



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB - FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE - MESTRADO  
PROFISSIONAL**

**CARLOS EUGÊNIO DA SILVA RÊGO**

**OS DESAFIOS ENCONTRADOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
PORTUGUÊS NO DISTRITO FEDERAL**

**BRASÍLIA, 2023**

**CARLOS EUGÊNIO DA SILVA RÊGO**

**OS DESAFIOS ENCONTRADOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
PORTUGUÊS NO DISTRITO FEDERAL: UMA ANÁLISE**

Projeto de Pesquisa de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob a orientação da Profa. Dra. Liliane Campos Machado.

Brasília, 20/02/2024

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Liliane Campos Machado – Docente Orientadora  
UnB/FE/PPGE

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Ormezinda Maria Ribeiro (Aya) – Membro interno  
UnB/FE/PPGE

---

Prof. Dr. – Membro externo

**BRASÍLIA – DF, 2024**

## RESUMO

A preocupação da dissertação aqui apresentada é a formação de professores de Português no Distrito Federal, em tempos de BNCC e BNC-Formação, em contexto de desmonte do ensino público a pretextos reformistas encampados por políticas neoliberais. Para o desenvolvimento da pesquisa encampada, o processo utilizado foi a análise documental (AD). Buscamos concepções de vários estudiosos da área de currículo, concepções essas que embasam a proposta do documento que nos guia no Distrito Federal, que é o Currículo em Movimento (CM), concebido e fundamentado a partir de um longo debate público, ao contrário do processo autocrático e impositivo que resultou na BNCC. O passo seguinte será a análise dos currículos de Letras da Universidade de Brasília (UnB) e de mais quatro instituições privadas do Distrito Federal, no sentido de identificar possíveis diálogos entre estes e o Currículo em Movimento. Um ponto fundamental para levarmos adiante a pesquisa é o seu ineditismo, como registrado no estado do conhecimento. Selecionamos 25 (vinte e cinco) trabalhos voltados para essa preocupação com a formação do profissional de Letras no novo milênio, uma formação imbuída de uma série de preocupações, entretanto, nenhuma pesquisa direcionou essa formação ao Distrito Federal, este pequeno microcosmo habitado por gente de todas as partes, formações, culturas, sotaques, individualidades, aspectos idiossincráticos, entre outros. É essa multiplicidade que resiste à base comum esvaziadora de identidades e de conteúdos diversos e significativos. Eis a nossa pauta. Além do ineditismo da proposta, enxergamos a importância da formação docente de modo crítico e emancipador. É o que buscamos e propomos.

**Palavras-chave:** Formação em Letras no Distrito Federal; Currículo em Movimento; Docência crítica.

## ABSTRACT

The concern of the dissertation presented here is the training of Portuguese teachers in the Federal District, in times of BNCC and BNC-Formação, in a context of dismantling of public education under reformist pretexts taken over by neoliberal policies. For the development of the embedded research, the process used was document analysis (DA). We sought conceptions from several scholars in the curriculum area, conceptions that support the proposal of the document that guides us in the Federal District, which is the Curriculum in Movement (CM), conceived and based on a long public debate, unlike the process autocratic and imposing that resulted in the BNCC. The next step will be the analysis of the Literature curricula of the University of Brasília (UnB) and four other private institutions in the Federal District, in order to identify possible dialogues between them and the Curriculum in Movement. A fundamental point for us to move forward with the research is its originality, as recorded in the state of knowledge. We selected 25 (twenty-five) works focused on this concern with the training of Literature professionals in the new millennium, a training imbued with a series of concerns, however, no research directed this training to the Federal District, this small microcosm inhabited by people of all parts, backgrounds, cultures, accents, individualities, idiosyncratic aspects, among others. It is this multiplicity that resists the common base that empties diverse and significant identities and contents. Here's our agenda. In addition to the novelty of the proposal, we see the importance of teacher training in a critical and emancipatory way. This is what we seek and propose.

**Keywords:** Literature training in the Federal District; Curriculum in Motion; Critical teaching.

## RESUMEN

La preocupación de la disertación aquí presentada es la formación de docentes portugueses en el Distrito Federal, en tiempos del BNCC y del BNC-Formação, en un contexto de desmantelamiento de la educación pública bajo pretextos reformistas asumidos por políticas neoliberales. Para el desarrollo de la investigación integrada, el proceso utilizado fue el análisis documental (DA). Se buscaron concepciones de varios estudiosos del área curricular, concepciones que sustenten la propuesta del documento que nos orienta en el Distrito Federal, que es el Currículo en Movimiento (CM), concebido y fundamentado en un largo debate público, a diferencia del proceso autocrático e imposición que dio lugar al BNCC. El próximo paso será el análisis de los currículos de Literatura de la Universidad de Brasilia (UnB) y de otras cuatro instituciones privadas del Distrito Federal, con el fin de identificar posibles diálogos entre ellos y el Currículo en Movimiento. Un punto fundamental para que podamos avanzar con la investigación es su originalidad, tal como consta en el estado del conocimiento. Seleccionamos 25 (veinticinco) trabajos centrados en esta preocupación por la formación de profesionales de la Literatura en el nuevo milenio, una formación imbuida de una serie de inquietudes, sin embargo, ninguna investigación dirigió esta formación al Distrito Federal, este pequeño microcosmos habitado por personas de todas partes, procedencias, culturas, acentos, individualidades, aspectos idiosincrásicos, entre otros. Es esta multiplicidad la que resiste la base común que vacía identidades y contenidos diversos y significativos. Aquí está nuestra agenda. Además de la novedad de la propuesta, vemos la importancia de la formación docente de manera crítica y emancipadora. Esto es lo que buscamos y proponemos.

**Palabras clave:** Formación en literatura en el Distrito Federal; Plan de estudios en movimiento; Enseñanza crítica.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AC – Análise de Conteúdo

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação -- Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CM – Currículo em Movimento

DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais)

DF – Distrito Federal

Enade – Exame Nacional de Desenvolvimento de estudantes

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCC – Prática como Componente Curricular

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

THA - Teoria Holística da Atividade

UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora).

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Coerência da pesquisa .....	17
Quadro 2 – Organização da pesquisa seguintes critérios: natureza da pesquisa, ano.....24 de publicação, título, auto (es) e instituição.	
Quadro 3 – Relação de trabalhos distribuídos por instituições .....	26
Quadro 4 – Disposição dos trabalhos por palavras-chave, título, tipo e autor(es) .....	27
Quadro 5: Retrospectiva do curso de Letras na UnB .....	54
Quadro nº 6: Estrutura curricular da UnB – Bacharelado em Letras.....	77
Quadro nº 7: Estrutura curricular – Licenciatura – Noturno .....	80
Quadro nº 8: Grade curricular do curso de Letras EAD na UnB.....	84
Quadro nº 9: Grade curricular da modalidade presencial (Unip) – Bacharelado .....	87
Quadro nº 10: Grade curricular da modalidade presencial (Unip) – Licenciatura .....	88
Quadro nº 11: Currículo pleno do curso .....	92
Quadro nº 12: Distribuição da carga-horária no curso de Letras do Instituto Federal ...	99
Quadro nº 13: Matriz Curricular e Fluxograma do Curso de Letras – Língua Portuguesa (IFB).....	99
Quadro nº 14: Matriz curricular do UniProjeção.....	105
Tabela 1 - Quadro-resumo da pesquisa às diversas bases de dados .....	22
Tabela 2 – Organização e distribuição das publicações por ano (de 2009 a 2022).....	25
Tabela 3: Número de instituições por ano (nacionais e locais) .....	64
Tabela nº 4: Notas obtidas por todas as instituições participantes, de 2008 a 2021 .....	64
Tabela nº 5: Cenário 1 - Escore bruto - apenas as notas obtidas em cada um dos certames (2005, 2008, 2011, 2014, 2017 e 2021) .....	65
Tabela nº 6: Cenário 2 - Média das notas obtidas em todos os anos em que o certame foi aplicado (2005, 2008, 2011, 2014, 2017 e 2021) .....	67
Tabela nº 7: Cenário 3 - Média das notas obtidas apenas nos certames de 2014, 2017 e 2021 .....	67
Tabela nº 8: Cenário 4 = $M3 + M4 \div 2$ .....	68
Tabela 9: Média das notas obtidas pelas IES de 2008 a 2021 .....	71
Tabela nº 10: Média das notas obtidas nos 4 índices (Enade, CPC, IDD e IGC).....	72
Tabela nº 11: Cálculo da média, levando-se em consideração apenas Enade e CPC.....	72

## SUMÁRIO

<b>Memorial .....</b>	<b>8</b>
<b>1 Introdução .....</b>	<b>15</b>
1.1 Metodologia da pesquisa.....	18
1.1.1 Procedimentos.....	19
1.2 Organização do texto .....	20
<b>2 Estado do conhecimento .....</b>	<b>21</b>
2.1 Os primeiros passos.....	21
2.2 Organização temporal dos trabalhos de pesquisa.....	25
2.3 Análise textual das pesquisas: etapas similares, extensões textuais distintas, conteúdos e palavras-chave.....	26
2.4 Os artigos científicos e a análise linguística.....	29
2.5 Uma breve análise das dissertações a partir dos eixos temáticos.....	32
2.6 Relacionando os eixos às teses.....	33
<b>3 O aporte teórico.....</b>	<b>37</b>
<b>4 Letras na história .....</b>	<b>43</b>
4.1 O curso de Letras no Brasil: Contexto histórico e embasamento legal .....	43
4.1.1 Contexto histórico do curso de Letras no Brasil e no Distrito Federal.....	52
4.1.2 O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Letras/Português.....	54
4.1.3 O que diz a Resolução nº 2, de 2015, que regulamenta a formação geral no Magistério brasileiro (especificamente no que diz respeito ao curso de Letras/Português).....	55
<b>5 Letras brasilienses.....</b>	<b>61</b>
5.1 Os critérios utilizados para a seleção das IES .....	62
5.1.1 Incluindo outro índice: IDD .....	68
5.1.2 Mais um índice a ser considerado: CPC.....	69
5.1.3 O índice Geral de Curso (ICG) como quarto índice a ser analisado. ....	70
5.2 Uma análise documental dos currículos de Língua Portuguesa das instituições selecionadas no Distrito Federal.....	72
5.2.1 O currículo na UnB .....	72
5.3 A formação inicial: Qual a proposta apresentada. ....	75
5.4 A estruturação curricular: pressupostos teóricos e aprofundamento conceitual.....	77
5.4.1 A grade do Bacharelado na UnB.....	77
5.4.2 A grade curricular da Licenciatura presencial (UnB).....	80
5.4.3 A modalidade a distância no UnB e sua estrutura curricular.....	84
5.4.4 A estrutura curricular no curso da Unip. ....	87
5.4.5 Estruturação curricular na Universidade Católica de Brasília – UCB.....	90
5.4.6 O currículo do IFB em análise .....	98
5.4.7 O Currículo do Uniprojeção .....	104
5.5 O perfil dos egressos .....	107
<b>6 Mergulhos analíticos .....</b>	<b>112</b>
6.1 Análise comparativa de currículos. ....	112
6.1.1 Uma retomada. ....	113
6.1.2 O que dizem os currículos dos cursos de Letras/Português no Distrito Federal em relação à BNCC e ao Currículo em Movimento.....	116
6.1.3 A BNCC e a sua proposta mercadológica-eficientista (e, por extensão, a BNC-Formação).....	116
6.2 A formação de professores prescrita pela BNCC.....	121
6.3 Uma visão aprofundada do Currículo em Movimento, o documento-guia da formação discente no Distrito Federal.....	122
6.3.1 Impactos na BNCC no Currículo em Movimento.....	127
<b>7 Considerações Conclusivas.....</b>	<b>131</b>
<b>8 Referências.....</b>	<b>138</b>
<b>9 Apêndice (Produto Técnico).....</b>	<b>142</b>

## Memorial - Um poeta em dívida com a leitura

*Como se fora brincadeira de roda  
Jogo do trabalho na dança das mãos  
O suor dos corpos na canção da vida  
O suor da vida no calor de irmãos  
(...)  
Vai o bicho homem fruto da semente  
Renascer da própria força, própria luz e fé  
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós  
Somos a semente, ato, mente e voz*

*Não tenha medo, meu menino povo  
Tudo principia na própria pessoa  
Vai como a criança que não teme o tempo  
Amor se fazer é tão prazer que é como se fosse dor*  
(Gonzaguinha)

O menino poeta não nasceu cercado de livros. Aliás, poucos se puseram como guias e parceiros nos primeiros tempos dessa minha jornada de professor. Situação típica de quem nasce na roça, em uma comunidade de pouco mais de 50 casas, em um teimoso velho engenho que se recusou a aderir à falência, até porque as notícias chegavam ali a passos arrastados.

As primeiras histórias chegavam oralmente e por muita gente. Eram roças relativamente grandes, com alguns trabalhadores. E não esqueça que era um velho engenho! Sazonal, mas era. Funcionava durante uns dois meses por ano, fabricando a rapadura, a pouca rapadura, vendida pouco depois aos pequenos comerciantes da cidade. Pouca produção, pouco lucro. Pouco sobrava depois de pagar aquela quantia ínfima a todos os trabalhadores que ali se arranchavam durante esse período.

A produção era pouca, mas as histórias eram muitas. Era uma gente simples narrando fatos grandiosos, fantásticos e profundos para o pequeno poeta e outros presentes. O mundo morava ali. Algumas histórias eram de assombração. Nos dias em que essas histórias eram contadas, as crianças não dormiam ali nas suas casinhas feitas com o bagaço da cana. O medo tornava-se maior do que o encanto de fazer parte daquela comunidade valente do arraial de bagaço. Homens fortes. Homens valentes. Homens inteligentes. Homens cheios de histórias. Crianças cheias de sonhos e de heroísmos, quando as histórias não eram as de assombração.

Depois o pequeno poeta passou a ler muitas dessas histórias, escritas com requintes linguísticos, com impecável cuidado e organização narrativa. Foram leituras fantásticas, mas nenhuma tinha a vivacidade e a grandiosidade das histórias narradas por

aqueles heróis do velho engenho.

Muitas outras histórias eram contadas na calçada, onde, à noite, costumavam se reunir pessoas da vizinhança, todos da família, o que é comum nessas comunidades. Muitas histórias colecionadas. Algumas lidas muito tempo depois.

A casa era imensa, apesar de bem simples. Não era casa de gente rica materialmente. Não havia abundância, mas nada faltava.

O pai do pequeno poeta era um apaixonado pela educação, pela arte de ensinar. Foi um dos poucos da região e da época que conseguiram concluir o ensino primário. Aquilo fazia dele um doutor na arte de ensinar. Arriscou-se um tempo nos difíceis e mágicos caminhos do magistério. Era um apaixonado. Desempenhou essa vocação sem nenhuma remuneração.

Teve que cuidar da terra. Mas não deixou de cuidar do magistério: destinou um quarto da sua casa para que uma parenta sua exercesse o magistério. Ali era a sua escola. Era o seu orgulho. Depois destinou gratuitamente uma sala imensa, uma espécie de galpão que, durante a colheita, servia de depósito de algodão. Agora tinham uma escola maior, com muito mais espaço. Encomendou imensos bancos de madeira para acomodar os alunos. Agora já havia uma professora contratada pela prefeitura: sua prima.

Ali funcionava uma turma de primeira série. O pequeno poeta tinha apenas seis anos, mas ali estava com os mais velhos. Não havia compromisso nem obrigatoriedade de alfabetização, embora a tenha conseguido sem dificuldades. Ali estava, “a serviço” da professora, sua madrinha. Ela já o havia ensinado o ABC e a alçar pequenos voos.

O pequeno poeta ali naquela turma de meninos mais velhos era uma espécie de “monitor”. Aí vem o sadismo, mais tarde reparado, claro! Era a época da palmatória, já abolida em centros mais “desenvolvidos”. Mas ali, como já vimos, tudo chegava a passos lentos. Quando um aluno errava a lição, a professora “terceirizava” o ato de castigar com a palmatória. Era o pequeno poeta entrando em ação. É triste confessar, mas o moleque às vezes torcia para alguém errar. Quem diria que um dia esse moleque se tornaria tão humano! O pequeno poeta tornou-se um professor que só torce pelos acertos.

Até ali, os livros ainda não acompanhavam o menino. Só mesmo a cartilha do ABC.

No ano seguinte, outra professora, parente, como todos ali. Agora sim, primeiro ano do primário! Já sabia ler e escrever. De livro só mesmo aquele do acompanhamento escolar, o livro didático. Havia um caderno cheio de anotações. Um orgulho imenso das frases completas e corretas, apesar da grafia ruim, mal desenhada, o que perdura por uma

vida inteira.

Entre a sua casa e a da professora, onde funcionava a escola, havia o matadouro improvisado em um curral que era uma extensão da casa. Um boi era matado aos domingos, ali. Toda a população vizinha estava lá: uns para comprar um pouco de carne (alimento raro naquela região pobre); outros apenas para ver o movimento, já que tudo acontecia ali, já que a extremidade oposta à que um dia serviu de escola naquela casa era o cômodo onde funcionava o único comércio da região. Vendia-se de tudo ali, inclusive cachaça. Esse talvez seja o maior motivo daquela reunião dominical. Eram muitas histórias contadas, quase todas entrecortadas. Até esse momento, era tudo na base da oralidade.

No ano seguinte, um passo gigantesco: o menino foi estudar no grupo escolar. Ali havia uma pequena e pobre biblioteca. Poucos títulos: menos de 20 obras literárias. Somente contos de fadas. A primeira leitura foi “Chapeuzinho vermelho”. Lá estava ele querendo ser o guia daquela moça na sua missão pelo bosque.

Ali naquele grupo escolar, em meio a poucas leituras, além das que estavam no livro didático, o poezinho terminou o ensino primário. Uma leitura marcante foi “Tibicuera e Anchieta”, da série “Aventuras de Tibicuera”, que só hoje o poeta sabe que é de Érico Veríssimo. O texto fazia parte do livro didático, assim como alguma crônica de Viriato Correia, retirada do livro “Cazuza.

Por impossibilidade de dar continuidade aos estudos, foram mais dois anos ali, repetindo a quarta série, mesmo com aprovação muito acima da média. É que o ginásio era na cidade. Os irmãos mais velhos já estavam lá, todos em casas de parentes. Foi preciso esperar uma vaga.

Para ilustrar as imagens dessa época, vai aqui o poema “Rua do Fogo”. Agora vai uma explicação. Era aquele o único ajuntamento de casas esboçando uma rua, com quatro casas de um lado e três do outro. Além do mais, estava ali na sua casa o único comércio e o matadouro (açougue). O mundo inteiro estava ali. Segue o poema, escrito depois dos 50 anos de idade, numa tentativa de registrar todas essas imagens eternamente presentes no universo do pequeno poeta:

## RUA DO FOGO

Poucas casas, muita poeira,  
pouca gente, um mundo inteiro.

Almas simples, ricas de tanta vida.  
Todos os heróis do mundo encarnavam naquelas crianças,  
todos os reisados, as quadrilhas, as fogueiras, os dramas, as danças.  
Todos os reinos do mundo valiam menos que os sonhos, esperanças.  
Todo o ouro do mundo valia menos que aquela poeira  
que se escondia entre os dedos e vestes ao fim da noite.  
Todas as histórias ganhavam vida ali. Até as dos mortos.  
Todas as coisas do mundo buscavam a Rua do Fogo,  
Assim chamada por ter mais casas e talvez menos silêncios.  
Umás casas, uma venda, um curral, um matadouro, muitos sonhos,  
/ o centro do mundo.  
Casas que abrigavam universos.  
Uma venda onde almas rurais se reuniam aos domingos  
para a prosa e a pinga.  
Um curral onde gado e gente confessava segredos mútuos.  
Um matadouro onde um boi chorava no sábado à noite, adivinhando a morte.  
Ali perto uma igreja com quatro festas por ano e com a fé  
para todas as eternidades.  
Ali perto uma escola onde os planos de voo alcançavam o futuro.  
Ali perto um riacho que era o nosso Tejo cheio de embarcações.  
E no centro de tudo havia poucas calçadas, imensos reinados.  
Nenhuma rua do mundo teria mais vida, nem mais história nem mais sentido,  
Nem mais estradas que se ligam ao mundo,  
Nem mais luz, ainda que no escuro,  
Nem mais presente, passado ou futuro,  
Que a nossa aldeia da infância  
Chamada a Rua do Fogo.

Chegou a hora de ir morar e estudar na cidade. Aquilo era o universo, o infinito. Havia o encanto pelo estudo, mas havia o temor. Tudo parecia meio tenebroso. Já veio o apelido de “Calourinho” por parte dos habitantes da mesma pracinha. O menino expansivo tornou-se retraído. Isso o levou a muitas leituras, já que morava na casa de um primo médico, casado com uma professora. Ali havia uma biblioteca. Ali chegavam jornais (diariamente) e revistas (semanalmente). A leitura desses era obrigatória, uma

exigência. Começava ali a se formar o futuro leitor e, sobretudo, o professor. Era um ambiente de incentivo e de profunda formação intelectual.

O primeiro ano (5ª série) foi um impacto. Eram muitos professores, situação diferente do que conhecia. Já veio a primeira paixão platônica, a professora de Inglês: Linda!!! A formação pública recebida na 5ª, na 6ª e na 7ª série foram de um nível altíssimo, foram a base da formação, o que não aconteceu na 8ª série, cursada à noite, já que havia o trabalho em um cartório durante o dia. Outra formação deficitária foi o segundo grau técnico à noite. O curso era “Habilitação básica em Construção Civil”, o que despertou uma certa vontade no garoto de cursar Engenharia, mas veio a reprovação no vestibular. Sua única habilidade na área eram os desenhos técnicos (durante o segundo grau). A maior paixão nessa época foram as aulas de Literatura. Nova paixão platônica. Platônica em relação à professora. A paixão maior surgiu ali. Talvez tenha sido o grande incentivo.

A literatura já tinha falado mais alto. Durante o tempo em que trabalhou como datilógrafo em um colégio, o poeta adolescente conheceu uma imensa biblioteca. Ali estava Gregório de Matos. Esse foi outro grande incentivo.

O fato de ser servidor da secretaria de educação foi o grande passaporte para ingressar no curso de Letras, na Universidade Estadual, recém-criada para qualificar os servidores da área, para os quais foram reservados 50% das vagas. Essa foi uma grande janela para quem não via um horizonte aberto no campo profissional. Taí o jovem poeta sendo beneficiado pela “lei das cotas”! Ah, e um eterno defensor dessa medida!

Nova etapa, novos desafios. Agora era mostrar na capital que não era menor do que os não-cotistas, os da ampla concorrência, que ali ingressaram com uma pontuação que chegava a ser o dobro da sua. Precisava mostrar que não estava ali à toa. Agora a leitura era constante. Todas as grandes obras da literatura brasileira. Machado de Assis passou a ser o grande ídolo. Fernando Pessoa chegou para ficar, pra fazer morada no coração do poeta. O ambiente era de efervescência cultural, com seminários, debates, saraus com declamações, entre outros eventos. Leituras e mais leituras.

Foi ali o primeiro concurso de poesias: TERCEIRO LUGAR. Já foi um grande começo. As aulas de Literatura formaram ali o professor. Eram professores que impressionavam pela extrema competência e pela forma como nos conduziam. Aquilo era um chamado para a atuação no magistério.

Na metade do curso, o jovem poeta já era professor à noite em uma escola da CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade). A clientela era quase toda da

sua idade. O primeiro dia de aula, para uma turma de 3º ano, foi o BATISMO. Foi a confirmação. O poeta nasceu para o ofício do magistério. Que o digam esses 30 anos de sala de aula pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Foram infinitos momentos de extrema dedicação, momentos de angústia pelos que não conseguiam alcançar a nota desejada, momentos de extrema felicidade pelos que sempre conseguiam... Foram muitas festas de formatura. Foram muitas festas. Foram muitos risos. Mesmo sendo poeta, fica difícil dizer o que é ser professor. Creio que seja uma das mais belas formas de amar a humanidade. Na correria com tanto trabalho a ser feito, muitas obras deixaram de ser lidas. Eis a dívida. De certo que será sanada com o tempo.

O poeta, hoje um senhor, encerra provisoriamente este memorial citando o poeta maior:

O professor disserta  
Sobre ponto difícil do programa.  
Um aluno dorme,  
Cansado das canseiras desta vida.  
O professor vai sacudi-lo?  
Vai repreendê-lo?  
Não.  
O professor baixa a voz  
Com medo de acordá-lo.

(Drummond)

Certamente vocês querem saber como se deu o encontro do menino poeta (agora um senhor professor – ou professor senhor, aposentado) com o seu objeto de pesquisa aqui proposto. Pois bem!!!

O Distrito Federal marca esse ponto de encontro. 04 de junho de 1992. Posse na Secretaria de Educação do DF. Dia 05 de junho de 1992 = primeiro dia de aula. Zona rural (PAD/DF – Programa de assentamento Dirigido do Distrito Federal). O jovem professor retoma as raízes rurais do menino poeta, embora em um cenário cultural e geograficamente diverso do seu.

O jeito afoito e destemido (típico da juventude) dá lugar ao olhar observador e atento às novas lições, sobretudo de vida. A sólida formação em Letras na capital do Piauí, ainda que algumas lacunas que só seriam preenchidas durante toda a sua carreira, abre-se a uma nova etapa de formação, mesmo com aquela experiência de quase dois anos,

durante a graduação.

A formação teórica debruça sobre uma necessária práxis. A paixão pela Literatura já o acompanhara a vida inteira. A necessidade de aprofundamento na Gramática e na produção de texto passou a ser uma obsessão. Vieram alguns eventos na Universidade de Brasília, como os fóruns permanentes de professores. Foram tempos de um aprendizado absolutamente profundo, uma fase profícua. Mas apesar de todos esses ensinamentos, foram as atuações de duas estrelas da docência em língua portuguesa, dois espelhos. Ali estavam os dois melhores exemplos de atuação na área. Não somente duas colegas de trabalho, mas duas companheiras de ofício. E logo nos meus primeiros dias de trabalho. Dada a importância das duas, certamente a ordem de registro será a alfabética: Elisabeth Sampaio e Eny Nardini. Depois de uns três ou quatro anos, veio a terceira referência: Elena Oliveira, fechando assim a trindade da Língua Portuguesa naquela comunidade. Eis a consolidação formativa do jovem professor.

Esse amor ao ofício, esse amor pela humanidade, essa afetividade docente, esse jeito humano, aliado ao imenso profissionalismo, foi o melhor processo formativo, no sentido de dizer (e por atos e fatos) como atua um verdadeiro professor de Português. Toda essa obra de humanidade veio para abraçar o mais que humano que sempre habitou o jovem professor.

Depois vieram os estagiários, proveniente de várias faculdades, oriundos das mais diversas regiões. Não cabe aqui fazer um juízo de valor no sentido (não neste memorial) de avaliar o nível de formação dos futuros professores, em função da instituição em que estudavam. O fato é que eram perfis formativos diferentes. Uns apresentavam, além de uma sólida formação, um impressionante domínio de turma, uma habilidade imensa, uma desenvoltura espantosa na condução das aulas. Outros apresentavam séria defasagem, além de insegurança.

Não cabe aqui (também) propor uma homogeneização no processo formativo destinada às diversas instituições. O que o quase mestre (questão de meses) pesquisa é, a partir da análise dos currículos de algumas instituições é que professor de língua portuguesa essas faculdades estão disponibilizando ao mercado de trabalho, principalmente à Secretaria de Educação, principal absorção desses profissionais. Esses currículos realmente dialogam com o Currículo em Movimento? Afinal, é ele o guia na formação dos discentes do Distrito Federal.

Então é isso, minha gente!!! Sou Carlos Eugênio da Silva Rêgo: Piauiense. Poeta. PROFESSOR. Agora aposentado, mas sempre professor. Afinal, novas etapas virão!

## **1 Introdução**

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.*

(Paulo Freire)

Em tempos de BNC-Formação e de um embate ideológico por meio dos docentes, na tentativa de fazer com que o atual governo revogue a Lei 13.415/2017 (que criou a Novo Ensino Médio) e, sobretudo, em tempos de tantos questionamentos sobre a profissão docente, debater o currículo e a formação dos professores de Português parecem-nos um ponto necessário. Nesse sentido, resolvemos delimitar nossa temática, trazendo-a para o âmbito do Distrito Federal, com o intuito de analisar 5 currículos formadores de professores de língua portuguesa (o da UnB e mais os de quatro faculdades com essa formação, as que obtiveram, no mínimo, nota quatro no Enade, nos últimos 5 anos). A importância dessa análise dá-se, sobretudo, por sabermos que são esses egressos que trabalharão com os alunos da região em estudo. Buscamos saber de que forma esses currículos dialogam com o Currículo em Movimento (CM), documento-guia da formação no Distrito Federal.

### **1.1 Justificativa e quadro de coerência**

O que nos motiva a encampar a pesquisa aqui proposta é, além do ineditismo, uma preocupação com a formação do profissional de Letras no Distrito Federal. Aqui encontramos um microcosmo, um universo formativo. Embora o currículo seja o mesmo para toda a rede pública de ensino, chamamos a atenção para o fato de que essa equidade dá-se apenas no plano prescritivo. A moldagem (proposta por José Gimeno Sacristán, que será detalhada mais adiante) pode se dar de maneiras diversas, dependendo da formação e do debate acerca dessa necessidade de personalização curricular. Respeitada a base geral, é preciso ressaltar essa identidade, essa necessária identidade (docente e discente, claro). Insistimos nessa abordagem por sabermos que são os egressos das instituições aqui estudadas que trabalharão com a clientela do Distrito Federal.

Delimitamos a nossa área de pesquisa ao ensino médio devido à nossa preocupação com o gargalo que se forma nessa etapa da formação básica. Além do mais,

essa é a fase do dualismo, aquele período da bifurcação, quando os adolescentes oscilam entre seguir carreira acadêmica ou buscar um curso técnico. Acrescente-se a isso o fato de o ensino médio ter sido o alvo (a vítima, segundo estudiosos) da última reforma neoliberal.

Boa parte do detalhamento desta justificativa foi diluída no memorial: a que diz respeito à diversidade formativa encontrada nos muitos e muitos estagiários por nós acolhidos durante 30 (trinta) anos de magistério. Foram estagiários de diversas instituições, com variados níveis de conhecimentos e com algumas lacunas formativas.

Essa preocupação está associada à informação de que a grande maioria dos profissionais da área buscarão a SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal) como seu campo de atuação. Sabemos, também, que o documento que guia a formação discente aqui é o Currículo em Movimento (CM), e que a formação desses profissionais é guiada pela Base Nacional Comum para a formação docente (BNC-Formação), o guia que pauta a formação inicial e a contínua no campo do magistério. Esse documento-guia da formação docente encontra falhas que serão aqui abordadas, durante a nossa pesquisa.

Quanto ao Currículo em Movimento, podemos, a partir de várias leituras, afirmar que se configura como documento formativo muito mais próximo da nossa linha de pensamento, do que concebemos como proposta muito mais alinhada à formação crítica do que a BNC-Formação. Os detalhes e o aspecto comparativo serão explorados no decorrer da pesquisa, em outras seções (ou capítulos).

Para isso, serão selecionadas, além da UnB, quatro instituições privadas de ensino que obtiveram nota igual ou superior a 4 (quatro) no ENADE, nos últimos 5 (cinco) anos. Lembrando que esses índices não são por nós vistos como balizadores essencialmente positivos ou norteadores da qualidade de formação. Aliás, há momentos e espaços na pesquisa para uma crítica à artificialidade desses números e sua proposta homogeneizadora do processo formativo.

Embora não concordemos com essa numerificação, devemos admitir que esses são os “parâmetros” que temos para selecionar as instituições e, a partir daí, analisar documentalmente seus currículos. Até porque, em um tempo exíguo como é o destinado a um mestrado, não caberia aqui analisar os documentos de todas as instituições que ministram o curso no DF. Além do mais, o texto ficaria extenso demais e cansativo.

Como temos essa base e esse questionamento acerca dos índices oficiais da

valiação, pretendemos averiguar a aproximação dos currículos das instituições com notas mais altas o CM, na tentativa de perceber que espécie de diálogo pode existir entre esses documentos. Eis nossa preocupação registrada aqui em forma de pesquisa, como pode se observar no quadro de coerência a seguir:

Quadro 1 – Coerência da Pesquisa.

<b>TEMA (OBJETO):</b> Currículo da formação inicial no curso de Letras (Português)		
<b>PROBLEMA:</b> O que dizem os currículos da formação inicial dos cursos de licenciatura em Letras (Português) do Distrito Federal, e como esses dialogam com a BNC-Formação, com a BNCC e com o Currículo em Movimento para o Ensino Médio?		
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Analisar o que dizem os currículos de algumas instituições que oferecem o curso de Letras/Português no Distrito Federal e observar se há algum diálogo desses com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores (BNC-Formação) e com o Currículo em Movimento (CM) proposto para o Ensino Médio no Distrito Federal.		
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões secundárias</b>	<b>Metodologia</b>
<p>1- Mapear os currículos de instituições que ofertam o curso de Letras/Português no Distrito Federal que obtiveram nota a partir de 3 no Enade.</p> <p>2- Analisar os currículos mapeados à luz do Currículo em Movimento do DF(CM), da BNCC e da BNC-Formação.</p> <p>3- Encampar uma análise comparativa entre os currículos mapeados e os documentos oficiais que orientam a formação docente (BNC-Formação) e discente (BNCC e Currículo em Movimento – CM), com o intuito de perceber se há um diálogo entre os documentos.</p>	<p>1- A formação oferecida pelos cursos de Letras (Português) do Distrito Federal dialoga com o currículo em movimento para o ensino médio em Língua Portuguesa proposto pelo Distrito Federal? + BNCC.</p> <p>2- Pela apresentação, pode-se afirmar que os articuladores desses currículos guiaram-se pelos estudos doutrinários que serviram de base para o CM e para a BNCC?</p> <p>3- Os currículos mapeados apresentam pressupostos teóricos e aprofundamento conceitual sobre o papel sociopolítico do currículo e dos conteúdos apresentados como partes integrantes da sua grade geral?</p>	<p>1- Pesquisa de natureza qualitativa, a partir de análise documental, sob a ótica da pedagogia histórico-crítica.</p> <p>2- Pesquisa documental e análise de conteúdo.</p> <p>3- Análise de conteúdo e análise comparativa.</p>
<b>TERRITÓRIO DA PESQUISA:</b> Distrito Federal (UnB e mais 4 instituições de ensino superior)		
<b>PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA:</b> Elaboração de um minicurso voltado aos professores de português recém-empocados na Secretaria de Educação.		

Fonte: Quadro elaborado pelo autor da pesquisa (2023)

Conforme visualizado no quadro, nossa pesquisa trabalha em cima de um tema (Currículo da formação inicial no curso de Letras/Português, no Distrito Federal). Para tanto, concentra-se em uma problematização (o que dizem os currículos da formação inicial dos cursos de licenciatura em Letras/Português do Distrito Federal, e como esses dialogam com a BNC-Formação, com a BNCC e com o Currículo em Movimento para o Ensino Médio), apresentando, como meios de desenvolvimento para a pesquisa um objetivo geral e três específicos, além de questões secundárias que, acrescidas à problematização, servir-nos-ão de guia nessa exploração bibliográfica e análise documental, expondo já nesse ponto da pesquisa o nosso processo metodológico.

## **1.2 Metodologia da pesquisa - Percursos metodológicos**

Tendo em vista a temática aqui explorada, sobretudo, no que diz respeito à análise documental de uma área demasiado humana como é a educação, a natureza da pesquisa a ser trilhada é a qualitativa, uma vez que não serão tratados assuntos que exijam demonstrações de dados ou gráficos, bem como elementos que se voltam para a pesquisa quantitativa, assim como não serão avaliadas hipóteses a serem refutadas ou ratificadas.

A partir de ensinamentos de (Creswell, 2010), as peculiaridades de cada tipo ou natureza de pesquisa foram apreendidas e, a partir daí, foi feita a escolha pela pesquisa qualitativa por entendermos que ela viabiliza o desenvolvimento da análise documental de forma menos impessoal e permite ao pesquisador uma apreciação mais humanizada das especificidades que permeiam a pesquisa.

Pauta-se aqui pela importância e pelo extremo cuidado com o padrão e com o rigor da pesquisa no sentido metodológico, bem como no sentido epistemológico a ser trabalhado na pesquisa, no sentido de se alicerçar o trabalho com base em um método de pesquisa, ainda que se trate da análise documental.

Levando-se em consideração a importância de metodologia no desenvolvimento da pesquisa, foi realizado um estudo sobre o assunto, tomando como base autores como Bardin (1977), Creswell (2010) e Gamboa (2012), autores que embasaram a escolha e apontaram uma luz à análise aqui proposta.

Quanto à temática (Currículo e formação de professores), a pesquisa busca o rumo da Pedagogia Histórico-Crítica, que nos levou à base metodológica de pesquisa histórico-crítica.

A principal característica da pedagogia histórico-crítica é, segundo Saviani

(teórico da educação que cunhou o título), o saber objetivo, já que a especificidade da escola, na sua condição institucional, deve ser a sistematização e a socialização dos conhecimentos mais elaborados produzidos historicamente.

A proposta da PHC é a superação de uma pedagogia caracterizada pela mera reprodução da ideologia burguesa, pensamento central na visão da esquerda. O trabalho educativo, de acordo com a proposta, deve ser produzir “direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2005, p. 13).

A escola, quando pauta sua atuação nessa perspectiva, intenciona realizar a mediação de um projeto social que busca a humanização de cada indivíduo por meio de um mecanismo de transmissão-assimilação dos bens culturais, permitindo, assim, a socialização do saber elaborado, sistematizado.

Conforme informado antes, na ausência de dados, a análise dar-se-á no campo textual. Nesse sentido, foi utilizado o conjunto de técnicas denominado “análise de conteúdo”, baseadas em Bardin (1977) e Franco (2012).

A análise de conteúdo é um mecanismo capaz de nos assegurar uma interpretação e uma reflexão acerca dos que foi estudado, pesquisado e registrado, podendo, quem sabe, servir de base para uma tomada de postura, até porque a última seção da pesquisa será um produto técnico, o que pode se configurar como uma ferramenta a serviço de quem trabalha com a formação de professores.

### **1.2.1 Procedimentos**

Pautamos pela análise de conteúdo (AC). Isso nos assegurou a interpretação dos documentos selecionados, bem como uma reflexão sobre seus conteúdos e sua pertinência ao nosso campo e objeto de pesquisa. Alguns autores nos ajudaram na sistematização desses procedimentos.

Trilhamos caminhos desenhados pela clareza, anotamos e adotamos falas colhidas em páginas que nos indicam os caminhos metodológicos que nos guiarão pelo rumo que propomos tomar e nos quais nos embrenharemos, uma vez que povoam nosso campo de pesquisa.

### 1.3 Organização do texto

A nossa pesquisa está dividida em duas partes: a primeira é destinada aos elementos pré-textuais e aos documentos mais orientativos e metodológicos, como a introdução, que nos conduz pelos caminhos da pesquisa e se compõe de objetivos, justificativa, metodologia e de um memorial que guia o leitor pelo histórico do pesquisador, desde as suas primeiras impressões até a descoberta do seu objeto de pesquisa; a segunda, de um aprofundamento documental e analítico composto de 4 (quatro) seções ou capítulos. Lembrando que a parte inicial da introdução já traz elementos acerca do conceito e das percepções de currículo e de formação docente, área que permeará todo o corpo da dissertação. Para isso, há uma série de teóricos da educação (sobretudo da área de currículo) que foram estudados durante todo o processo, desde a base referencial bibliográfica indicada no edital para seleção até os autores estudados em 9 (nove) disciplinas (até aqui), durante o mestrado.

Na primeira seção, propomo-nos a fazer um estudo do histórico do curso de Letras no Brasil e no Distrito Federal (já tendo Brasília como capital). Além disso, a seção trata também de questões legais, passando pelo que preconizam as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) e pela Resolução nº 2/2015 no CNE (Conselho Nacional de Educação). O primeiro documento direciona o campo formativo, com orientações curriculares; o segundo estrutura os requisitos para a formação inicial e continuada de professores. A segunda seção (capítulo) trará um levantamento dos currículos das instituições selecionadas, com o intento de encampar uma análise documental, a partir dos vários conceitos e tipos de currículos e de formação docente vistos na introdução da pesquisa e presentes em todas as seções com compõem o documento aqui apresentado.

A terceira seção propõe-se a fazer um estudo documental comparativo entre o CM (Currículo em Movimento) e os currículos das instituições selecionadas, a partir de critérios já explicitados. A intenção é perceber se há um diálogo entre esses documentos, bem como perceber se a formação proposta pelos currículos traz algum direcionamento para o CM, já que este é o guia formacional dos discentes do DF. A quarta seção destina-se a compor um produto técnico como fruto da pesquisa encampada.

## 2 Estado do conhecimento

*“Meu poema é um tumulto  
A fala que nele fala  
Outras vezes  
Arrasta em alarido.  
Estamos todos nós  
Cheios das vozes  
Que o mais das vezes  
Mal cabem em nossa voz  
(...)  
Meu poema é um alarido  
Basta apurar o ouvido”*

(Ferreira Gular)

Esta seção destina-se a propor uma discussão teórica das revisões críticas presentes nos modos de produção acadêmica no campo da educação, mais precisamente na formação de professores de língua portuguesa. Apesar de a LDB, em 1996 ter fomentado a produção e divulgação de produções acadêmicas, e de os resultados desse incentivo já terem aparecido no ano seguinte, como frutos dessa política educacional extremamente profícua nesse sentido, resolvemos analisar pesquisas mais recentes: a partir de 2011. Além de dissertações e teses, selecionamos, também, artigos científicos que julgamos interessantes e enriquecedores para essa etapa da nossa pesquisa.

Para produzir esta seção intitulada “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, foi necessária uma pesquisa inicial sobre o assunto, para que a dinâmica do trabalho dê-se de modo estruturado e embasado. Acerca do tema consultamos autores como Ferreira (2002), Chauí (1999), Garrido (1993), Megid (1999), Brandão (1986), Romanowsky e Ens (2006), Torres e Palhares (2014), Silva, Souza e Vasconcelos (2020) e Campos (2012).

É nessa linha de pensamento que a pesquisa aqui proposta deve caminhar.

### 2.1 Os primeiros passos

Ao propor o tema da pesquisa (formação de professores de Português no Distrito Federal), sentimos a necessidade de uma profunda busca nos principais veículos de publicação da produção acadêmica por trabalhos realizados dentro dessa temática.

Como preâmbulo de busca, utilizamos a expressão “formação inicial do professor de Português”. Por se tratar de uma expressão bastante ampla, abrangente, o

resultado foi uma quantidade imensa de trabalhos publicados.

De início, a consulta foi à base de dados da SciELO (Scientific Electronic Library Online). A segunda base de dados consultada foi a BDTD (Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações). A seguir, pesquisamos no Google Acadêmico e na base de dados da Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), por entendermos a importância da rede de trabalhos e explorações que abordam e acomodam a temática pesquisada.

Como primeiro passo para essa pesquisa, a expressão (palavra-chave) utilizada foi “formação docente”. E a primeira busca foi no SCieLO. Como se trata de uma expressão muito abrangente, que abarca uma quantidade enorme de trabalhos na área pedagógica, foram encontrados 575 trabalhos. Nessa mesma abrangência, a base de dados da BDTD apresentou-nos 598 resultados e o Google Acadêmico, 673.

O passo seguinte foi o apuramento de dados, com o intuito de restringir o campo de pesquisa. Feito esse “afunilamento”, especificando a formação em letras, com habilitação específica em língua portuguesa como segunda etapa de busca, o SCieLO apontou apenas um trabalho, enquanto a BDTD apontou 108 resultados e o Google Acadêmico, 117. Entendendo que o número ainda era imenso e a abrangência excessivamente genérica, veio a terceira palavra-chave “Distrito-Federal”. Diante dessa especificação, nenhuma das bases consultadas apresentou resultados.

Nas consultas à Anped, foram encontrados 78 trabalhos, quando indicada a expressão mais ampla (formação docente), apenas 4, quando delimitamos para Letras/Português, e nenhum resultado quando especificamos o Distrito Federal.

Tabela 1 - Quadro-resumo da pesquisa às diversas bases de dados

Abrangência ou restrição da busca	SCieLO	BDTD	Google Acadêmico	Anped
mais abrangente (formação acadêmica)	575	598	673	48
mediana (formação em letras)	1	108	117	4
restrita (formação em Letras/Português no DF)	0	0	0	0

Fonte: o autor da pesquisa aqui apresentada (2022).

Diante do vazio percebido, restou-nos, de um lado a “contenteza” diante do ineditismo da pesquisa que encampamos; do outro, a certeza do desafio e da escassez de documentos específicos para uma futura análise. Essa constatação nos fez retomar um campo de busca, para que trabalhos de pesquisa fossem analisados, ainda que não tenham como campo de estudo a formação em letras aqui no Distrito Federal. Isso se fez necessário apenas como um norte, como forma de nos guiar e de estabelecer parâmetros,

de fazermos correlações. Buscaremos, portanto, pontos explorados em outras paragens e faremos nossa análise com vistas ao nosso cenário.

Selecionamos 25 (vinte e cinco) trabalhos de pesquisa (presentes no campo de busca anterior). Lembrando que os escolhidos foram os que mais se debruçam sobre o nosso tema (ainda que em perspectiva nacional) e que se identificam com nossa visão de mundo, quando da abordagem e exploração de trabalhos nessa temática. A disposição e organização dos trabalhos selecionados dar-se-á pela natureza da pesquisa: 5 artigos, 10 dissertações e 10 teses. O período de abrangência é de 2009 a 2022. Dentro de cada especificidade (natureza da pesquisa), os trabalhos estão listados em ordem alfabética. Logo a seguir, listaremos as pesquisas por ano de publicação ou defesa.

Quadro 2 – Organização da pesquisa seguintes critérios: natureza da pesquisa, ano de publicação, título, auto (es) e instituição.

Nº	Natureza da pesquisa	Ano	Título	Autor	Instituição
1	Artigo	2021	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa e a criticidade na práxis pedagógica: do (s) Letramento (s) Críticos aos Multiletramentos	Michelle C. Costa, Helenice R. Faria, Rosana H. Nunes e Kleber A. Silva	PPGL-EL/UnB/UEMT
2	Artigo	2019	A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial	Émerson de Petri, Lívia A. D. Rodrigues e Hugo S. Sanchez	RBE/USP
3	Artigo	2013	Formação de professores de língua para a autonomia: o buraco é mais embaixo	David José de Andrade Silva	UFPR
4	Artigo	2021	Políticas linguísticas e a Educação Profissional e Tecnológica: Língua Portuguesa e Educação Humanizadora	Rosana H. Nunes e Kleber A. Silva	Rev. Anpol/PPGL/Un B
5	Artigo	2017	Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em língua portuguesa	Tânia Guedes Magalhães e Andreia Rezende Garcia Reis	UFMS
6	Dissertação	2021	A curadoria na formação inicial do professor de língua portuguesa: uma análise ideológica	Luís Gabriel Venâncio Sousa	U. Tecnológica Fed. do Paraná
7	Dissertação	2014	A docência de língua portuguesa: Domínios da atividade profissional no movimento dialógico entre a linguagem e o trabalho	Etelvino Manuel Raul Guila	UFSC
8	Dissertação	2015	A prática como componente curricular em licenciaturas de Letras: Um estudo discursivo das relações entre teoria e prática	André Lima Cordeiro	UERJ
9	Dissertação	2019	As percepções de (futuros) professores de língua materna sobre a leitura: autoavaliação como leitores e posicionamento enquanto (futuros) docentes	Juliana Regiani Pereira	UNICENTRO

10	Dissertação	2018	Concepções de teoria e de prática de professores da licenciatura em Letras-Português da UFPE: implicações para a prática docente	Elaine Emanuela de Lima	UFPE
11	Dissertação	2013	Conhecimentos gramaticais na escola: 'regras' de um ensino sem regras	Letícia Melo Giacomini	UFSC
12	Dissertação	2018	Multiletramentos na formação do(a) professor(a) de língua portuguesa	Anne Caroline Araújo de Lima	UFPE
13	Dissertação	2011	O gênero discursivo: questão interpretativa em contexto de formação inicial	Guilherme Rocha Duran	U.E. Maringá
14	Dissertação	2018	Mestrado profissional em Letras: Contribuições à formação docente no discurso dos egressos da Universidade Federal do Pará	Zulema Costa dos Santos	UFPA
15	Dissertação	2013	Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência	Manuelito Costa Gurgel	UFCE
16	Tese	2017	A teoria holística da atividade e a construção do papel docente na formação inicial do educador linguístico	Leila Bom Camilo	UFMS
17	Tese	2017	Apropriação teórica e formação de professores na graduação em Letras: o processo enunciativo em análise	Eunice Braga Pereira	UFPA
18	Tese	2017	Cursos de Letras no centro da arena discursiva da reforma curricular de uma universidade pública mato-grossense	Jozanes Assunção Nunes	PUC-SP
19	Tese	2014	Discurso de professores de língua portuguesa em formação: uma análise dialógica de relatórios de estágio supervisionado de observação	Fernanda Dias de los Rios Mendonça	UFSC
20	Tese	2022	Formação humana e educação literária: A literatura nas provas do ENEM	Rosana Carvalho Dias Voltão	UFES
21	Tese	2021	Leitura literária temática no ensino médio: Princípios e orientações metodológicas	Suellen Pereira Miotto Lourenço	UFES
22	Tese	2022	Literatura no ensino médio com vistas à formação omnilateral: Princípios para a seleção de repertórios de leituras	Ravena Brazil Vinter	UFES
23	Tese	2009	O efeito de <i>hysteresis</i> na constituição do <i>habitus</i> linguístico do professor de língua portuguesa	Wany B. de Araújo Sampaio	UNESP
24	Tese	2016	O <i>habitus</i> do leitor literário: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo	Ronis Farias de Souza	UFES
25	Tese	2015	Trabalho e saberes docentes do professor de língua portuguesa em formação na modalidade a distância: uma análise a partir do interacionismo sociodiscursivo	Cristiano Egger Veçossi	UFMS

Fonte: o próprio autor (2022)

O quadro 1 tem como objetivo a apresentação prévia dos 25 trabalhos a serem analisados. Todo o detalhamento, desde a apresentação por ano de publicação, passando pelas instituições que mais produziram textos acadêmicos dentro da nossa perspectiva, até culminar com a análise de conteúdo. Inicialmente, a proposta foi fazer a divisão por natureza e extensão das pesquisas. Sigamos!

## 2.2 Organização temporal dos trabalhos de pesquisa

Depois de relacionar os trabalhos de pesquisa por natureza e por ordem alfabética, chegou a vez de relacionarmos por ano de publicação ou defesa, como forma de se observar o período com maior número de publicações acadêmicas na área pesquisada. Destaca-se o ano de 2017, com 3 teses defendidas e um artigo científico publicado dentro dessa temática.

Os dados a que nos referimos podem ser conferidos na tabela 2.

Tabela 2 – Organização e distribuição das publicações por ano (de 2009 a 2022)

Ano	Dissertações defendidas	Teses defendidas	Artigos publicados
2009	0	1	0
2010	0	0	0
2011	1	0	0
2012	0	0	0
2013	2	0	1
2014	1	1	0
2015	1	1	0
2016	0	1	0
2017	0	3	1
2018	3	0	0
2019	1	0	1
2020	0	0	0
2021	2	1	2
2022	0	2	0
TOTAL	10	10	5

Fonte: Tabela criada pelo autor (2022).

Está registrado na tabela 2 o campo temporal abrangido pela nossa busca (2009 / 2022). Esse tempo foi o especificado para a busca por pesquisas dentro da nossa proposta. Durante esse período, percebemos que nos anos de 2010, 2012 e 2020 não foram publicados artigos nem defendidas teses ou dissertações dentro da nossa perspectiva, enquanto se apresentam os anos de 2021, 2017 e 2018 como destaques na incidência de trabalhos que nos interessam, apresentando 5, 4 e 3 trabalhos, respectivamente.

Quanto às universidades que mais publicaram pesquisas entre as escolhidas aqui, podemos perceber que houve um certo equilíbrio entre as instituições, com um pequeno destaque para UFES, com 4 trabalhos entre os escolhidos para análise.

Quadro 3 – Relação de trabalhos distribuídos por instituições

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	4
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	3
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	2
Universidade Federal do Pará – UFPA	2
Universidade Federal do Pernambuco – UFPE	2
Universidade Federal do Paraná – UFPR	1
Universidade Federal do Ceará – UFCE	1
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul UFMS	1
Universidade de Brasília – UnB	1
Universidade Estadual do Mato Grosso – UEMT	1
Universidade de São Paulo – USP	1
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ	1
Universidade Estadual do Estado de São Paulo – UNESP	1
Universidade Estadual de Maringá – UEM	1
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	1
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	1

Fonte: Quadro criado pelo autor (2022).

Diante da ausência de trabalhos de pesquisa locais (como já mencionado) e da necessidade de se buscar uma referência temática, buscamos pesquisas nas 5 regiões do país. Esse foi mais um critério de seleção. Procuramos fazer uma distribuição relativamente igualitária, levando-se em consideração a proporcionalidade populacional.

### 2.3 Análise textual das pesquisas: etapas similares, extensões textuais distintas, conteúdos e palavras-chave

O passo seguinte foi relacionar as palavras-chave de todos os trabalhos de pesquisa, com o intuito de se verificar um grau maior de aproximação ou distanciamento em relação ao nosso documento.

Quadro 4 – disposição dos trabalhos por palavras-chave, título, tipo e autor(es)

Palavras Chave	Título	Tipo	Autores
Letramentos Críticos; Multiletramentos; Formação; BNCC	“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa e a criticidade na práxis pedagógica: do (s) Letramento (s) Críticos aos Multiletramentos”	artigo	Michelle Campelo Rocha, Helenice Roque de Faria, Rosana Helena Nunes e Kleber Aparecido da Silva
formação de professores; identidade docente; ensino de língua	“A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial”	artigo	Émerson de Petri, Lívia A. D. Rodrigues e Hugo S. Sanchez).
autonomia; formação de professores; inovação curricular	Formação de professores de língua para a autonomia: o buraco é mais embaixo”	artigo	David José de Andrade Silva
Políticas linguísticas; Educação Profissional e Tecnológica; Língua	“Políticas linguísticas e a Educação Profissional e	artigo	Rosana Helena Nunes e Kleber Aparecido da Silva

Portuguesa; Educação Humanizadora	Tecnológica: Língua Portuguesa e Educação Humanizadora”		
Formação de professores; Gêneros textuais; Escrita.	“Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em língua portuguesa”	artigo	Tânia Guedes Magalhães e Andreia Rezende Garcia Reis
Formação Inicial. Professor de Língua Portuguesa. Curadoria. Objeto Virtual de Aprendizagem. Análise Dialógica de Discurso.	“A curadoria na formação inicial do professor de língua portuguesa: uma análise ideológica”	dissertação	Luís Gabriel Venâncio Sousa
Palavras-chave: Aprender a ensinar. Relações Dialógicas. Experiência.	“A docência de língua portuguesa: Domínios da atividade profissional no movimento dialógico entre a linguagem e o trabalho”	dissertação	Etelvino Manuel Raul Guila
Aprender a ensinar. Relações Dialógicas. Experiência.	“A prática como componente curricular em licenciaturas de Letras: Um estudo discursivo das relações entre teoria e prática”	dissertação	André Lima Cordeiro
leitura; concepção leitora; ensino; formação de professores leitores.	“As percepções de (futuros) professores de língua materna sobre a leitura: autoavaliação como leitores e posicionamento enquanto (futuros) docentes”	dissertação	Júlia Regiani Pereira
Teoria-prática. Formação de professores. Licenciatura. Letras-Português.	“Concepções de teoria e de prática de professores da licenciatura em Letras-Português da UFPE: implicações para a prática docente”	dissertação	Elaine Emanuela de Lima
Ensino de conhecimentos gramaticais. Análise Linguística. Formação de licenciados em Letras Português. Elaboração didática.	“Conhecimentos gramaticais na escola: 'regras' de um ensino sem regras”	dissertação	Letícia Melo Giacomini
TDIC. Docentes de Língua Portuguesa. Licenciandos(as) de Letras-Português. Níveis de letramento digital.	“Multiletramentos na formação do(a) professor(a) de língua portuguesa”	dissertação	Anne Carolina Araújo de Lima
Gêneros discursivos. Questão interpretativa. Formação docente.	“O gênero discursivo: questão interpretativa em contexto de formação inicial”	dissertação	Guilherme Rocha Duran
PROFLETRAS; Formação continuada; Mestrado profissional; Formação de professores de Língua Portuguesa;	“Mestrado profissional em Letras: Contribuições à formação docente no discurso dos egressos da Universidade Federal do Pará”	dissertação	Zulema Costa dos Santos
Representações sociais; estágio de regência; professores de língua materna.	“Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência”	dissertação	Manoelito Costa Gurgel
Teoria holística da atividade. Construção do papel docente. Formação inicial.	“A teoria holística da atividade e a construção do papel docente na formação inicial do educador linguístico”	tese	Leila Bom Camilo
Apropriação teórica. Formação do Professor. Enunciação. Polifonia. Heterogeneidade discursiva.	“Apropriação teórica e formação de professores na graduação em Letras: o processo enunciativo em análise”	tese	Eunice Braga Pereira

Curso de Letras; reestruturação de cursos; discursos oficiais; discursos de professores;/NDE; dialogismo; responsividade.	“Cursos de Letras no centro da arena discursiva da reforma curricular de uma universidade pública mato-grossense”	tese	Jozanes Assunção Nunes
Ensino de Língua Portuguesa. Relatório de Estágio Supervisionado. Análise Dialógica do Discurso. Bakhtin.	“Discurso de professores de língua portuguesa em formação: uma análise dialógica de relatórios de estágio supervisionado de observação”	tese	Fernanda Dias de los Rios Mendonça
Avaliação em larga escala. Exame Nacional do Ensino Médio. Literatura. Formação Humana. Educação escolar.	“Formação humana e educação literária: A literatura nas provas do ENEM”	tese	Rosana Carvalho Dias Voltão
Ensino de Literatura. Leitura literária temática. Mediação. Ensino Médio. Formação humana omnilateral.	“Leitura literária temática no ensino médio: Princípios e orientações metodológicas”	tese	Suéllen Pereira Miotto Lourenço
clássicos literários; ensino de Literatura; Ensino Médio; leitura literária; pedagogia histórico-crítica.	“Literatura no ensino médio com vistas à formação omnilateral: Princípios para a seleção de repertórios de leituras”	tese	Ravena Brazil Vinter
habitus linguístico; efeito de histeresis do habitus; prática de ensino de língua portuguesa; formação do professor de língua portuguesa.	“O efeito de histeresis na constituição do <i>habitus</i> linguístico do professor de língua portuguesa”	tese	Wany Bernadete de Araújo Sampaio
Leitura literária. Habitus. Professor. Formação docente. Espírito Santo.	“O habitus do leitor literário: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo”	tese	Ronis Farias de Souza
trabalho do professor; professor em formação; saberes docentes; estágios.	“Trabalho e saberes docentes do professor de língua portuguesa em formação na modalidade a distância: uma análise a partir do interacionismo sociodiscursivo”	tese	Cristiano Egger Veçossi

Fonte: Quadro criado pelo autor (2022).

O quadro 3 tem o objetivo de sintetizar a relação dos trabalhos a serem analisados por palavras-chave. Já comentamos que buscamos trabalhos em nível nacional por não haver trabalho que aborde o Distrito Federal nessa perspectiva, entretanto, cabe enfatizar aqui o ineditismo e a dificuldade de bases que nos sirvam de parâmetros. A síntese apresentada pela tabela auxilia na visualização das palavras-chave, o que nos leva a um levantamento de incidências.

A expressão “formação” aparece em 13 dos 25 trabalhos selecionados, “professor”, em 12 e “docente”, em 4 deles. A expressão específica “Letras” (aqui apresentada em suas ‘variações’ “língua”, “literatura”, “linguística”, “leitura”, “texto” ou “gênero”) aparece em 16 das 25 pesquisas.

Um detalhe a ser observado é a falta de homogeneidade no que diz à

normatização como forma de registro. Alguns separam as palavras-chave utilizando apenas ponto, outros, ponto e vírgula. Alguns registram as palavras-chave com inicial maiúscula, outros, com minúsculas. Como não se trata aqui de um trabalho de ordem normativa, entendamos como meros registros marcados por estilos pessoais.

## **2.4 Os artigos científicos e a análise linguística**

Dada a quantidade de documentos analisados (25) e a extensão e a natureza da pesquisa (artigos, dissertações e teses), resolvemos dividir a análise em dois blocos: um bloco mais curto, destinado a analisar o conteúdo dos 5 artigos científicos selecionados, para enriquecer nossa pesquisa e servir de suporte nessa empreitada que é a revisão da literatura.

Neste primeiro momento, faremos apenas a análise textual dos documentos, de forma direta, sem a junção de trabalhos por blocos temáticos, como faremos no segundo momento. Os artigos serão analisados separadamente, até porque estão em menor número. Ficará para o segundo momento, portanto, essa aproximação por eixos temáticos, quais sejam “currículo integrado”, “inovação curricular”, “formação para a autonomia”, “políticas linguísticas” e “proposta crítica de revisão curricular”.

A primeira distribuição dos trabalhos selecionados deu-se pela natureza da sua proposta e de produção (artigos, dissertações e teses). Feita essa distinção, cada natureza de pesquisa teve seus trabalhos organizados por ordem alfabética. O passo seguinte dar-se-á de modo diferente: artigos por data de publicação e os outros trabalhos por eixos temáticos. O período de publicação dos artigos foi entre 2013 e 2021. Iniciaremos, portanto, pelo texto “Formação de professores de língua para a autonomia: o buraco é mais embaixo”, escrito por David José de Andrade Silva, em 2013. Na sequência, virão os artigos “Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em língua portuguesa”, de Tânia Guedes Magalhães e Andreia Rezende Garcia Reis (2017), “A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial”, de Émerson de Petri, Livia A. D. Rodrigues e Hugo S. Sanchez (2019), “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa e a criticidade na práxis pedagógica: do (s) Letramento (s) Críticos aos Multiletramentos”, de Michelle C. Costa, Helenice R. Faria, Rosana H. Nunes e Kleber A. Silva e, finalmente, “Políticas linguísticas e a Educação Profissional e Tecnológica: Língua Portuguesa e Educação Humanizadora”, de Rosana H. Nunes e Kleber A. Silva. Os dois últimos foram

publicados em 2021.

No primeiro artigo aqui traalhado, Silva (2013) aprofunda-se na discussão sobre o campo teórico, antes de questionar a elaboração e organização do PPC (Projeto Pedagógico de Curso) de qualquer instituição de ensino superior, enfatizando uma profunda e abrangente discussão sobre a construção desse documento, no sentido de que eles, de fato, procurem pautar suas linhas por um sentido que proporcione autonomia docente e discente. Caso contrário, tais projetos destinar-se-ão apenas à mera reprodução.

Para a construção de seu artigo, o autor cita Gatti (2009; 2010) e Benson (2006), para se aprofundar no conceito de currículo como ferramenta que visa a uma formação baseada na autonomia. Já a apropriação curricular aplicada à área de atuação (língua portuguesa) busca reforço em páginas de Masetto (2003; 2004; 2011). Este, elencando elementos da educação da atualidade, afirma que

A organização de um currículo também coloca seus construtores numa perspectiva de perscrutar o horizonte em busca de novas possibilidades, de desafiar os limites do estabelecido e pensar um ensino superior que responda às exigências atuais e futuras. Permite ainda que se possa propor um projeto educacional para a formação de profissionais que estejam voltados para a transformação da ordem social, em benefício de melhores condições de vida para as populações (Masetto, 2011, p. 5)

O artigo aborda as várias concepções de currículo dos cursos de licenciatura desde a sua gênese até os dias atuais, promovendo um enfoque específico no currículo dos cursos de letras, abordando todos os entraves à inovação de suas propostas. Nas considerações finais, chama a atenção para a necessária e urgente discussão sobre a necessidade de uma (re)estruturação.

No segundo artigo analisado, Magalhães e Reis (2017) apresentam os resultados de uma pesquisa feita com alunos do curso de letras, na UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora). O centro da pesquisa é a produção textual em gêneros acadêmicos. A preocupação central das pesquisadoras é a dificuldade de escrita demonstrada por alunos, mesmo em um curso que pauta pela escrita, e nos anos finais da graduação.

A constatação da pesquisa foi a de que essa defasagem, advinda da educação básica, não foi sanada, mesmo com o adiantar da graduação. A preocupação central das pesquisadoras é com essa importante temática: escrita como prática social. Como embasamento para falar do assunto, as autoras citam Bezerra (2012) e Marinho (2010). Como aprofundamento dessa temática, as pesquisadoras aprofundaram seu trabalho na abordagem da formação pautada numa concepção de linguagem sociointeracionista e

sociocognitiva, citando Bronckart (2006) para a primeira e Bagno (2014) para a segunda.

No terceiro artigo analisado, vimos que Petri, Rodrigues e Sanchez (2019) partem da compreensão do que vem a ser docente. Nessa perspectiva, os autores partem do questionamento “O que é ensinar e aprender língua portuguesa em um trabalho marcado pela diversidade social, cultural e econômica?”

A essência da pesquisa pode ser condensada em uma expressão: “Educação linguística em uma sociedade desigual: um desafio”.

O quarto artigo analisado diz respeito à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de língua portuguesa. Nesse trabalho, Costa, Faria e Silva (2021) trilham pela criticidade referente à práxis pedagógica. A abordagem central dos autores é o construto de letramentos nas últimas décadas, perspectiva em que abordam a necessidade de repensar/debater a pedagogia de letramentos

O último artigo analisado é “Políticas linguísticas e a Educação Profissional e Tecnológica: Língua Portuguesa e Educação Humanizadora”. No documento, Nunes e Silva (2021) discutem as políticas linguísticas relacionadas à educação profissional e tecnológica.

A pesquisa, de caráter etnográfico se desenvolveu numa perspectiva decolonial e freireana à luz da linguística aplicada crítica em consonância com a pedagogia crítica (Freire, 1987; 1992; 1997), embasada em lições de Marx (2004), Gramsci (1984), e Nunes (2001; 2003; 2019), no que diz respeito à formação docente humanizada e humanizadora. Nesse sentido, além de Freire, os autores citam, também, Baktin (1992), entre outros.

Para o aprofundamento linguístico, os autores consultados foram, entre outros, Rajagopalan (2003; 2013) e Lagares (2018), o que nos incentiva bastante e nos desafia, já que são assuntos pertinentes à nossa área de formação e pesquisa constante, dada a sua importância para o processo comunicativo. Além disso, estamos falando de políticas linguísticas.

As considerações provisoriamente finais acerca do teor presente nos artigos analisados nos mostram um fio condutor, uma essência textual que perpassa todos os textos, que é o aprofundamento linguístico consistente na argumentação, sobretudo no que diz respeito à necessidade de um amplo debate sobre a reestruturação curricular, especificamente o de letras, particularmente na habilitação em língua portuguesa, objeto do nosso estudo. O bloco seguinte destina-se à análise dos eixos temáticos referentes às dissertações e às teses.

## 2.5 Uma breve análise das dissertações a partir dos eixos temáticos

Nesta etapa do estado da arte ou estado do conhecimento, nossa análise dos trabalhos de pesquisa dar-se-á mediante eixos temáticos, todos eles relacionados ao nosso campo de pesquisa. Inicialmente, elegemos 4 eixos que são guias, elementos norteadores da nossa pesquisa, e que foram os mais contemplados nas 10 dissertações selecionadas.

Os 4 primeiros são: “Reconfiguração curricular com vistas à autonomia docente e discente (eixo 1)”, “Construção curricular com abordagem na relação teoria/prática (eixo 2)”, “Análise dialógica do discurso e teoria dos gêneros textuais (eixo 3)” e “Tecnologias educacionais na formação do docente de letras (eixo 4)”.

O eixo 1 está presente praticamente todos os textos analisados, embora de forma implícita, já que alguns não fazem menção à expressão na íntegra, mas elaboram um contexto que deixa clara a sua presença, como registro elíptico. Em sua pesquisa “A curadoria na formação inicial do professor de língua portuguesa: uma análise dialógica”, Sousa (2021) registra de forma absolutamente clara e objetiva esse eixo, ao traçar entre seus objetivos a necessidade de uma abordagem na inovação na práxis docente por meio do currículo.

Registramos, também, nesse sentido, o que escreve Lima (2013, p. 41-42). A autora invoca Gatti e Nunes (2009), para comentar a formação de professores e a construção de currículo de letras sob uma perspectiva crítica.

O eixo 2 também permeia o corpo de praticamente todos os trabalhos de pesquisa. Cordeiro (2015) cita Vásquez (1977), autor que trata da indissociabilidade entre teoria e prática, como embasamento para investigar a construção do eixo disciplinar “Prática como Componente Curricular” (PCC). Quem também recorre a esse autor é Lima (2018), em sua dissertação “Concepções de teoria e de prática de professores da licenciatura em Letras-Português da UNPE: implicações para a prática docente”.

O eixo 3 diz respeito à linguística aplicada, com enfoque direto na análise do discurso, uma vez que busca ressaltar a intencionalidade (explícita ou não) textual que marca a construção do currículo, especificamente o de língua portuguesa.

A análise do discurso permeia todos os textos analisados. Sousa (2021) cita Kleiman (2006) e Araújo (2019) em sua dissertação “A curadoria na formação inicial do professor de língua portuguesa: uma análise dialógica”. Guila (2014) segue nessa mesma linha Bakhtin (1929) e Vigotski (1929), ao abordar o conceito de dialogismo e alteridade. Duran (2011) também segue por esse caminho, ao comentar a teoria dos gêneros textuais

e sua pouca e necessária presença em livros didáticos e em pesquisas científicas. Quem também desenvolve um trabalho pautado nessa linha é Lima (2018), ao analisar criticamente o currículo do curso de letras, ressaltando a necessidade de reconfiguração. Para isso, faz referências, do ponto de vista linguístico, a Bagno (2017) e a Fialho e Fidelis (2008).

Fechamos esse primeiro ciclo de eixos temáticos com o seu quarto item: “Tecnologias educacionais na formação do docente de letras”. A necessidade de se incluir o chamado “letramento digital” nos currículos de letras é uma constante em todas as dissertações analisadas. Quando Lima (2018) fala em “multiletramentos”, já intuimos que a autora proporrá a inclusão do letramento digital nos currículos de letras. Como se não bastasse essa expressão no título, a autora, logo na introdução, aborda as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação). Comenta, inclusive, a pouca presença dessa vertente educacional nos currículos de letras, lamenta a escassez dessas tecnologias no cotidiano escolar. Sua noção de “sociointeracionismo” passa pela noção de multiletramentos.

## **2.6 Relacionando os eixos às teses**

Seguindo o processo que foi encampado na etapa anterior, analisaremos o teor das teses, a partir de eixos temáticos que guiarão a pesquisa. São os seguintes: “Análise dialógica do discurso” (eixo 1), “Interacionismo sociodiscursivo” (eixo 2), “O estágio como disciplina” (eixo 3), “Postura histórico-crítica” (eixo 4) e “Interações didáticas online” (eixo 5).

O primeiro eixo aparece explicitamente em vários trabalhos analisados. Mendonça (2014, p. 17), em sua tese “Discurso de professores de língua portuguesa em formação - uma análise dialógica de relatórios de estágio supervisionado de observação”, para aprofundamento do estudo, ancora-se nos pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos do Círculo de Bakhtin e da análise dialógica do discurso. Isso fica evidente na seguinte passagem:

Essa concepção de linguagem implica que seu estudo não pode se ater aos elementos estritamente linguísticos, isolados de seu uso social, ao contrário, deve considerá-la como resultado de uma ação responsável de um sujeito/autor que, inserido num determinado espaço-tempo sócio-histórico, interage com outro(s) sujeito(s) numa dada situação social, respondendo a determinados discursos já-ditos e a outros prefigurados com uma determinada finalidade, pertencendo essa

realização discursiva a uma rede infinita de discursos anteriores e posteriores que dialogam entre si, numa relação dialógica ad *infinitum*.

Outro autor que segue essa linha é Nunes (2017), na tese “Cursos de Letras no centro da arena discursiva da reforma curricular em uma universidade pública mato-grossense”, assim como Sampaio (2009), na tese “O efeito da *hysteresis* na construção do hábitus linguístico do professor de língua portuguesa”. Ambos trilham pelo caminho da perspectiva dialógica da linguagem, além de abordagem da necessária política curricular, no sentido de se propor uma reestruturação, de forma a atender os pressupostos imprescindíveis aos curso de letras, em uma abordagem renovada.

Sampaio (2009) nos mostra um enfoque especial nos processos de aquisição da escrita como uma prática social. Nesse sentido, a autora retira do centro do debate o aluno e põe o professor graduando. Já se tornou lugar comum expor a precariedade e a fragilidade da escrita demonstrada por alunos no início da graduação, como reflexo da formação deficitária nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio. A questão agora volta-se para os últimos anos do curso de letras, centra-se, sobretudo, nos estagiários, como forma de avaliar a evolução linguística, a herança de todo esse processo formativo. Durante a pesquisa, a autora acompanhou estagiários, no intuito de avaliar sua escrita, quando do registro de relatórios e demais documentos pertinentes ao processo de estágio como disciplina do curso. A análise dos textos baseou-se em lições de autores como Bourdieu (1990).

O eixo 2, “interacionismo sociodiscursivo”, aparece em vários trabalhos pesquisados, com maior ênfase na sexta tese: “Trabalho e saberes docentes do professor de língua portuguesa em formação na modalidade a distância: uma análise a partir do interacionismo sociodiscursivo”. No texto, Veçossi tem como objetivo compreender como se dá a formação do profissional professor na modalidade a distância em letras.

Nessa mesma perspectiva, mas seguindo uma vertente mais voltada para o ensino de literatura, Lourenço (2021) pretende nos oferecer princípios e orientações metodológicas que visam à leitura integral de textos literários com alunos do ensino médio.

Voltando-se também para o ensino da literatura, (Souza, 2016), na sua tese “O hábitus do leitor literário: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo” propõe-se a obter resultados acerca da aproximação ou intimidade do professor com a leitura literária, uma vez que ele influencia os alunos na

aquisição desse hábito. Na sua tese, ao autor ressalta a importância desse exercício para a memória, para a imaginação e para a inteligência, além dos aspectos favoráveis à formação e à informação.

Na tese, o autor ressalta essa importância narrando a aquisição desse hábito, dessa prática por alunos de baixíssimas renda e escolarização, no processo de formação inicial, devido ao empenho pessoal e de professores de disciplinas diversas que atuaram no em projetos voltados à leitura e ao incentivo desta. Conquistas assim, de fato acontecem, mas são raras. É o que ressalta a pesquisa.

Apesar de todos os trabalhos fazerem essa abordagem, destaca-se aqui o trabalho produzido por Pereira (2017): “Apropriação teórica e formação de professores na graduação em Letras: O processo enunciativo em análise”. Nele, a autora procura responder à questão: “que tipo de relação os graduandos, considerados professores em formação, estabelecem, em seus discursos, com os diferentes quadros teóricos a eles apresentados ao longo do curso de Letras?”(p 18). Para responder a essa pergunta, a autora propõe-se a traçar vários objetivos como pontos fundamentais a serem encaminhados durante toda a sua pesquisa, no sentido de avaliar a forma como os graduandos se apropriam e mobilizam os construtos teóricos vistos durante toda a graduação.

O eixo 3, “O estágio como disciplina”, é outro que perpassa o interior de várias pesquisas. Isso se dá pela preocupação de diversos autores em relação a esse processo, essa etapa da formação, já que algumas instituições parecem não lhe atribuir o devido valor.

Sampaio (2009) preocupa-se em analisar “a atuação linguística metacomunicativa de estagiários do curso de Letras”. Camilo (2017), na sua tese “A teoria holística da atividade e a construção do papel docente na formação inicial do educador linguístico”, tem como objetivo “acompanhar discursivamente a construção do papel do educador linguístico em contexto de estágio, a partir de uma escuta supervisiva pautada na Teoria Holística da Atividade (THA)”. Para desenvolver seu trabalho de pesquisa, ela acompanha uma estagiária de letras (em tempo integral) em atuação no ensino fundamental.

Percebemos uma “Postura histórico-crítica” (eixo 4) em todas as teses analisadas, com destaque para 5 delas: “Cursos de Letras no centro da arena discursiva da reforma curricular de uma universidade pública mato-grossense (Nunes, 2017), “Leitura literária temática no ensino médio: princípios e orientações metodológicas”

(Lourenço, 2021), “O *habitus* do leitor literário: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo” (Souza, 2016), “Literatura no Ensino Médio com vistas à formação Omnilateral: Princípios para a seleção de repertórios de leitura” (Vinter, 2022) e “Formação humana e educação literária: A literatura nas provas do ENEM” (Voltão, 2022).

O quinto eixo, “Interações didáticas online”, diz respeito à forma como os diversos autores abordaram a importância de um letramento digital destinados aos professores, sobretudo aos de português, alvo da nossa pesquisa.

Vale ressaltar que, assim como o quarto eixo (o que diz respeito à postura histórico-crítica, baseada em uma visão mais contestadora dos currículos de feição tradicional), esse quinto eixo também esteve presente em praticamente todos os trabalhos analisados, haja vista a importância dessas ferramentas para a atualização do professor no mundo digital.

Já foi abordada aqui a intenção de extrapolarmos os limites das palavras-chave da nossa pesquisa, com a pretensão de atuarmos com base em vários eixos temáticos. Foram estes que guiaram nossa busca nas bases antes citadas. Não nos limitamos, portanto, às palavras-chave. Entendemos que a abrangência da nossa pesquisa propõe esse tipo de postura.

### 3 O aporte teórico

*Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática, e toda a prática deve obedecer a uma teoria. Só os espíritos superficiais desligam a teoria da prática, não olhando a que a teoria não é senão uma teoria da prática, e a prática não é senão a prática de uma teoria.*

*(...)*

*Na vida superior a teoria e a prática completam-se. Foram feitas uma para a outra.*

Fernando Pessoa, in 'Palavras iniciais da Revista de Comércio e Contabilidade'

Discutir a formação de professores de língua portuguesa no Distrito Federal, passa pela discussão acerca da estruturação curricular, sobretudo pelo aspecto político presente em qualquer estrutura dessa natureza, já que o currículo sempre se configurou como instrumento de poder.

Para a feitura do trabalho aqui apresentado, analisamos, antes de entrarmos na especificidade da formação em letras, obras de estudiosos da área da formação docente, como Macedo (2012), que trata da relação entre currículo e formação como cerne do processo educativo, Machado (2016) que aborda questões fundamentais acerca da profissionalidade docente. Também se configuram como base para este projeto obras de Larrosa Bondía (2002) e de Dominicé (2011). Esses dois autores ressaltam a importância da experiência no processo formativo.

De modo geral, o currículo é visto como um dispositivo, com feição de trabalho mecânico, um artigo manufaturado. Sob essa ótica, ele deixa de ser concebido como produto da experiência de determinados atores em contínuo processo de aprendizagem, na sua convivência com os saberes instaurados e amanhados no currículo.

Boa parte da crise evidenciada nas últimas décadas na formação de professores reflete-se na frágil formação discente, o que se verifica nos pífios resultados obtidos em diversos índices de avaliação, ainda que esses não sejam detentores da verdade, além de se prestarem a demonstrar resultados em números às instituições mantenedoras de tais avaliações. Não são esses os únicos pontos de observação aqui registrados.

As políticas de formação, em um cenário de crises evidenciadas (ou geradas, parafraseando Darcy Ribeiro, quando diz que “a crise é um projeto”) são seguidamente

requeridas, solicitadas, no sentido de se posicionarem como faróis nesse processo, uma vez que a sistematização, diante de um novo cenário que se nos apresenta. Isso se dá de modo premente, em função da importância política e sociocultural assumida pela formação.

A formatividade é fator inerente à vida, vai além do processo pedagógico e escolar. Está presente no mundo do trabalho e da cultura, entre outros. É algo que se realiza constante e infindavelmente no sujeito. É nesse sentido que ela se configura como experiência curricular formativa, e, como tal, concretiza-se a partir de processos subjetivos aliados a processos políticos de formação que contribuem para a formação do currículo. E este só será enriquecido a partir de experiências formativas individuais e diversas.

Questão crucial é a indagação acerca da mediação do processo (que carece ser dialógico entre formação e currículo). Fato é que se faz necessária a quebra do processo hierarquizante da sua construção tradicional.

Não há como pensar a formação como algo fabrilmente produzido, com uma avaliação tipificada, fechada, avaliada em série, como uma forma padronizada de controle de qualidade. O currículo é uma escrita em andamento, infinda, seus atos fazem parte da práxis-formativa, não vinculam a formação a um fenômeno mecânico.

É fundamental se construir um currículo para a formação de professores que seja guiado pela legislação vigente, mas que não se torne limitado pela rigidez legal. É preciso que se configure como um processo flexível e dialético. Em outras palavras: há que ser dinâmico.

Além do dinamismo, o currículo deve apontar para a importância dos temas transversais e dos eixos integradores, como mecanismos metodológicos que possibilitarão uma forma mais ampla de avaliar, permitindo, assim, que o trabalho docente se transforme em contínua discussão inter-relacional com a práxis (VÁSQUEZ, 2011), entendida esta como um movimento que parte da ação pedagógica para a teoria e volta para a prática, com amplas possibilidades de transformação da realidade, já que a práxis é, ao mesmo tempo, subjetiva e coletiva.

Contribuição fundamental para o conceito de currículo nos é apresentada por Saviani (2011, p. 33):

Vejamos o problema já a partir da própria noção de currículo. De uns tempos para cá, disseminou-se a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo diferencia-se de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa aceção,

currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Recentemente, fui levado a corrigir essa definição acrescentando-lhe o adjetivo “nucleares”.

Mais adiante, o autor Complementa o sentido de seu conceito:

Com essa retificação, a definição, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia a dia das escolas [idem, p. 33].

Outra contribuição também muito importante é de Cury (1983). O autor chama a atenção para a importância da indissociabilidade entre teoria e prática, quando se pretende abordar questões relativas ao processo educativo, sobretudo pelo seu aspecto filosófico na questão formativa.

Essa preocupação com a necessária reestruturação curricular dá-se, sobretudo, pela necessidade de enfatizar a relação teoria/prática, em instâncias chamadas por Cury (2000, p. 12) de momento teórico-filosófico e momento histórico-político, como fatores determinantes do que deve ser abraçado pela proposta aqui apresentada. Segundo Cury,

essa unidade se identifica não só na mútua complementaridade de ambos os momentos, mas também na teleologia que nos informa. O que há é uma distinção (e não divisão) entre ambos, e tal distinção, quando olhada do ponto de vista da filosofia, se preocupa com o grau de abrangência com que as categorias de uma determinada teoria aprenderam o real na sua concretude. E, nesse ensaio, o momento filosófico quer revelar o grau mais abrangente de certas categorias da filosofia da práxis para o dimensionamento do fenômeno educativo.

O momento exige (mais do que nunca) que uma reestrutura seja encampada, e, antes de qualquer outro viés filosófico, que o conhecimento objetivo seja a meta e que o saber sistematizado seja acessível, tornando-se um saber escolar.

Dominicé (2010) propõe uma abordagem biográfica, a partir da escuta desujeitos sobre sua vida, seu processo subjetivo de assimilação de um histórico consistente que vem a contribuir decisivamente para o seu processo subjetivo de formação. Essa biografia deve ser entendida e abraçada com respeito, tanto no seu conteúdo quanto na sua forma.

Há mais convergência do que divergência entre os autores estudados em relação à profissionalidade docente. Há consenso no sentido de enxergar o fato como um processo, já que não se trata de algo pontual, finito. Segundo Gorzoni e Davis (2018, p. 35), citando Roldão (2008), chama a atenção para o fato de que

...existem quatro descritores de profissionalidade, todos em permanente reconstrução, a saber: a especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo. A especificidade da função docente refere-se à clara identificação de sua natureza específica, sua utilidade e reconhecimento social. O saber específico (também designado saber profissional) é o domínio de um saber próprio e profissional que nem todos dominam.

Gimeno Sacristán (1995) destaca a importância das habilidades, do saber-fazer do professor. O autor vê a profissionalidade docente como processo de constituição de pontos e de características específicas da profissão. Trata-se aqui de aquisição dos conhecimentos necessários à atuação pedagógica. O autor aborda, sobretudo, a assimilação de saberes pedagógicos, como ponto fundamental à transmissão de valores, habilidades e/ou competências necessárias ao exercício docente.

A profissionalidade docente está associada ao conhecimento profissional específico, à maneira própria de ser e de atuar como docente, com vistas ao desenvolvimento de uma identidade profissional construída a partir das demandas sociais internas e externas à escola. Para isso, Gimeno Sacristán (1995) destaca a necessidade da construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar, construídas durante a formação e que deve se estender por todo o período de atuação e das experiências de trabalho do professor.

Para o autor, a profissionalidade e a formação estão intimamente articuladas, já que a primeira envolve as condições psicológicas e culturais dos professores. Essas condições devem ser levadas em conta nos programas de formação inicial e continuada. Há que se pautar pelo desenvolvimento pessoal e profissional do coletivo. Falar em desenvolvimento profissional é falar em mudanças nas condições de aprendizagem, bem como nas relações em sala de aula, e, sobretudo, na participação do professor no desenvolvimento do currículo. Seu envolvimento e interferência devem se refletir nas condições da escola e no contexto extraescolar.

Se não há a efetiva participação do professor na elaboração prévia dos currículos, se estes são feitos por especialistas que não os docentes, por pessoas do setor econômico,

corre-se o risco de tornar a profissão docente uma semiprofissão.

Segundo Gimeno Sacristán (1995), o professor não deve ser visto como um técnico ou como um ser que apenas improvisa, mas como um detentor de conhecimentos e experiências capazes de atuar em contextos pedagógicos preexistentes, como profissional capaz de empenhar sua ação didática no exercício de práticas pedagógicas (visível e não visível), que veiculem valores, atitudes, crenças, competências, etc. Lembrando que a expressão “crenças” não deve ser levada para o campo intuitivo, como desnecessidade de planejamento, mas de enxergar teoria e prática como termos imbricados.

Para o autor, a figura do professor é a imagem central na escola. Em função disso, ele carrega a responsabilidade pela condução dos processos educacionais. O problema maior de ser esse espelho é o declínio do status social da profissão docente.

Libâneo (2015) entende a profissionalidade docente e a identidade profissional do professor como fatores marcados por um conjunto de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades necessários para conduzir o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. São instâncias que orientam a especificidade do trabalho docente. O autor delimita a profissionalidade ao período da formação inicial e ressalta os requisitos que tornam alguém profissional: habilidades, conhecimentos e atitudes que definem a especificidade do ser docente.

Para Contreras (2012), que ressalta a importância da autonomia profissional, é necessário discutir as contradições acerca da ideia de profissional, profissionalismo e profissionalidade docente. Para o autor, não há que se tratar de profissionalidade em detrimento dos termos profissionalismo ou profissionalização, já que são termos praticamente correlatos. O autor relaciona autonomia e profissionalidade, ao afirmar que a autonomia no ensino é necessidade educativa e direito trabalhista, ainda que o primeiro seja tratado como detentor de funções específicas.

O autor relaciona o termo a condições sociopolíticas, já que a importância da educação escolar reside na valorização cultural e social.

Nesse sentido, ele define três dimensões da profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Para o autor, a obrigação moral está relacionada ao compromisso com a ética profissional, com seu empenho no reconhecimento do valor do aluno. O compromisso com a comunidade diz respeito a apropriar-se do currículo e apropriá-lo às demandas sociais, de um modo que lhe permita a mediação de conflitos, bem como a capacidade de lidar com questões sociopolíticas. A

competência profissional diz respeito aos recursos intelectuais empregados na construção de um repertório de conhecimentos, bem como de habilidades e técnicas para conduzir a ação pedagógica, além da análise e reflexão constantes sobre a sua prática, como função capaz de intervir nos meios externos e internos ao ensino.

De acordo com Ambrosetti e Almeida (2009), a profissionalidade se inicia na escolarização básica, atravessa a formação profissional e se estende por toda a vida profissional do docente. Para as autoras a escolarização básica do professor é parte do processo de profissionalidade docente. Elas relacionam o conceito de profissionalidade docente aos contextos e processos relativos à constituição do ser professor. Esse processo tem início na escolarização básica e perpassa toda a trajetória profissional do docente.

Roldão (2005; 2008) concebe a profissionalidade como um processo de construção profissional que se desenvolve longo de toda a vida ativa do professor. A autora entende que a profissionalidade docente está circunscrita à formação inicial e termina com a certificação do discente e com o reconhecimento de sua competência para o exercício da profissão. Segundo ela, a maior fragilidade encontra-se no saber específico. Ao afirmar isso, a autora refere-se à função de ensinar que vai além dos saberes relativos ao conteúdo, pois é necessário ensinar o saber de maneira tal que o aluno consiga apropriar-se dele. A ausência desse saber específico, de acordo com a autora, é o ponto de fragilidade da educação.

Para Morgado (2011), a profissionalidade docente diz respeito à construção profissional que se dá de forma contínua e progressiva. Inicia-se na profissionalização e se estende ao longo da carreira. Para o autor, a docência é uma profissão que não alcançou o reconhecimento social como agente de transformação. Ele acredita que a importância atribuída à escola passa pela autonomia curricular, deve ser construída pelo corpodocente, levando em consideração aspectos como competência profissional, identidade profissional e profissionalidade docente.

André e Placco (2007) enxergam uma ligação íntima entre profissionalidade docente. Segundo as autoras, a profissionalidade docente é o que possibilita ver como os docentes se situam e agem no contexto de trabalho, como eles constroem uma identidade que afeta o contexto social e é afetado por ele. As autoras valorizam a biografia docente associada ao universo social e psicológico do professor.

Entendemos a profissionalidade docente como algo em constante reconstrução, como fator capaz de possibilitar o desempenho e o conhecimento específico associado ao cenário histórico e social. Volta-se para a ideia de pertencimento a um corpo coletivo,

ainda que pautado por individualidades, por um processo pessoal de identidade.

#### **4 Letras na História**

*Ai, esta terra ainda vai cumprir o seu ideal  
Ainda vai tornar-se um imenso Portugal  
Ai, esta terra ainda vai cumprir o seu ideal  
Ainda vai tornar-se o Império Colonial*  
(Chico Buarque e Ruy Guerra)

##### 4.1 O curso de Letras no Brasil: Contexto histórico e embasamento legal

Iniciamos com Chico Buarque e com o moçambicano Ruy Guerra por se tratar de dois grandes poetas da língua portuguesa. Além do mais, os autores de “Fado tropical” abordam de forma crítica, sarcástica a mania brasileira de importar modelos, principalmente educacionais.

É nesse sentido que traçamos a trajetória da implantação dos cursos de Letras no Brasil. Veremos que o trato com a língua nativa deu-se, quase sempre, de maneira superficial, com exceção de algumas instituições que a elevaram ao patamar de outras línguas ditas clássicas. A visão linguística impressa nesse sentido é a do colonizador.

Para traçarmos essa trajetória, selecionamos 3 artigos que abordam o assunto: “Os cursos de Letras no Brasil: passado, presente e perspectivas”, de Roberto Acízelo de Souza, “A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária”, de José Luiz Fiorin e “Para a história dos cursos de Letras no Brasil com atenção aos de Letras clássicas”, de Eduardo Tuffani. Os motivos de tal seleção são a abrangência temporal abarcada pelo primeiro e a especificidade do segundo (local) e do terceiro (periodicidade).

Souza (2016) divide o histórico da educação brasileira em seis períodos ou momentos: Primeiro período (1549-1836); Segundo período (1837-1907); Terceiro período (1908-1932); Quarto período (1933-1962); Quinto período (1963-2000); Sexto período (de 2001 à atualidade).

O primeiro momento é marcado pela fundação das escolas jesuítas, em Salvador, em 1549. Nelas, as disciplinas de destaque eram as Letras, incluindo a gramática, a retórica e a poética, voltadas para o estudo das línguas latina e portuguesa. O ensino dessas disciplinas seguia métodos tradicionais, como versões e exercícios de linguagem e estilo, com o objetivo de desenvolver habilidades na expressão clássica.

Após a reforma pombalina de 1759, que expulsou os jesuítas do Brasil, surgiram as chamadas aulas régias, cursos de Letras isolados concedidos pelo Estado a professores, geralmente ministrados em suas próprias casas como uma atividade secundária e com remuneração simbólica. Em 1782, a primeira aula régia no Brasil foi estabelecida no Rio de Janeiro, destinada ao ensino de Retórica e Poética. Mais tarde, em 1816, registros mostram o funcionamento de outras aulas régias relacionadas às Letras, como Gramática Latina, Língua Grega e Retórica.

No segundo período (1837 a 1907), As Letras não foram incluídas nessa primeira geração de cursos superiores no Brasil. Permaneceram, portanto, no nível equivalente ao ensino fundamental II (sexto ao nono ano) e médio. Apesar disso, no Colégio Pedro II, mesmo com ênfase nas matérias científicas, as Letras eram predominantes. Os alunos formados por ele, após um ciclo de sete anos de estudos, recebiam o título de bacharéis em Letras.

No Colégio Pedro II e nas escolas em todo o Brasil que o tinham como modelo, eram ensinadas línguas clássicas como Latim e Grego, língua vernácula, línguas estrangeiras como Francês, Inglês, Alemão, Espanhol e Italiano, e, na área de literatura, inicialmente Retórica e Poética e, a partir de 1860, também História das Literaturas (brasileira, portuguesa, estrangeiras, clássicas).

A partir de 1908 (período correspondente ao terceiro período, que vai de 1908 a 1932), foram feitas tentativas de instituir cursos superiores de Letras independentes, mas a maioria teve duração efêmera, com exceção de um que foi incorporado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nesse período, destacam-se os cursos ofertados por instituições como, Faculdade Eclesiástica (depois, Pontifícia) de São Paulo; Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo; Academia de Altos Estudos; Faculdade de Filosofia e Letras do Rio de Janeiro; Faculdade Paulista de Letras e Filosofia: fundada em 1931 e extinta no ano seguinte.

O quarto período (1933 a 1962) é marcado por uma reformulação nos cursos de Letras. No período, ofertavam essa formação as seguintes instituições: Escola Universitária Livre de Manaus; Universidade de São Paulo: Instituição particular fundada em 1911 e extinta em 1919; Universidade do Paraná (hoje Universidade Federal do Paraná); Universidade do Rio de Janeiro (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade de Minas Gerais (hoje Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de São Paulo: Fundada em 1934, já contava com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Universidade de Porto Alegre (hoje Universidade Federal do Rio Grande do Sul);

Universidade do Distrito Federal; Faculdades Católicas do Rio de Janeiro (hoje Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro); Universidade Católica de São Paulo (hoje Pontifícia Universidade Católica de São Paulo): Fundada em 1946 pela agregação de vários cursos superiores isolados, incluindo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, que remonta a 1908; O Instituto *Sedes Sapientiae*, com um curso de Letras, também foi incorporado; Universidade do Distrito Federal (posteriormente Universidade do Estado da Guanabara e hoje Universidade do Estado do Rio de Janeiro): Criada em 1950, incorporou a Faculdade de Filosofia do Instituto Lafayette, fundada em 1939.

Os cursos de Letras no Brasil se transformam em área de estudos universitários. São definidas três modalidades: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. O currículo, prescrito pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 04/04/49, incluía línguas clássicas (Latim e Grego), língua vernácula e línguas estrangeiras (Francês, Espanhol, Italiano, Inglês, Alemão), além de Filologia Românica e disciplinas de história das literaturas dos idiomas nacionais e clássicos.

A perspectiva predominante nesse período era diacrônica, tanto nos estudos linguísticos quanto nos literários.

Durante esse período (1933 a 1962), os graduados em Letras passavam por um ciclo de estudos de quatro anos e se formavam em Português e suas respectivas literaturas, além de pelo menos mais duas línguas e suas literaturas, dependendo da modalidade escolhida (Letras Clássicas, Letras Anglo-Germânicas ou Letras Neolatinas).

No entanto, a experiência mostrou que essa formação eclética era precária, o que levou à reforma dos cursos de Letras em 1962. A partir dessa reforma, os cursos passaram a ser estruturados em habilitações simples, que se restringiam ao estudo do Português e suas literaturas, e habilitações duplas, que incluía o Português e mais uma língua clássica ou moderna e suas literaturas.

Posteriormente, em 1966 (já no quinto período, que vai de 1963 ao ano 2000), uma legislação complementar também permitiu a oferta de habilitações simples em línguas estrangeiras ou clássicas. Além disso, foi introduzido o conceito de Currículo Mínimo, que consistia em um conjunto de matérias obrigatórias para cada curso de Letras. Esse currículo mínimo incluía cinco matérias fixas: Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Latina e Linguística. Também havia uma lista de matérias complementares, das quais cada instituição deveria escolher três para compor seu Currículo Pleno.

O é marcado, nesse período, pela introdução das disciplinas de Linguística e

Teoria da Literatura, que até então tinham pouca tradição no Brasil. Essas disciplinas se tornaram fundamentais nos cursos de Letras, abalando a hegemonia das disciplinas tradicionais, que eram mais orientadas pelo historicismo e menos voltadas para a especialização. Com a implantação da pós-graduação a partir do final da década de 1960, as disciplinas de Linguística e Teoria da Literatura se consolidaram ainda mais, tornando-se referências básicas nos cursos de Letras em todos os níveis.

Na área de Letras, além dos graduados nas novas faculdades de Filosofia, havia mestres provenientes de diversas áreas. O credenciamento para o magistério superior era baseado no "notório saber" ou por meio de concursos para livre-docência ou cátedras.

Essa situação só mudou com a reforma universitária de 1968, que eliminou as cátedras e criou os departamentos, estabelecendo a gestão colegiada dos cursos. Isso levou gradualmente à substituição do acesso à carreira por indicação para a universalização da seleção por concursos públicos. Ao mesmo tempo, na década de 1970, foi estruturada a pós-graduação, e as exigências formais para ingressar na carreira docente universitária foram aumentando progressivamente. Inicialmente, exigia-se um certificado de curso de especialização, depois um grau de mestre, e mais tarde, para a maioria das subáreas de Letras, o doutorado se tornou pré-condição para participar dos concursos.

Por fim, no sexto momento, as diretrizes apenas determinam que os conteúdos devem estar relacionados aos Estudos Linguísticos e Literários.

Apesar dessa flexibilidade proporcionada pela legislação, as habilitações simples e duplas, como Português-Literaturas, Inglês-Literaturas, Português-Francês, ainda são adotadas como princípio organizacional básico dos cursos, embora não sejam mais obrigatórias. As disciplinas presentes nos currículos das instituições também são geralmente mantidas, abrangendo estudos linguísticos (Linguística, Língua Portuguesa, línguas clássicas, línguas estrangeiras) e estudos literários (Teoria da Literatura, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, literaturas clássicas, literaturas estrangeiras).

Observa-se, nesse período, um fenômeno notável nas orientações conceituais, relacionado à centralidade conquistada pela Linguística e pela Teoria da Literatura: há uma escassez de especialistas em língua e literatura nacionais, com os professores de línguas se representando como operadores de Linguística Aplicada ou análise do discurso, e os professores de literatura como comparativistas.

Houve, no período citado, uma alteração significativa na carga horária dos cursos de licenciatura e bacharelado, ocorrida no período entre 1963 e 2000. Na licenciatura, houve um aumento de mais de 25%, passando de um mínimo de 2.200 horas para 2.800

horas. Já no bacharelado, o aumento foi próximo a 20%, indo de 2.025 para 2.400 horas. No entanto, Souza (2016) afirma que não há uma justificativa clara para essa inflação da carga horária, e não reconhece nenhuma mudança revolucionária na área que justifique mais tempo de aprendizagem.

O autor observa que as universidades ainda não assimilaram adequadamente as novas regras e, por isso, têm promovido reformas apressadas e burocráticas para se adequarem à legislação federal, resultando em cursos de Letras de qualidade inferior. Em relação à licenciatura, além do aumento da carga horária, há uma mudança na distribuição das disciplinas. No regime anterior, as disciplinas pedagógicas deveriam ocupar 1/8 da carga horária total, o que representava 1.945 horas de disciplinas específicas de Letras e 275 horas de matérias práticas. No regime atual, a distribuição é de 1.800 horas para os conteúdos científico-culturais e 1.000 horas para o módulo prático, composto por prática como componente curricular, estágio curricular supervisionado e outras formas de atividades acadêmico-científicas-culturais. Além disso, as disciplinas pedagógicas tradicionalmente integradas aos cursos de formação de professores adicionam aproximadamente 180 horas. Nessa defesa, Souza (2016, p. 18), argumenta que

a clientela da área de Letras conta com meios financeiros para manter-se sem problemas em cursos universitários de duração mais extensa, o que não corresponde aos fatos, pois, como antes assinalamos, se o magistério foi por algum tempo profissão de classe média, hoje é majoritariamente procurado por camadas da população de extração socioeconômica mais modesta, cujos integrantes não podem protelar por muito tempo sua dedicação plena ao trabalho remunerado. Por outro lado, como não nos parece que tamanha inflação da parcela instrumental da carga horária seja fruto de uma revolução epistemológica ocorrida no campo da Educação, só podemos atribuí-la ao êxito de pressões corporativas oriundas do segmento universitário nela interessado. Se procede a suspeita, mesmo rejeitando por princípio reivindicações corporativas em geral, seria recomendável que os cursos de Letras, em legítima defesa, lutassem por restaurar, no currículo das licenciaturas, o equilíbrio perdido entre as matérias instrumentais e as de conteúdo, cuja proporção razoável seria, a nosso ver, em torno de 85% para estas e 15 para aquelas.

Feito este apanhado histórico abrangente, abriremos espaço para a trajetória trilhada pelo curso de Letras na USP, já que esta tem sido uma referência na área. Para tal, a nossa base de apoio é o artigo de José Luiz Fiorin: “A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária”.

O texto inicia por afirmar que a Universidade de São Paulo foi criada por meio do

decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934, o qual também estabeleceu a criação da Faculdade de Filosofia, que foi subdividida em três seções distintas: Filosofia, Ciências e Letras. Inicialmente, a seção de Letras era dividida em dois cursos: Letras Clássicas e Português, e Letras Estrangeiras. O primeiro curso abrangia as disciplinas de Filologia Grega e Latina, Filologia Portuguesa, Literatura Luso-Brasileira, Literatura Grega e Literatura Latina. O segundo curso incluía as disciplinas de Língua e Literatura Francesa, e Língua e Literatura Italiana (1937, p. 1). Somente em 1940, as disciplinas de Língua e Literatura Espanhola, Língua e Literatura Inglesa, e Língua e Literatura Alemã começaram a ser oferecidas. No início da Faculdade, a disciplina de Língua Tupi-Guarani não fazia parte da seção de Letras, mas sim da seção de Geografia e História. Também havia uma disciplina de Etnografia Brasileira e Língua Tupi-Guarani.

Na seção de Letras, foram estabelecidos os Cursos de Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, padrão que permaneceu até 1962, quando, com base no parecer 283/62 do Conselheiro Valnir Chagas, do CFE, aprovado em 19 de outubro de 1962, os Cursos de Letras no país foram reorganizados. As disciplinas desses três cursos incluíam Língua e Literatura Latina, Língua e Literatura Grega, Filologia e Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Filologia Românica, Língua e Literatura Francesa, Língua e Literatura Italiana, Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana, Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Anglo-Americana, Língua e Literatura Alemã.

Ao longo dos anos, houve uma evolução na orientação das cadeiras de Filologia e Língua Portuguesa. Inicialmente, reconhecia-se a existência de uma variante linguística no Brasil em relação a Portugal. No entanto, o programa acadêmico priorizava a norma europeia da língua portuguesa, com pouca ênfase nas características do português brasileiro. O estudo da língua tinha uma abordagem predominantemente histórica, enfatizando a gramática histórica e a língua literária, com destaque para autores considerados modelos de perfeição linguística, como Camões, Vieira e Bernardes. A análise de textos focava nas fases arcaicas da língua portuguesa. Gradualmente, a Geografia Linguística começou a ser considerada, seguindo a tradição portuguesa de estudos linguísticos. Nesse período, a pesquisa na área de Filologia e Língua Portuguesa na USP seguia os rumos da Linguística Histórica, mas também começava a se interessar pela Geografia Linguística. No entanto, a descrição e explicação dos fenômenos sincrônicos eram menos exploradas. Algumas noções gramaticais eram discutidas e criticadas, e alguns problemas linguísticos eram analisados. No entanto, vale ressaltar que

a explicação dos fenômenos linguísticos era sempre de natureza diacrônica. Silveira Bueno destacava a diferença entre o trabalho do linguista e do filólogo diante de um texto, pois seguiam caminhos distintos.

A língua é valorizada de forma diferente pelos diferentes estudiosos. Para o primeiro grupo, o valor reside na língua em que um documento é escrito, enquanto para o segundo grupo, a língua é apenas um instrumento, um auxiliar que ajuda a analisar o texto em termos de estilo, época e veracidade das ideias. Os linguistas se concentram nas leis fonéticas e problemas de morfologia, não se preocupando com as qualidades literárias do texto. Por outro lado, os filólogos se interessam pela sintaxe, pois veem nela as expressões culturais de um povo e o nível de civilização alcançado. As ideias contidas no texto não despertam o interesse dos linguistas; eles buscam a própria língua em si, especialmente quando é primitiva e rudimentar, pois nela podem observar as leis fisiológicas e psicológicas dos povos em ação. A língua literária, regulada pela gramática e pelas academias, e adornada por estilistas, não atrai a atenção dos linguistas. Por outro lado, os filólogos estão interessados nos textos literários, nos textos escritos em uma língua culta e refinada por seus melhores escritores. Os filólogos estão limitados no tempo, focando apenas nas primeiras manifestações literárias de uma nação, enquanto os linguistas, que se concentram nas manifestações da linguagem humana, não têm essas restrições. Para eles, qualquer forma de escrita, por mais rudimentar que seja, é objeto de estudo, inclusive entre povos incultos, onde não há sequer uma língua padrão e os dialetos se entrelaçam em completa liberdade. Assim, os linguistas exploram territórios que os filólogos não podem acompanhar.

A pesquisa linguística, portanto, tinha uma abordagem claramente histórica. Os programas de Literatura tinham como objetivo fornecer uma visão geral da literatura em estudo e também capacitar os alunos a realizar análises de textos. Além disso, os primeiros professores de Letras Clássicas deram grande importância à produção de ferramentas de trabalho, como gramáticas, dicionários e, principalmente, edições de textos clássicos com tradução e comentários em português.

Durante o período estudado, os cursos de Línguas Estrangeiras tinham uma abordagem predominantemente voltada para a apreciação poética e reflexão, em vez de focar a descrição linguística. Tanto nas disciplinas de Letras Neolatinas quanto nas Anglo-Germânicas, havia uma ênfase especial nos estudos literários, em detrimento dos estudos linguísticos. Essa abordagem claramente literária implicava em analisar textos com abordagens estilísticas e filológicas. A língua era ensinada indiretamente através da

análise de textos literários. A associação entre o curso de História da Língua e a Literatura Medieval tornava o primeiro um subsídio para a compreensão dos textos medievais.

No relatório de 1934-1935, o primeiro catedrático de Tupi-Guarani expressou que o estudo dessa língua enfrentava dificuldades iniciais devido à falta de bibliografia adequada para um curso acadêmico. As obras fundamentais de Anchieta e Montoya foram consideradas problemáticas, apresentando deficiências e confusões na exposição das leis e fatos da língua, além de detalhes excessivos que não correspondiam ao seu verdadeiro caráter. Diante disso, o primeiro objetivo da cadeira era criar um esboço gramatical da língua, compilando de maneira clara e metódica as peculiaridades idiomáticas resultantes das leis e fatos gerais.

O professor questionava se a Faculdade deveria oferecer um curso prático, ou seja, ensinar aos alunos a falar a língua, e ao mesmo tempo, indagava qual variante deveria ser ensinada: o tupi-guarani falado atualmente no Paraguai ou o tupi-guarani amazônico, conhecido como nheengatu. Ele argumentava que um curso superior não deveria ter um enfoque prático, no qual se ensinasse a falar uma língua específica ou dialeto. Por outro lado, as influências das colonizações portuguesa e espanhola haviam corrompido o tupi-guarani, deixando sobre ele marcas persistentes e dominantes.

Assim como se estuda o grego clássico, o professor defendia que se deveria estudar o que poderia ser chamado de tupi clássico, que, embora compreensível para os falantes de tupi-guarani atuais, diferia em muitos aspectos. A cadeira de Tupi-Guarani deveria ser tratada no mesmo nível que as cadeiras de Grego e Latim. Portanto, não se preocuparia com a parte prática da língua, ou seja, com seu uso nas áreas geográficas onde é falada atualmente, nem com sua situação atual diante das influências cada vez maiores dos povos dominantes. O foco seria exclusivamente nos aspectos gerais, clássicos e fundamentais, capazes de proporcionar uma visão abrangente de sua estrutura e natureza.

No Instituto de Filologia, a pesquisa linguística inicialmente buscava uma abordagem histórico-comparada, focando na evolução dos fenômenos linguísticos do tupi-guarani e na comparação dessa língua com outras línguas americanas, com o objetivo de estabelecer as famílias linguísticas. O professor da cadeira enfatizava a necessidade de estabelecer "a interdependência com outras línguas americanas" (1937, p. 145). Essa abordagem visava equiparar o tupi-guarani ao estatuto das línguas clássicas e outras línguas, como o português, o francês e o italiano.

Nas Letras Clássicas, assim como nas Línguas Estrangeiras entre 1934 e 1962,

a pesquisa também se concentrava principalmente na literatura. Além dos estudos sobre autores e obras, havia um foco na produção de ferramentas para o trabalho literário, como traduções dos autores greco-latinos para o português, acompanhadas de introdução, notas e comentários. Os cursos de língua seguiam uma abordagem histórico-comparativa, embora a maioria dos trabalhos de pesquisa se concentrasse em temas literários.

Nosso terceiro documento-guia, nesse estudo do caminho percorrido pelo curso de Letras no Brasil é o artigo “Para a história dos cursos de Letras no Brasil com atenção aos de Letras clássicas no seu estabelecimento”, de Eduardo Tuffani.

No texto, o autor fornecer uma análise minuciosa do período no Brasil em que os cursos de Letras, especialmente os de Letras Clássicas, emergiram e estabeleceram-se como unidades significativas nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Essas instituições surgiram no país durante os anos 30 e 40 (sic). Além disso, Tuffani (2021) procura examinar o desenvolvimento da universidade brasileira, com especial atenção às faculdades mais associadas às disciplinas humanísticas, que remontam às suas raízes europeias, com um foco específico nas que possuem maior proximidade com a cultura brasileira. Ressalta-se, aqui, que o período estudado pelo autor são as décadas de 1930 e 1940, considerado por ele período de estruturação dos cursos de Letras no Brasil, embora faça referência a períodos anteriores, quando do surgimento de alguns cursos ainda generalistas e de configuração conjugada, sem conseguir ainda o status de curso superior.

O primeiro curso generalista a ser estabelecido foi o de Letras, também conhecido como Ciências e Letras. Ele foi fundado em 1898 junto com o Mackenzie College de São Paulo, afiliado à Universidade do Estado de Nova York, resultando na criação da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). A primeira universidade de São Paulo, uma iniciativa privada (1911/1912-1918), também ofereceu um curso semelhante em sua Escola de Ciências e Letras, mais especificamente chamada de "Escola de Ciências, Filosofia e Letras", porém com poucos estudantes. Na primeira universidade brasileira, a Universidade de Manaus (1909/1910-1926), as disciplinas de Humanidades estavam restritas a uma escola secundária, a Faculdade de Ciências e Letras, seguindo o modelo do Ginásio Nacional, que era o nome republicano do Colégio Pedro II. A respeito dessa direcionamento, Tuffani (2021, p 19) aponta para uma certa elitização do ensino. É o que podemos conferir no trecho a seguir:

Durante muito tempo, o ensino foi elitista e, mesmo com os seus pontos fracos, proporcionava uma boa formação. Até os anos 30, a escola

secundária manteve um certo nível, o qual, por meio da expansão iniciada com as mudanças do período à volta da Segunda Grande Guerra, foi tendo, aos poucos, acentuada a sua desigualdade. Algo sem dúvida reprovável por manter a escola como um privilégio, esse ensino elitista garantia a camadas da população uma instrução elevada. Dessa forma se entende não só o apego à carreira militar, mas ainda o alto nível de tantos militares desse tempo, o que também se observava na classe religiosa, ambas carreiras seguras numa sociedade carente de oportunidades, envolvendo-se as duas no fomento ao ensino, obviamente bem mais a segunda do que a primeira, de onde a importância dos seminários e do latim na obtenção de uma formação por muitos desejada.

Sendo assim, compreende-se o fato de a primeira universidade nacional, a Universidade de Manaus, ter sido, em grande parte, uma iniciativa militar porque teve origem numa reestruturação da Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas (1906).

Até a Reforma Francisco Campos em 1931, não estavam previstos no Brasil cursos superiores além dos tradicionais, e para Ciências e Letras havia um diploma de bacharel concedido pelas escolas secundárias, embora considerado sentimental e anacrônico muitas gerações após o fim dos colégios "das Artes" no Brasil e o início dos cursos de Letras e Ciências e Letras na Europa.

As "Letras Sagradas" se distinguiram das "Letras" e das "Letras Humanas" ou "Humanidades", e por "Letras" entendia-se "Ciências (Matemáticas e Naturais) e Letras (em amplo sentido)", "Filosofia, Letras e Ciências Humanas", "Letras e Ciências Humanas", "Letras (línguas e literaturas)" e "Letras Clássicas e Vernáculas (Latim, Grego e Português, no caso luso-brasileiro)".

As duas décadas estudadas por Tuffani (2021) foram o período da estruturação e organização curricular dos cursos de Letras, mesmo com uma influência europeia e elitista (com destaque maior para as línguas clássicas e pouco para a nativa), foi o desenho que nos serviu (e ainda serve) de base, apesar dos inúmeros questionamentos.

Há, sim, a necessidade de uma reestruturação curricular, até porque o currículo é uma ferramenta em construção contínua. O que ressaltamos aqui a base para atuais e futuros avanços.

#### 4.2 O curso de Letras no Distrito Federal

O primeiro curso de Letras criado em Brasília foi o da UnB. A Universidade de Brasília foi instituída por meio da Lei nº 3.998, em 15 de dezembro de 1961, sendo oficialmente inaugurada em 21 de abril de 1962. Em seu início, oferecia três cursos

principais: Direito, Administração e Economia; Letras Brasileiras; e Arquitetura e Urbanismo. Nesse contexto, foi estabelecido o Instituto Central de Letras (ICL), composto por quatro departamentos: Linguística, Língua Portuguesa, Teoria Literária e Literatura Brasileira; e três centros: Centro de Estudos Clássicos, Centro Brasileiro de Estudos Portugueses e Centro de Estudos das Culturas e Línguas Indígenas. No entanto, com o tempo, os departamentos foram unificados em um único setor e os centros foram extintos.

Inicialmente, o instituto oferecia cursos de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Francesa, com opções de bacharelado ou licenciatura, mas somente em 26 de setembro de 1972, esses cursos foram oficialmente reconhecidos. O propósito desses cursos, de acordo com o manual do aluno de graduação de 1994, era formar professores habilitados para lecionar em níveis de ensino fundamental e médio nas disciplinas de Português, Inglês ou Francês. Além disso, o bacharelado visava formar pesquisadores capazes de atuar em atividades administrativas que exigissem profundo conhecimento linguístico. As disciplinas abrangiam tanto a língua e literatura vernácula quanto estrangeira, juntamente com matérias de Pedagogia, Psicologia e, exclusivamente para a licenciatura, um estágio supervisionado.

A primeira turma de graduados do instituto concluiu seus estudos em 1966, sendo os seguintes alunos formados:

Maria de Lourdes Bandeira  
Alencar Bastos Guimarães Lima  
Carmen Sulamita Nahás Baasch  
Eudoro Augusto Macieria de  
João Batista Ponte  
Laura Antônia Parella Parisi  
Léa Araújo Pinto  
Pedro Bonilha Regueira

Entre os professores pioneiros do instituto, encontramos alguns nomes significativos, dentre outros não menos importantes:

Cassiano Nunes Botica  
Cyro Versiani dos Anjos  
Odilo Pedro Lunkes  
Antonio Salles Filho

Domingos Carvalho da Silva  
 Oneyr Ferreira Brandão  
 Maria Auxiliadora Ribeiro Kneipp  
 Neide de Faria  
 Roberto Louis Karpinski  
 Gilberto Antunes Chauvet  
 Antônio Lemos Maya Vianna  
 Carlos Juliano Torres Pastorino

#### 4.2.1 Uma retrospectiva do curso

Baseado em informações obtidas no sítio da Universidade de Brasília, elaboramos o quadro a seguir com as datas referentes aos principais eventos ocorridos na estrutura do curso de Letras da instituição.

Quadro 5: Retrospectiva do curso de Letras na UnB

Ano	Evento
1961	Fundação da Universidade de Brasília, com a oferta do curso de Letras Brasileiras pelo então Instituto Central de Letras
1962	Implantação do curso de Letras Diurno (Licenciatura e Bacharelado), com opções em Português, Inglês e Francês, e do curso de Letras Língua Latina (com oferta até 1/1990)
1974	O Instituto Central de Letras passa a ser denominado Instituto de Letras, tendo sido transformado, em 1976, no Instituto de Expressão e Comunicação, e refundado em 26 de maio de 1986
1980	Implantação do curso de Bacharelado em Letras Traduções, com opções em Inglês, Francês e Alemão (este último com oferta até 1/1989)
1993	Implantação do curso de Letras Português (Licenciatura, noturno)
1995	Implantação do curso de Letras Espanhol (Licenciatura, noturno)
1997	Implantação do curso de Letras Japonês (Licenciatura, noturno)
1998	Implantação do curso de Letras Português do Brasil como segunda língua (Licenciatura, noturno)
2007	Implantação do curso de Letras Português a Distância (Licenciatura)
2009	Implantação do curso de Letras Tradução Espanhol (Bacharelado)
2010	Implantação do curso de Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação
2015	Implantação do curso de Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira / Português como Segunda Língua
2018	Unificação das Secretarias de Pós-Graduação do IL
2020	Formatura do primeiro aluno surdocego (Yuri Moraes), licenciado em Libras. Início do ensino remoto emergencial, em razão da Covid-19
2021	Início do ensino remoto emergencial, em razão da Covid-19
2022	Fim do ensino remoto e retorno às aulas presenciais, em agosto

Fonte: o autor da pesquisa, baseado em dados fornecidos pela UnB

O curso da Universidade Católica de Brasília – UCB teve início em 1990. Seu currículo passou por modificações em 2022, para se adaptar aos novos tempos. Esse ponto será explorado no próximo capítulo (seção). O terceiro curso ofertado em Brasília foi o do UniCEUB, então denominado apenas CEUB, instituição que hoje ministra o curso apenas na modalidade EAD. Encerrando esse histórico, surge a quarta instituição a oferecer o curso no Distrito Federal: a UDF, hoje, centro universitário. Todas as demais instituições passaram a trabalhar com as letras na virada do século. Ficaremos com esses quatro, como forma de se trabalhar o processo histórico do curso por estas paragens, embora alguns cursos recentes estejam como objeto de pesquisa no próximo capítulo (seção), por apresentarem nota alta no ENADE-MEC, índice de parâmetro (não exatamente de referência) aqui na nossa pesquisa, a ser trabalhado a seguir.

#### 4.2.2 O que dizem as DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras/Português

A LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) formam o arcabouço legal que regulamenta, regulariza e orienta o ensino básico no Brasil (Falamos especificamente do ensino médio em nossa pesquisa). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena foram instituídas pelo Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 e pela Resolução CNE/CP CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (que revoga e, portanto, substitui a Resolução 01, de 18 de fevereiro de 2002). Trataremos agora das diretrizes, a partir desses dois documentos.

Tendo como base o Parecer 2/2015 é relevante destacar que a preparação dos profissionais que atuam na área da educação básica tem se tornado objeto de conflito em relação a concepções, práticas, políticas e currículos. Apesar das diversas perspectivas existentes, estudos e pesquisas apontam a necessidade de uma revisão na formação desses profissionais. Nesse sentido, considerando a legislação em vigor, especialmente o Plano Nacional de Educação com suas metas e estratégias, após um amplo estudo e debates com diferentes atores, bem como a definição da Comissão Bicameral para encaminhar diretrizes conjuntas de formação inicial e continuada para profissionais da educação o CNE sinaliza para aspectos como a consolidação das normas nacionais para a formação

docente, a concepção de conhecimento, educação e ensino como ferramenta capaz de garantir um projeto educacional nacional, com vistas a superar a fragmentação das políticas e a falta de articulação institucional, assim como promover a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Além disso, o CNE acena para a liberdade de aprender, ensinar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e o respeito à liberdade e a tolerância. Tudo isso perpassa a formação docente e discente. Para isso, o documento (Parecer) tem como base princípios orientadores da base comum nacional para a formação inicial e continuada incluem: a) formação teórica sólida e interdisciplinar; b) integração entre teoria e prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

Com base nos avanços legais mencionados e nas recentes conquistas (citadas pelo CNE), acredita-se que é necessário repensar e avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada, com ações mais orgânicas entre as políticas e a gestão da educação básica e superior, incluindo a pós-graduação, visando valorizar os profissionais da educação.

O Parecer enfatiza a importância da coerência no processo formativo e sua incorporação no âmbito institucional. Entende-se que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido através da colaboração entre a instituição de educação superior, o sistema de ensino e instituições de educação básica. Essa colaboração envolveria a consolidação de Fóruns Estaduais e Distritais Permanentes de Apoio à Formação Docente, trabalhando em regime de cooperação e colaboração.

Essas questões também devem garantir que os cursos de formação inicial e continuada para profissionais do magistério da educação básica (com foco na educação escolar especial, indígena, do campo e quilombola) reconheçam, entre outros aspectos, normas e ordenamentos jurídicos próprios, com ensino intercultural e bilíngue, para valorizar plenamente as culturas dos povos indígenas e preservar sua diversidade étnica. Além disso, devem promover a educação inclusiva e considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

Essas questões implicam mudanças significativas na formação dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação para grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige uma transformação na forma como as

instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, e incorporam novos materiais e recursos pedagógicos.

Para abordar essa concepção integrada de formação inicial e continuada, é essencial que as instituições formadoras estabeleçam a licenciatura com identidade própria. Isso significa que a instituição de educação superior que oferece atividades, programas e cursos de formação para o magistério deve contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a integração entre ensino, pesquisa e extensão para garantir um padrão efetivo de qualidade acadêmica na formação oferecida. Essa abordagem deve estar alinhada com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Considerando a relevância da formação continuada fornecida pelos centros de formação dos estados e municípios, bem como pelas instituições educacionais de educação básica, e buscando sua consolidação, essas instâncias de formação de profissionais do magistério também devem enfatizar a articulação entre ensino e pesquisa para garantir um padrão efetivo de qualidade acadêmica na formação oferecida, em sintonia com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada.

Outro aspecto fundamental para melhorar a formação de profissionais do magistério é assegurar uma base comum nacional, embora com diversidade, embasada na concepção de educação como processo emancipatório e contínuo. Isso inclui o reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que deve estar vinculado à prática como expressão da interconexão entre teoria e prática, levando em consideração a realidade dos ambientes das instituições educacionais da educação básica e da profissão. Somente dessa forma poderemos formar profissionais preparados para atender às demandas do cenário educacional contemporâneo.

Nesse contexto, é fundamental que as atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, assim como os conhecimentos específicos, interdisciplinares e os princípios educacionais, os conhecimentos pedagógicos, as técnicas de ensino e as experiências práticas dos profissionais da educação tanto no ensino presencial quanto a distância, sejam desenvolvidos, oferecidos e avaliados em conformidade com as leis e regulamentos vigentes para cada nível, etapa e modalidade do sistema educacional do país. Além disso, é essencial garantir que esses processos respeitem a mesma carga horária e estabeleçam uma eficiente organização, gestão e

interação entre alunos e professores, bem como a implementação de um sistema contínuo de acompanhamento e avaliação dos cursos, dos educadores e dos estudantes.

Tecidos os nossos comentários acerca do que propõe e institui o Parecer, trataremos agora do teor da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Nela é estabelecido o significado de formação continuada. Além disso, a resolução determina que as instituições devem disponibilizar cursos de extensão, mestrado, doutorado e outras modalidades para aprimorar a capacitação dos professores. Isso, por sua vez, corrobora as diretrizes previamente apontadas por pesquisadores na área. Antes de prosseguirmos, é importante apresentar o conceito de formação continuada conforme descrito na mencionada resolução.

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I- os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II- a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III- o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Além das palavras "aperfeiçoamento" e "atualização", que carregam uma conotação mais voltada para a produtividade no processo de formação contínua, a resolução apresenta, no artigo 17, um abordagem abrangente sobre as diversas formas de oferta de atividades formativas. Isso inclui os ambientes escolares, bem como as esferas de formação presentes nas redes profissionais, enfatizando, ainda, a relevância da universidade como um espaço fundamental. Nesse sentido, são mencionados os cursos de especialização lato sensu, mestrado e doutorado como importantes referências para o aprimoramento profissional. É o que pode ser conferido no referido artigo:

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:  
I- atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

II- atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV- cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V- cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE; VI

- cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

Desta forma, percebemos uma maior abertura concreta na criação de oportunidades para a capacitação de professores das classes populares, especialmente na Educação Básica, visto que essas oportunidades estão sendo mais claramente definidas pela resolução que foi discutida anteriormente. No entanto, é importante evitar uma visão simplista sobre esse assunto, pois existem diversas questões que devem ser consideradas. Uma das principais é o fator tempo: notamos cada vez mais os educadores enfrentando uma carga horária elevada, o que limita o tempo disponível para planejar suas práticas e, ainda menos, para a formação contínua. Além disso, há os programas de formação encomendados a institutos, que muitas vezes apresentam soluções padronizadas, ignorando a singularidade de cada professor e de cada sala de aula.

Segundo Mikhail Bakhtin, em sua obra *Estética da Criação Verbal* (2003, p.349), o ser humano se engaja no diálogo como uma voz única e completa, não apenas

compartilhando seus pensamentos, mas também incorporando seu próprio destino e toda a sua singularidade. Além disso, o autor reforça que a participação no diálogo é uma manifestação íntegra da individualidade humana, envolvendo a fusão entre experiência pessoal e expressão linguística.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

A partir da leitura de Bakhtin, compreendemos a relevância de estabelecer a formação continuada como um espaço dialógico, estimulando práticas que promovam o diálogo e evitando que se torne um ambiente ditatorial, dominado por uma única voz responsável pela formação e detentora exclusiva do poder da palavra.

A análise apresentada, em consonância com os referenciais de pesquisa adotados, sugere que a Resolução 02/2015 representa um avanço no campo da formação continuada, ao estabelecer espaços e métodos para esse propósito, tornando-se uma ferramenta potencial para expandir esses espaços. No entanto, é fundamental manter a atenção à qualidade da formação continuada para que ela possa cumprir adequadamente seu papel formativo, como discutido neste texto.

## 5 Letras brasilienses

*É uma ilha solitária mil sotaques  
Uma trilha que descobre uma Babel  
Encruzilhada de destinos  
Super-homens, super quadras,  
multissolidão  
Presente em teu futuro,  
teus meninos, tuas meninas  
Tuas asas, navegar sei que é preciso  
(...)  
Cidade-avião, voo rasante,  
aeroplana no altiplano do chão  
Cidade planeta, um desaguar de viajantes  
Espaço, porto, cosmovisão...*  
(Ednardo)

Iniciamos este capítulo citando Ednardo, em sua “Serenata para Brazilha”, em respeito e reverência mesmo à diversa formação cultural da cidade de “mil sotaques”. Não para falar de “multissolidão”, mas desse “... desaguar de viajantes, espaço, porto, cosmovisão...”. Brasília é essa “encruzilhada de destinos”. É nesse sentido que viajaremos pelos sotaques da cidade, das suas instituições de educação, mais especificamente, pelos currículos de Letras que guiam a formação desses “meninos” e “meninas” que habitam o universo multicultural desta “Cidade-avião”, desta “Cidade planeta”. São as múltiplas facetas curriculares que desfilarão neste capítulo.

Cinco instituições têm seus currículos aqui analisados, em uma postura crítica, com embasamento teórico buscado em fontes bibliográficas que fundamentam as concepções de currículo, além do muito que foi estudado durante toda a duração do curso, em disciplinas diversas, que fundamentaram a visão de estruturas curriculares, o que já foi devidamente registrado em outros momentos desta pesquisa.

A seleção das instituições teve como base e instrumento-guia o resultado no Enade. Embora nossa concepção de educação não se pautar por índices, por números, a que é um fenômeno que extrapola qualquer tentativa de mensuração, esses são os dados que temos. A avaliação em larga escala é sempre um desafio, já que atropela a subjetividade e a individuação dos sujeitos envolvidos no processo. Mesmo assim, embora discordando de políticas públicas que se baseiam unicamente por esses índices, buscamos aqui um referencial numérico que nos servirão de base.

Como preâmbulo à análise, entendemos ser necessária uma breve explanação acerca do certame, qual o objetivo do Enade, quem o promove, quais as suas metas centrais. Para tanto, recorreremos ao sítio gov.br, ferramenta oficial responsável pelo exame. As informações imprescindíveis estão aqui registradas.

### 5.1 Os critérios utilizados para a seleção das IES

O Enade, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, tem como propósito avaliar o desempenho dos estudantes que estão concluindo cursos de graduação em relação aos conteúdos estabelecidos nas diretrizes curriculares dos cursos, bem como a capacidade de desenvolver competências e habilidades fundamentais para a sua formação geral e profissional. Além disso, o exame também verifica o nível de atualização dos estudantes em relação à realidade brasileira e mundial.

O exame é aplicado pelo Inep desde 2004 e faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o qual é composto por outras duas avaliações: a Avaliação de cursos de graduação e a Avaliação institucional. Juntos, esses três pilares formam uma base avaliativa que possibilita a compreensão da qualidade dos cursos e instituições de ensino superior no Brasil. Os resultados obtidos no Enade, combinados com as informações coletadas por meio do Questionário do Estudante, são usados para calcular os Indicadores de Qualidade da Educação Superior.

A participação no Enade é obrigatória tanto para estudantes ingressantes quanto para aqueles que estão concluindo cursos de bacharelado e cursos superiores de tecnologia vinculados às áreas de avaliação específicas para cada edição. A regularidade do estudante fica registrada em seu histórico escolar.

Para o primeiro ano do Ciclo Avaliativo, as áreas de conhecimento incluem Ciências Agrárias, Ciências da Saúde e áreas afins para cursos de bacharelado, bem como Engenharias, Arquitetura e Urbanismo. Além disso, abrangem também Cursos Superiores de Tecnologia relacionados a Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança.

No segundo ano, as áreas de conhecimento incluem Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra, Linguística, Letras e Artes, e áreas afins para cursos de bacharelado. Para licenciaturas, abrangem Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra, Linguística, Letras e Artes. Há também cursos de bacharelado nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Saúde, cujos cursos

são avaliados no âmbito das licenciaturas. Para Cursos Superiores de Tecnologia, estão relacionadas as áreas de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial.

Por fim, no terceiro ano do ciclo, as áreas de conhecimento abrangem Ciências Sociais Aplicadas e áreas afins para cursos de bacharelado, bem como Ciências Humanas e áreas afins que não têm cursos avaliados no âmbito das licenciaturas. Para Cursos Superiores de Tecnologia, estão relacionadas as áreas de Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design.

O Ciclo Avaliativo do Enade determina as áreas de avaliação e os cursos a elas vinculados. As áreas de conhecimento para os cursos de bacharelado e licenciatura derivam da tabela de áreas do conhecimento divulgada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Já os eixos tecnológicos são baseados no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), do Ministério da Educação, como se verifica no site <https://www.gov.br>:

Áreas de conhecimento e eixos tecnológicos

Ano I (...)

Ano II

- Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; **Linguística, Letras e Artes e áreas afins**; (...)

Ano III (...) (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade> - grifo nosso)

Como vimos, o curso de Letras é avaliado no segundo ano de aplicação do Enade. Foram, portanto, nos anos de 2005, 2008, 2011, 2014, 2017 e 2021 que o curso foi avaliado pelo INEP. Lembrando que a sexta edição do certame deveria ter ocorrido em 2020, já que acontece a cada três anos, o que não foi possível por causa da pandemia de Covid 19.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Seu cálculo é realizado para cada curso de uma instituição de educação superior enquadrado em uma área de abrangência no ENADE. A nota final do curso depende do desempenho dos estudantes concluintes no componente de conhecimento específico e no componente de formação geral.

É importante notar que as provas do Enade podem apresentar diferentes níveis de dificuldade de ano para ano. Diferentemente de outras provas aplicadas pelo Inep, como o Saeb e o Enem, que utilizam a Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que permite a

comparação de diferentes edições, o Enade utiliza a Teoria Clássica dos Testes - TCT, o que não garante a comparabilidade entre edições do exame. A padronização para o cálculo do Conceito Enade garante a comparabilidade dentro de uma determinada área e para um determinado ano, nunca entre diferentes edições do Enade, e tampouco entre áreas do mesmo ano.

O primeiro passo foi consultar o site do INEP e buscar os relatórios de todos os anos em que o certame foi aplicado, para conferir a quantidade de instituições participantes e os resultados por elas obtidos. Em 2005, 716 realizaram a prova, então primeira etapa, no segundo ano de avaliação, já que o curso de Letras insere-se na segunda etapa de avaliação. Destas, 16 são do Distrito Federal; em 2008 (segunda etapa de aplicação), foram 742 instituições nacionais, sendo 25 daqui; em 2011, foram 584 em todo o Brasil, destas, 17 são locais; em 2014, 793 no total e 18 do DF; em 2017, foram 704 instituições nacionais a realizar a avaliação, destas, 19 são locais; em 2021: 741, em nível de Brasil e 11 em nível de DF. Para melhor visualização, fizemos uma síntese com esses números, e que estão na tabela a seguir.

Tabela 3: Número de instituições por ano (nacionais e locais)

Ano	nº de IES nacionais	nº de IES locais	% do DF em relação ao total
2005	714	16	2,23%
2008	740	25	3,36%
2011	582	17	2,91%
2014	791	18	2,26
2017	702	19	2,69
2021	570	11	1,92%

Fonte: O autor da pesquisa (com base em dados do INEP)

De acordo com a tabela, percebemos que o ano em que o DF teve uma participação mais efetiva foi o de 2008; o menor foi o de 2021, caracterizando uma acentuada queda em relação ao cenário nacional. Outro dado importante a ser informado é que apenas a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Católica de Brasília (UCB) participaram de todos os certames.

Os resultados foram aqui registrados em quatro tabelas, que chamaremos de cenários, para melhor esclarecimento da nossa postura diante dos números. Inicialmente, buscamos o resultado obtido em todas as etapas (2005, 2008, 2011, 2014, 2017 e 2021) por todas as instituições do país que ofertam o curso de Letras. A seguir, identificamos todas as do Distrito Federal. A tabela a seguir mostra a relação de todas as IES do Distrito Federal que participaram do certame e a nota obtida em cada um deles.

Tabela nº 4: Notas obtidas por todas as instituições participantes, de 2008 a 2021

ano	Instituição	nota	ano	Instituição	nota
2005	Centro Universitário de Brasília – CEUB	2	2011	Instituto Sup. de Educação Paulo Martins	2
2005	Faculdade Cenecista de Brasília	2	2011	Fac. Integrada da União de Ens. Sup. Certo	3
2005	Faculdade Jesus Maria José	2	2011	Faculdade Evangélica	3
2005	Faculdade Michelangelo	1	2011	Faculdade das Águas Emendadas - FAE	SC*
2005	Faculdade Multieducativa	2	2011	Instituto Superior de Educação do ICESP	SC*
2005	Faculdade Planalto de Filos. Ciências e Letras	2	2011	Faculdade JK, Unidade I do Gama	3
2005	Faculdade Santa Terezinha	SC*	2011	Faculdade Fortium	3
2005	Faculdades Integradas da Terra de Brasília	2			
2005	Instituto de Educ. e Ens. Sup. de Samambaia	2	2014	Universidade de Brasília – UnB (Bachar.)	4
2005	Instituto de Ensino Superior do Centro-Oeste	SC*	2014	Universidade de Brasília – UnB (Licenc.)	4
2005	Instituto Superior de Educação Paulo Martins	SC*	2014	Centro Universitário de Brasília - CEUB	3
2005	Universidade Católica de Brasília – UCB	3	2014	Universidade Católica de Brasília - UCB	2
2005	Universidade de Brasília – UnB	4	2014	Faculdade Jesus Maria José	3
2005	Universidade Paulista – Unip	SC*	2014	Faculdade das Águas Emendadas - FAE	1
			2014	Universidade Paulista – Unip	4
2008	Universidade de Brasília – UnB	4	2014	Centro Universitário de Brasília - CEUB	4
2008	Universidade Paulista – Unip	3	2014	Universidade Católica de Brasília - UCB	2
2008	Centro Universitário de Brasília – CEUB	3	2014	Faculdade Michelangelo	2
2008	Universidade Católica de Brasília – UCB	3	2014	Faculdade Anhanguera de Taguatinga	2
2008	Centro Universitário Euro-Americano	SC*	2014	Faculdade Evangélica	2
2008	Faculdade Planalto de Filos. Ciências e Letras	2			
2008	Faculdade Jesus Maria José	2	2017	Universidade de Brasília – UnB (Bachar.)	3
2008	Faculdade Michelangelo	3	2017	Universidade de Brasília – UnB (Port.)	4
2008	Faculdade Cenecista de Brasília	3	2017	Univers. Católica de Brasília – Port/Ing	3
2008	Faculdade Santa Terezinha	3	2017	Univers. Católica de Brasília – Port/Esp	4
2008	Instituto de Ensino Superior do Centro-Oeste	2	2017	Faculdade Projeção de Taguatinga Norte	3
2008	Instituto Superior de Educação de Brasília	3	2017	Faculdade Michelangelo	1
2008	Instituto Superior de Educação Paulo Martins	3	2017	Faculdade Evangélica	SC*
2008	Faculdade Multieducativa	1	2017	Faculdade Ideal de Brasília	3
2008	Inst. Sup. de Educ. Paulo Martins (Port./Esp.)	2	2017	Faculdade Mauá de Brasília	3
2008	Faculdade LS	2	2017	Faculdade Fortium	1
2008	Fac. Integrada da União de Ens. Sup. Certo	2	2017	Inst. Fed. de Educ. Cie. e Tecn. de Brasília	3
2008	Faculdade Evangélica	2	2017	Universidade Paulista – Unip	4
2008	Faculdade das Águas Emendadas – FAE	SC*	2017	Centro Universitário Euro-Americano	3
2008	Faculdade Mauá de Brasília	SC*	2017	Faculdade Anhanguera de Taguatinga	3
2008	Instituto Superior de Educação do ICESP	3	2017	Faculdade JK, Unidade I do Gama	2
2008	Faculdades Integradas da Terra de Brasília	3			
2008	Faculdade Fortium	4	2021	Universidade de Brasília – UnB	4
			2021	Universidade de Brasília – UnB	5
2011	Universidade de Brasília – UnB	3	2021	Universidade de Brasília – UnB	3
2011	Universidade de Brasília – UnB	1	2021	Universidade Católica de Brasília - UCB	3
2011	Centro Universitário de Brasília – CEUB	3	2021	Centro Universitário Projeção	3
2011	Universidade Católica de Brasília – UCB	3	2021	Faculdade JK, Unidade I do Gama	4
2011	Centro Universitário Euro-Americano	SC*	2021	Inst. de Educ. Científ. e Tecn. de Brasília	4
2011	Faculdade Jesus Maria José	3	2021	Faculdade IBRA de Brasília	3
2011	Faculdade Santa Terezinha	3	2021	Universidade Paulista – Unip	3
2011	Instituto de Educ. e Ens. Sup. de Samambaia	2	2021	Centro Univ. Planalto do DF – Uniplan	3
	... continua				

\* SC = Sem Conceito

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos no site do INEP.

Algumas considerações precisam ser feitas em relação às notas apresentadas na tabela, a saber: a) No primeiro ano de aplicação, 4 instituições tiveram seu conceito final

como SC = Sem Conceito, o que veio diminuindo nos períodos seguintes, como se pode ver: 3 em 2008; 2 em 2011; 1 em 2014 e 2017 e nenhuma em 2021; b) A Universidade de Brasília aparece mais de uma vez em cada certame, por ser avaliada em mais de uma modalidade (Bacharelado, Licenciatura presencial no diurno, Licenciatura presencial no noturno e Educação a Distância). Como exemplo desta última informação, podemos citar o ano de 2021, em que foram avaliadas 570 IES de todo o país, circunstância em que a UnB foi avaliada nas seguintes modalidades: - Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (noturno) – nota 4; Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (diurno) – nota 5; Letras - Português do Brasil como Segunda Língua – nota 3. Como a nossa pesquisa centra-se na licenciatura, consideramos a nota obtida no Bacharelado apenas como registro. Esclarecemos, ainda, que a nota considerada como base foi a do sistema presencial (no caso da UnB), levando-se em conta a nota da EAD nas instituições que ofertam apenas essa modalidade de ensino.

Feitos estes esclarecimentos, partiremos para o registro mais específico das avaliações. Dividimos a representação dos nossos registros em cenários. O cenário 1 registra as notas obtidas pelas instituições que foram avaliadas mais de duas vezes nos seis certames aplicados e que não foram “assinalados” como SC (Sem Conceito).

Tabela nº 5: Cenário 1 - Escore bruto - apenas as notas obtidas em cada um dos certames (2005, 2008, 2011, 2014, 2017 e 2021)

INSTITUIÇÃO	ano	Nota										
Universidade de Brasília – UnB	2021	5	2017	4	2014	4	2011	3	2008	4	2005	4
Universidade Católica de Brasília	2021	3	2017	4	2014	2	2011	3	2008	3	2005	3
Centro Universitário Projeção	2021	3	2017	3	2014		2011	3*	2008	2*	2005	2*
Faculdade JK – Unidade I, do Gama	2021	4	2017	2	2014	2	2011	3	2008		2005	
Inst. Fed. De Educ. Cient. e Tec de Brasília	2021	4	2017	3	2014		2011		2008		2005	
Universidade Paulista – Unip	2021	4	2017	4	2014	4	2011		2008	3	2005	
Centro Universitário de Brasília - CEUB	2021		2017		2014	3	2011	3	2008	3	2005	2

\* Nos anos de 2005, 2008 e 2014, ainda havia a Faculdade Jesus Maria José, que foi incorporada pela Faculdade Projeção, hoje Centro Universitário Projeção.

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos no site do INEP.

No cenário 2, temos as mesmas notas do cenário 1, só que com um diferencial: Como apenas duas instituições participaram de todos os certames (UnB e Católica), achamos por bem levar em consideração uma possibilidade de nota aritmética. Nesse sentido, utilizamos o referencial M1 para a média obtida pelo somatório de todas as notas dividido apenas pelo número de vezes em que a instituição participou do certame e M2

para o mesmo somatório, dividindo-se apenas pelo número de vezes em que a instituição foi avaliada. Somando-se a M1 com a M2 e dividindo-se por 2, temos a MF (Média Final) a ser considerada como a nota Enade obtida pela IES. Isso, segundo nosso critério, no sentido de se buscar uma medida mais justa para a escola das instituições a serem selecionadas, para que tenham seus currículos aqui apreciados. Segue o cenário 2, a partir do que foi explicitado, á com a colocação das 7 (sete) instituições mais bem avaliadas, com fins à escola de apenas 5 (quatro), seguindo o mesmo critério. O cenário é marcado pela média interna de cada instituição:  $M1 + M2 \div 2$ . Com esse critério, encontramos a nota por nós proposta para cada instituição.

Tabela nº 6: Cenário 2 - Média das notas obtidas em todos os anos em que o certame foi aplicado (2005, 2008, 2011, 2014, 2017 e 2021)

Instituição	ano	nota	M1*	M2*	MF*	Coloc.										
Univ. Brasília - UnB	2021	5	2017	4	2014	4	2011	3	2008	4	2005	4	4	4	4	1°
Universidade Paulista	2021	4	2017	4	2014	4	2011		2008	3	2005		3,75	2,5	3,2	2°
Univ. Católica de BSB - UCB	2021	3	2017	4	2014	2	2011	3	2008	3	2005	3	3	3	3	4°
Inst. Fed. Educ. Cie. e Tec.de Brasília	2021	4	2017	3	2014		2011		2008		2005		3,5	1,66	2,58	5°
Faculdade JK – Unidade do Gama	2021	4	2017	2	2014	2	2011	3	2008		2005		2,75	1,83	2,29	6°
Centro Univ. Projeção	2021	3	2017	3	2014	3	2011	3	2008	2	2005	2	3	3,2	3,1	3°
Centro Univ. de BSB - CEUB	2021		2017		2014	3	2011	3	2008	3	2005	2	2,75	1,83	2,29	7°

\* M1 = Média resultante do somatório de todas as notas dividido apenas pela quantidade de vezes em que a instituição foi avaliada; M2 = Média resultante do somatório de todas as notas dividido por 6 (número de vezes em que o certame aconteceu); MF = Média final:  $M1 + M2 \div 2$ .

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos no site do INEP.

O cenário 3 é o retrato das notas obtidas apenas nos três últimos certames (2014, 2017 e 2021). O critério foi utilizado como forma de não prejudicar as instituições que surgiram depois e das que não participaram dos primeiros certames. Apenas 3 participaram das três edições. Sendo assim, utilizamos o mesmo critério:  $M1 + M2 \div 2$ .

Tabela nº 7: Cenário 3 - Média das notas obtidas apenas nos certames de 2014, 2017 e 2021

Instituição	ano	nota	Ano	nota	ano	nota	M1*	M2*	MF1*	Colocação
Univ. Brasília - UnB	2021	5	2017	4	2014	4	4,3	4,3	4,3	1°
Universidade Paulista	2021	4	2017	4	2014	4	4	4	4	2°
Univ. Católica de BSB - UCB	2021	3	2017	4	2014	2	3	3	3	3°
Inst. Fed. Educ. Cient. e Tec. de Brasília	2021	4	2017	3	2014		3,5	2,33	2,91	4°
Faculdade JK – Unidade do Gama	2021	4	2017	2	2014	2	2,66	2,66	2,66	6°
Centro Universitário Projeção	2021	3	2017	3	2014		3	2,65	2,82	5°
Centro Univ. de BSB - CEUB	2021		2017		2014	3	3	1	2	7°

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos no site do INEP.

O Cenário 4 é caracterizado pela média obtida nos dois últimos cenários:  $M3 +$

$M4 \div 2$ . Cenário 4: Média dos cenários 2 e 3  $\div 2$  (Cenário 2 = média de todos os certames; cenário 3 = média dos 3 últimos certames: 2014, 2017 e 2021)

Tabela nº 8: Cenário 4 =  $M3 + M4 \div 2$

IES	M3*	M4*	MF	Colocação
Univ. Brasília – UnB	4	4,3	4,15	1º
Universidade Paulista	3,2	4	3,6	2º
Univ. Católica de BSB – UCB	3	3	3	3º
Inst. Fed. Educ. Cient. e Tec. De Brasília	2,58	2,91	2,74	4º
Faculdade JK – Unidade do Gama	2,29	2,66	2,66	6º
Centro Universitário Projeção	2	2,5	2,82	5º
Centro Univ. de BSB – CEUB	2,29	2	2,14	7º

\* M3 = média obtida em todos os certames; M4 = média obtida apenas nos 3 últimos certames.

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos no site do INEP.

Depois de pesquisar e registrar o resultado obtido no Enade, o passo seguinte foi a inclusão de notas obtidas no IDD, já que nossa proposta é abrangente e busca englobar todos os índices voltados à avaliação dos cursos de graduação no País. Reiteramos o posicionamento em relação a esses certames que pautam pela avaliação em larga escala. Não os recebemos como uma verdade absoluta, como parâmetros condizentes com a realidade do processo educacional. Mas são os mecanismos de que dispomos. Sendo assim, a decisão foi não limitarmos o nosso critério de escolha por apenas um desses certames. Tanto é que, depois de registrar os dados do IDD, levaremos em conta, também, os índices do CPC e do IGC.

#### 5.1.1 Incluindo outro índice: IDD

O Índice de Desenvolvimento de Dados (IDD) é um medidor de qualidade que tem o propósito de avaliar a contribuição do curso para o progresso dos estudantes que estão prestes a se formar. Este índice leva em consideração o desempenho dos alunos tanto no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) quanto no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), agindo como uma medida que se aproxima das características de desenvolvimento dos estudantes quando eles ingressam no curso de graduação em avaliação. Para que um curso seja submetido ao cálculo do IDD, é necessário que ele cumpra certos requisitos: Tenha pelo menos dois alunos concluintes participantes do Enade, cujos dados do Enem tenham sido obtidos nos três anos anteriores

ao ano de ingresso no curso em questão; Atinja 20% do total de estudantes concluintes participantes do Enade, cujos dados do Enem tenham sido recuperados.

A partir de 2014, o cálculo do IDD é feito para cada indivíduo que tenha participado tanto do Enade quanto do Enem, sendo os resultados do aluno nos dois exames recuperados a partir do número do CPF.

Tabela nº 7: Média do IDD – 2017 e 2021

IES	Ano	Nota	Ano	Nota	Média
Universidade de Brasília – UnB	2017	4	2021	3	3,5
Universidade Católica de Brasília – UCB	2017	3	2021	3	3
Faculdade Projeção de Taguatinga	2017	3	2021	3	3
Faculdade Michelangelo	2017	4	2021		2
Faculdade Evangélica	2017	SC*	2021		SC*
Faculdade Ideal de Brasília	2017	5	2021		2,5
Faculdade Mauá de Brasília	2017	3	2021		1,5
Faculdade Fortium	2017	2	2021		1,5
Universidade Paulista – Unip	2017	4	2021	3	3,5
Centro Universitário Euro-Americano	2017	3	2021		1,5
Faculdade Anhanguera de Taguatinga	2017	3	2021		1,5
Faculdade JK, Unidade I do Gama	2017	2	2021	5	3,5

Explicitado o conceito e o papel do IDD na composição de notas do Enade, passaremos aos conceitos, sentidos e funções do CPC e do IGC. Conforme anunciamos, o passo seguinte (o terceiro) foi incluir o CPC, ou Conceito Preliminar de Curso. Esse índice é uma métrica que avalia a qualidade de um curso específico oferecido por uma Instituição de Ensino Superior (IES). Essa avaliação é popularmente conhecida como "Nota do curso" e varia em uma escala de 1 a 5, em que 1 indica a pior qualidade e 5 indica a melhor. Cursos que recebem uma nota igual ou inferior a 2 são considerados insatisfatórios, apontando para a necessidade de melhorias para garantir seu funcionamento adequado. Uma nota igual ou superior a 3 sugere que o curso atende a todos os requisitos necessários para seu funcionamento, e quanto mais próxima de 5 for a pontuação, melhor será a qualidade do curso.

#### 5.1.2 Mais um índice a ser considerado: CPC

O CPC avalia os programas de ensino universitário. Sua computação e divulgação acontecem no ano subsequente ao exame do Enade, com base na avaliação do desempenho dos alunos, no valor agregado através do processo educacional e nos elementos relacionados às condições de oferta, incluindo corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos. Essa avaliação segue uma metodologia aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Programas com menos

de dois alunos concluintes participando não têm o seu CPC calculado, sendo categorizados como Sem Conceito (SC).

Desde a edição de 2016, o CPC, tal como o Conceito Enade, passou a ser calculado para cada programa de graduação, identificado pelo código do curso no Sistema e-MEC, de acordo com a classificação atribuída pela instituição de ensino superior no Sistema Enade.

O cálculo do CPC é baseado em diversas variáveis, que incluem os resultados da avaliação do desempenho dos estudantes, a infraestrutura e as instalações disponíveis, os recursos didático-pedagógicos oferecidos e a competência do corpo docente. É importante ressaltar que, devido à pandemia de Covid-19, não houve avaliação no ano de 2020. O CPC é estabelecido a partir do desempenho da instituição no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) do ano anterior, no Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), bem como nos dados referentes ao corpo docente, obtidos no Censo da Educação Superior, e na infraestrutura disponível. A tabela abaixo (nº 8) registra as notas obtidas pelas IES em todos os certames aplicados. Lembrando que a tabela vai registrar novamente apenas as 7 (sete) mais bem colocadas, como já estava expresso no quadro de notas do Enade, porque, após análise do IDD, incluindo mais instituições, as 7 primeiras continuaram as mesmas da primeira fase.

Tabela nº 8: Média das notas obtidas no CPC - 2011, 2014, 2017 e 2021 – Apenas as 7 primeiras colocadas

Nome da IES	Ano	Nota	Ano	Nota	Ano	Nota	Ano	Nota	Média
Universidade de Brasília – UnB	2011	2	2014	4	2017	-	2021	4	2,5
Universidade Paulista - Unip	2011		2014	4	2017	4	2021	3	2,75
Centro Universitário de Brasília – CEUB	2011	3	2014	3	2017		2021	4	2,5
Universidade Católica de Brasília – UCB	2011	3	2014	3	2017	4	2021	4	3,5
Faculdade JK, Unidade I do Gama	2011	-	2014	3	2017	2	2021	4	2,25
Faculdade Projeção	2011	3**	2014	4**	2017	4	2021	4	3,75
IFB	2011		2014		2017		2021	4	1

Fonte: O autor, a partir de dados buscados no site do INEP

Encerramos essa etapa de mensuração (isolada por índices, já que a última será uma média de todas elas) com o IGC, ou Índice Geral de Cursos. Trata-se de uma média ponderada que leva em consideração a distribuição dos alunos nos diferentes níveis de ensino. Esse índice considera as notas contínuas do CPC para os cursos de graduação e os conceitos Capes para os programas de pós-graduação stricto sensu das IES. Sua metodologia de cálculo é baseada em uma escala de cinco pontos (1-5) e se refere sempre ao último ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

### 5.1.3 O índice Geral de Curso (IGC) como quarto índice a ser analisado

O Índice Geral de Cursos (IGC) representa um indicador de excelência que avalia as instituições de ensino superior. Sua computação é realizada anualmente e leva em consideração os seguintes pontos: a) A média dos Índices Gerais de Cursos (CPCs) nos últimos três anos, relacionados aos programas avaliados pela instituição, ponderados pelo número de matrículas em cada um dos programas computados; b) A média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na última avaliação trienal disponível, convertida para uma escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes, de acordo com os dados oficiais da CAPES; c) A distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, excluindo as informações do segundo ponto para as instituições que não oferecem programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Considerando que o IGC leva em conta os Índices Gerais de Cursos (CPCs) dos programas avaliados no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, sua divulgação está sempre relacionada a um período de três anos, abrangendo todas as áreas avaliadas previstas no Ciclo Avaliativo do Enade.

O IGC utiliza o CPC do ano em que o cálculo é feito e dos dois anos anteriores. Ele engloba quatro dimensões principais: desempenho dos estudantes, valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso, corpo docente e condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo.

Tabela 9: Média das notas obtidas pelas IES de 2008 a 2021

IES	Ano	Nota	Média								
Universidade de Brasília – UnB	2008	4	2011	4	2014	5	2017	4	2021	5	4,4
Universidade Paulista - Unip	2008	3	2011		2014		2017	-	2017	-	0,6
Centro Universitário de Brasília–CEUB	2008		2011	3	2014		2017	-	2017	3	1,2
Universidade Católica de Brasília – UCB	2008	3	2011		2014		2017	4	2017	4	2,2
Faculdade JK, Unidade I do Gama	2008		2011		2014		2017	2	2017	2	0
Faculdade Projeção	2008		2011		2014		2017	4	2017	4	0
Inst. Fed. de Ed. Cient. e Tec. de Brasília	2008		2011		2014		2017	-	2017	3	0

Fonte: O autor da pesquisa, com base em dados obtidos no site do INEP.

O Conceito de Curso (CC) é a nota final atribuída durante o processo de avaliação de um curso conforme estipulado pelo Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior (Sinaes), seguindo o Conceito Preliminar de Curso (CPC). Se um curso recebe uma pontuação de CPC igual ou superior a 3 e é dispensado de visita *in loco* pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sua pontuação de CPC é considerada sua nota final.

Por fim, elaboramos uma tabela com a média das notas obtidas pelas 7 primeiras instituições em todos os certames, englobando todos os índices (Enade, CPC, IDD e IGC). Entretanto, como a base de classificação é o Enade, e sua construção dá-se, sobretudo pela CPC, índice com mais força composicional, estabelecemos a média aritmética entre esses dois componentes.

Tabela nº 10: Média das notas obtidas nos 4 índices (Enade, CPC, IDD e IGC)

IES	Enade	CPC	IDD	IGC	Média
Universidade de Brasília – UnB	4,0	3,5	3,5	4,5	3,87
Universidade Católica de Brasília – UCB	3	3,5	3	4	3,37
Faculdade Projeção	2,25	3,75	3	4	3,25
Inst. Fed. Educ. Cie. e Tec.de Brasília	3,5	2,0	3	3,0*	2,87
Faculdade JK, Unidade I do Gama	2,75	2,25	3,5	2	2,62
Universidade Paulista – Unip	3,75	2,75	3,5	-	2,5
Centro Universitário de Brasília – CEUB	3	2,5	-	1,5	1,75

Fonte: O autor da pesquisa, com base em dados obtidos no site do INEP.

Tabela nº 11: Cálculo da média, levando-se em consideração apenas Enade e CPC

IES	Enade	CPC	Média
Universidade de Brasília – UnB	4,0	3,5	3,75
Universidade Paulista – Unip	3,75	2,77	3,26
Universidade Católica de Brasília – UCB	3	3,5	3,25
Faculdade Projeção	2,25	3,75	3,00
Inst. Fed. Educ. Cie. e Tec.de Brasília	3,5	2,0	2,75
Centro Universitário de Brasília – CEUB	3	2,5	2,75
Faculdade JK, Unidade I do Gama	2,75	2,25	2,5

Fonte: O autor da pesquisa, com base em dados obtidos no site do INEP.

Depois da análise de todos os cenários aqui expostos, chegamos à seleção das 5 (cinco) instituições mais bem avaliadas: UnB (Universidade de Brasília, Unip (Universidade Paulista), UCB (Universidade Católica de Brasília), Centro Universitário Projeção e IFB (Instituto Federal de Educação Científica e Tecnológica de Brasília).

## 5.2 Uma análise documental dos currículos de Língua Portuguesa das instituições selecionadas no Distrito Federal

### 5.2.1 O currículo na UnB

De acordo com o nosso critério de seleção, o primeiro currículo a ser analisado é

o da UnB. Iniciamos por apresentar as diversas modalidades de cursos de Letras ofertados pela instituição. Nosso foco é a formação de professores de língua portuguesa, entretanto, em se tratando da instituição que abriga o maior número de estudantes da área de linguagens, optamos por fazer uma breve apresentação de todos os cursos ministrados na Universidade de Brasília, no campo do estudo de línguas. Ao todo são 9 cursos: (1) Língua francesa e respectiva literatura, (2) Língua inglesa e respectiva literatura, (3) Letras – Português do Brasil como segunda língua, **(4) Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura**, (5) Letras – Tradução, (6) Língua e literatura japonesa, (7) Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana, (8) Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação (LEA-MSI) e (9) Língua Brasileira de Sinais – Português como segunda língua. Grifamos o curso nº 4, já que é ponto central da nossa pesquisa.

Apresentaremos brevemente cada um dos cursos, abordando seu objetivo, estrutura e o perfil dos egressos, com vistas ao mercado de trabalho.

(1) Língua francesa e respectiva literatura (bacharelado e licenciatura, ofertado no diurno, com o mínimo de seis semestres e quatorze no máximo). O propósito do programa é formar tanto professores de francês como língua estrangeira quanto profissionais e pesquisadores envolvidos nas áreas relacionadas ao francês. A abordagem educacional da Licenciatura se concentra em abordagens contemporâneas para a formação de professores e profissionais de línguas, enfatizando uma visão crítica e reflexiva da relação entre linguagem, literatura e cultura francesa, considerando os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizado de línguas. O Bacharelado direciona-se à pesquisa acadêmica nas áreas literária, linguística ou sociocultural, contribuindo para a análise crítica das perspectivas teóricas adotadas em estudos linguísticos e literários.

(2) Língua inglesa e respectiva literatura (Bacharelado e licenciatura, ofertado no diurno, com o mínimo de seis semestres e quatorze no máximo). Pela apresentação feita pela própria UnB, além de proporcionar aos alunos uma experiência acadêmica imersiva, o curso é complementado por atividades de extensão e pesquisa, o que contribui para uma alta qualidade de ensino desde o início, assegurando uma preparação sólida para a futura entrada no mercado de trabalho.

(3) Letras – Português do Brasil como segunda língua (Licenciatura, ofertado no diurno, com o mínimo de seis semestres e quatorze no máximo). O objetivo do Curso de Letras - Português do Brasil como Segunda Língua (Licenciatura) é formar educadores de língua portuguesa capazes de instruir indivíduos que falam e utilizam outras línguas

no português do Brasil, abrangendo língua, literatura e cultura. Este curso, inserido em um contexto de políticas linguísticas, foi estabelecido principalmente para atender às necessidades de comunidades no Brasil que não têm o português como língua primária e para pessoas no exterior que buscam aprender o português do Brasil como meio de comunicação internacional.

(4) Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (Bacharelado – no diurno e licenciatura – no diurno e no noturno -, com o mínimo de seis semestres e quatorze no máximo). O curso tem como objetivo a formação de professores de língua portuguesa (Licenciatura) e profissionais envolvidos no campo da língua portuguesa (Bacharelado). A estrutura curricular concentra-se nas abordagens inovadoras da preparação de profissionais da linguagem, deslocando o foco do mero conteúdo para a ênfase na construção de significados e priorizando a interligação entre o objeto/matéria de ensino e os indivíduos no processo de ensino-aprendizagem. O currículo será analisado mais adiante.

(5) Letras – Tradução – com habilitação em Espanhol, Francês e Inglês - (Bacharelado e licenciatura, ofertado no diurno, com o mínimo de seis semestres – 7 para Francês e Inglês - e quatorze no máximo). O Curso de Letras -Tradução no período diurno, com foco em Inglês e Francês, juntamente com o Bacharelado noturno em Tradução Espanhol, todos com uma duração média de oito semestres, têm como principal enfoque duas áreas interligadas: prática de tradução e reflexão teórica. Esses programas também abrangem estudos nas disciplinas de línguas, linguística, cultura e literatura. A prática da tradução é sistematicamente desenvolvida por meio de pelo menos dez disciplinas obrigatórias, englobando a tradução e adaptação de textos variados de diferentes gêneros e campos de conhecimento, com ênfase especial em áreas como jornalismo, economia, direito, ciência e literatura.

(6) Língua e literatura japonesa (Licenciatura, ofertado no noturno, com o mínimo de sete semestres e quinze no máximo). De acordo com a instituição, a área de Língua Japonesa busca facilitar a entrada e o progresso dos alunos no curso, oferecendo uma abordagem eficaz para as disciplinas através de iniciativas acadêmicas e institucionais.

(7) Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana (Licenciatura, ofertado no noturno, com o mínimo de oito semestres e dezesseis no máximo). O programa tem como objetivo preparar educadores para lecionar língua espanhola e literaturas de língua espanhola no ensino fundamental e médio.

(8) Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da

Informação (LEA-MSI) - (Bacharelado ofertado no diurno, com o mínimo de oito semestres e dezesseis no máximo). Lançado em 2010, o curso se concentra no entrelaçamento do multilinguismo e do cenário informacional. Os alunos recebem formação em duas línguas estrangeiras, com opções que englobam Inglês, Francês ou Espanhol.

(9) Língua Brasileira de Sinais – Português como segunda língua (Licenciatura, ofertado no diurno, com o mínimo de oito semestres e dezesseis no máximo). O propósito principal do curso é capacitar professores habilitados em Língua de Sinais Brasileira e Português como Segunda Língua, especialmente em sua forma escrita, para desempenhar funções educacionais em diversas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. Além disso, ele inclui disciplinas complementares provenientes da Faculdade de Educação e do Instituto de Psicologia, além de incorporar tópicos relacionados às Artes e à Biblioteconomia. Esses últimos abrangem habilidades que são relevantes para a eficaz condução de atividades com alunos com necessidades especiais.

### 5.3 A formação inicial: Qual a proposta apresentada

A proposta de formação inicial confunde-se com o perfil de saída, distinguindo-se deste por apresentar a metodologia, a forma como pretende formar os graduandos por meio de sua proposta curricular. Sendo assim, entendemos a proposta de formação inicial como meio e o perfil de saída como um fim.

Nesse sentido, o projeto institucional da UnB prevê habilidades críticas para avaliar de forma reflexiva as interações entre contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, em conformidade com os princípios dos direitos humanos. Além disso, enfatiza-se a importância de uma postura ética embasada em valores humanitários, tais como dignidade, liberdade, igualdade, justiça, paz, autonomia e coletividade, pelo que vemos na sua apresentação e pela constituição teórica do seu projeto curricular.

O desenvolvimento de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos, juntamente com a capacidade de comunicar esses conhecimentos através do ensino, publicações e outras formas de divulgação científico-cultural, é considerado essencial. O projeto também destaca a importância da capacidade de pesquisa científica, criação e disseminação cultural, assim como a aptidão para se integrar em diversos setores profissionais e contribuir para o progresso da sociedade brasileira. A colaboração, o desejo contínuo de aprimoramento pessoal e profissional, a capacidade de tomar decisões

e um compromisso social, ético e político são fatores-chave destacados no perfil profissional.

Para o desenvolvimento da avaliação institucional e promoção de habilidades profissionais, a instituição conta com uma CPA (Comissão Própria de Avaliação), instituída em 2013, que coordena os processos de avaliação interna e desenvolve um plano trienal de autoavaliação para cursos de graduação.

No campo das competências e habilidades profissionais, entendemos que o programa busca permitir aos alunos a aquisição de competências linguísticas e habilidades de compreensão crítica da linguagem, considerando-a como um fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico. A formação visa a preparar profissionais que possam atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais e em outras atividades. Os cursos da instituição priorizam o desenvolvimento de habilidades como o domínio do uso da língua em suas formas oral e escrita, reflexão crítica sobre a linguagem, compreensão das perspectivas teóricas em estudos linguísticos e literários, e preparação profissional atualizada de acordo com as demandas do mercado de trabalho.

Além das habilidades técnicas, o programa enfatiza a importância do autoaperfeiçoamento contínuo e do compromisso com a ética, a responsabilidade social e educacional. Busca desenvolver a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e se comunicar de maneira eficaz, juntamente com um senso crítico aprimorado para promover a educação continuada e o desenvolvimento profissional. É que inferimos, a partir de uma análise da sua proposta de programa formativo.

Como abordagem metodológica, percebemos que a flexibilidade curricular é promovida através de componentes curriculares eletivos, visando atender às diferentes expectativas de formação dos estudantes. A metodologia de ensino inclui uma variedade de abordagens, como aulas expositivas, teórico-práticas, seminários, debates e atividades em grupo, enfatizando a integração curricular e a avaliação formativa como parte de uma cultura de avaliação constante.

Todo o texto aqui destinado ao projeto de curso da UnB pode ser estendido às estruturas do IFB (Instituto Federal de Educação Científica e Tecnológica de Brasília) e da Universidade Uniprojeção (entendida inicialmente como Faculdade Projeção de Taguatinga Norte). Suas propostas curriculares são as mais abrangentes e robustas de todas as que aqui analisamos, desde a sua apresentação textual, à estrutura da grade

curricular, passando pelo destaque dos objetivos e metodologias, todos embasados em pressupostos teóricos e em referências de autores especialistas em currículo. O da Uniprojeção traz, inclusive, ementas individuais para cada disciplina. Nessa mesma direção caminha o projeto de curso da UCB (Universidade Católica de Brasília), com seu histórico de criação do curso e com a apresentação por meio de objetivos e metodologias, sem um texto mais filosófico e embasado em pressupostos teóricos como os dois anteriores. A interpretação da proposta vem pela robustez da estrutura curricular.

Já a proposta da Unip mostra-se de forma seca, crua, direta, sem uma proposta filosófica ou histórica da sua apresentação, mesmo tendo sido a segunda instituição mais bem colocada no Enade, o que nos faz questionar tanto a significância do certame quanto a apresentação dos diversos projetos de cursos.

#### 5.4 A estruturação curricular: pressupostos teóricos e aprofundamento conceitual

##### 5.4.1 A grade do Bacharelado na UnB

Analisaremos três grades curriculares da UnB: a do Bacharelado, a da Licenciatura presencial e a da Licenciatura no modelo EAD. Antes da análise, registraremos as grades na íntegra, de forma como elas se nos apresentam no site da instituição.

Quadro nº 6: Estrutura curricular da UnB – Bacharelado em Letras

Nível	Disciplina	Carga	Natureza
1º	Introdução à Linguística	60h	Obrigatória
1º	Introdução à Teoria da Literatura	60h	Obrigatória
1º	Inglês Instrumental 1	60h	Optativa
1º	Prática de Textos	60h	Optativa
240h			
2º	Fonética e Fonologia do Português	60h	Obrigatória
2º	Literatura Portuguesa – Renascimento	60h	Obrigatória
2º	Literatura Brasileira – Barroco e Arcadismo	60h	Obrigatória
2º	Estudo das Gramáticas do Port. Contemporâneo	60h	Optativa
2º	Fundamentos de História Literária	60h	Optativa
300h			
3º	Morfologia do Português	60h	Obrigatória
3º	Processos de Leitura e Escrita	60h	Obrigatória
3º	Literatura Portuguesa – Romantismo	60h	Obrigatória
3º	Literatura Brasileira – Romantismo	60h	Obrigatória
3º	Laboratório de Texto 1	60h	Optativa
3º	Introdução à Semântica	60h	Optativa
3º	Crítica Literária	60h	Optativa
420h			
4º	Latim 1	60h	Obrigatória
4º	Oficina de Produção de Textos	60h	Obrigatória

4º	Sintaxe do Português Contemporâneo 1	60h	Obrigatória
4º	Literatura Portuguesa – Realismo	60h	Obrigatória
4º	Literatura Brasileira – Realismo	60h	Obrigatória
4º	Laboratório de Texto 2	60h	Optativa
4º	Grego 1	60h	Optativa
420h			
5º	Sintaxe do Português Contemporâneo 2	60h	Obrigatória
5º	Literatura Portuguesa – Modernismo	60h	Obrigatória
5º	Introdução à Análise do Discurso	60h	Optativa
180h			
6º	Filologia Românica 1	60h	Obrigatória
6º	Sociolinguística do Português do Brasil	60h	Obrigatória
6º	Sintaxe do Português Clássico	60h	Obrigatória
6º	Literatura Brasileira – Modernismo	60h	Obrigatória
6º	Estilística da Língua Portuguesa	60h	Optativa
300h			
7º	Redação Oficial	60h	Obrigatória
7º	História da Língua Portuguesa	60h	Obrigatória
7º	Literatura Brasileira Contemporânea	60h	Obrigatória
7º	Tópicos Atuais em Linguística	60h	Optativa
7º	Tópicos Atuais em Literatura	30h	Optativa
270h			
8º	Estágio Supervisionado – Bacharelado	90h	Obrigatória
8º	Monografia em Literatura	60h	Optativa
150h			
9º	0h		
10º	0h		
2.280	Carga-horária TOTAL		

Fonte: O autor da pesquisa, a partir de dados buscados no site da UnB.

Além das disciplinas obrigatórias, o programa oferta 4 grupos de componentes optativos, divididos em cadeias: cadeia 1, com carga-horária total de 570 horas e carga mínima de 120); cadeia 2, com carga-horária total de 540 horas e mínima de 60; cadeia 2, com carga total de 120 e mínima de 60 horas; cadeia 4, com carga igual à 3. Os componentes da cadeia 1 são Francês instrumental 1 e 2, inglês: compreensão de textos escritos, Inglês instrumental 1 e 2, Língua italiana 1 e 2 e Prática do Francês oral e escrito 1 e 2. Os da cadeia 2 são Crítica literária, Estilística e Literatura, estilística, Literatura comparada 1 e 2, Teoria da linguagem poética, teoria da narrativa, Teoria do Teatro e Teoria e prática da análise do texto; Os da cadeia 3 são Monografia em Literatura e Seminário de Português. Os da cadeia 4 são Leitura e produção de texto e Prática de textos.

O Bacharelado em Língua Portuguesa e Literatura da Universidade de Brasília (UnB) é um curso de graduação presencial oferecido desde sua fundação em 1962 e tem como objetivo geral formar profissionais capacitados para o mercado de trabalho, baseados em uma visão teórica e crítica.

Como se trata de um curso na modalidade Bacharelado, a grade curricular é específica, com uma base bastante conceitual e direcionada, sem a presença de disciplinas pedagógicas, voltadas à formação docente.

A disposição das disciplinas não se dá por semestres, mas por níveis. Analisaremos agora, detalhadamente, cada uma delas, a partir dos níveis em que elas estão dispostas.

Ressaltamos a ausência de disciplinas pedagógicas, o que pode ser considerado uma lacuna significativa em um programa de formação voltado para a área de Letras, especialmente para aqueles que estão se preparando para atuar como professores. Disciplinas pedagógicas são cruciais para desenvolver as habilidades e conhecimentos necessários para efetivamente transmitir informações e facilitar o aprendizado dos alunos.

Embora as disciplinas relacionadas à linguística, literatura e gramática do currículo ofereçam uma base sólida nos aspectos teóricos da língua e da literatura, a falta de disciplinas pedagógicas pode limitar a preparação dos estudantes para atuarem como educadores. A capacidade de traduzir conhecimentos teóricos em práticas de ensino eficazes é essencial para o sucesso como professor.

A formação de professores requer uma compreensão aprofundada sobre as estratégias de ensino, desenvolvimento de currículo, avaliação, psicologia educacional e métodos de ensino inovadores. Esses aspectos não estão abordados nas disciplinas mencionadas. As disciplinas do currículo enfatizam principalmente os aspectos teóricos da linguística, literatura e gramática, mas não conectam esses conceitos à prática de ensino. Os futuros professores precisam entender como aplicar esses conceitos em sala de aula de maneira eficaz.

O currículo apresenta objetivos claros e específicos, com ênfase na análise de estruturas sintáticas do português, envolvendo os alunos em debates e argumentação.

O conteúdo é diversificado, cobrindo desde a teoria até a prática de representação gráfica da estrutura das orações. A grade pauta-se por uma abordagem que abrange a evolução histórica da língua desde o latim até o português clássico, além de inserir conteúdo que explora aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos da mudança linguística, com ênfase na influência política e sociológica na história da língua. Há

também uma ênfase na elaboração de textos escritos em diversos contextos e para diferentes propósitos.

O currículo aborda uma variedade de tópicos relevantes dentro do campo da Linguística, que é a ciência que estuda a linguagem e as línguas naturais. Os objetivos gerais e específicos delineados são claros e alinhados com a intenção de fornecer aos alunos uma compreensão abrangente da linguagem, suas estruturas, variações e relevância sociocultural.

Os temas abordados, como linguística formal e funcional, variação linguística, língua padrão, atitudes e preconceitos linguísticos, aquisição da língua e competência comunicativa, são cruciais para uma compreensão completa da linguagem e suas interações com a sociedade.

O currículo desse curso é bastante sólido, cobrindo conceitos introdutórios importantes da teoria literária. Os objetivos do curso estão bem definidos, visando a compreensão da natureza da literatura, dos gêneros literários e das técnicas de composição. A inclusão de análise e crítica de textos literários permite aos alunos desenvolver habilidades analíticas essenciais.

A diversidade dos tópicos, incluindo representação literária, gêneros literários, elementos da linguagem literária e análise de texto, promove uma compreensão profunda da literatura como uma forma de expressão artística e cultural.

No geral, o currículo oferece uma sólida base em morfologia, sintaxe, análise literária e produção textual. No entanto, ele pode se beneficiar ao incorporar abordagens mais interdisciplinares, enfoque na diversidade e detalhamento de metodologias de ensino para criar uma experiência de aprendizado mais abrangente e envolvente para os alunos.

Conforme já ressaltamos, a grade curricular apresenta-se de forma dura por se tratar de uma proposta formativa em nível de Bacharelado.

#### 5.4.2 A grade curricular da Licenciatura presencial (UnB)

O curso de Letras, modalidade presencial, no nível de Licenciatura, ofertado no noturno, apresenta-se com uma carga mínima de 2640 horas-aula, carga optativa mínima de 810 horas, carga máxima de componentes eletivos de 360 horas, carga máxima por período letivo de 450 horas e mínima (por período letivo) de 180 horas. O prazo mínimo para conclusão de 6 semestres, médio de 10 e máximo de 14 semestres.

Nível	Disciplina	Carga	Natureza
1º	Introdução à Linguística	60	Obrigatória
1º	Prática de Textos	60	Obrigatória
1º	Introdução à Teoria Literária	60	Obrigatória
180h			
2º	Latim 1	60	Obrigatória
2º	Fonética e Fonologia	30	Obrigatória
2º	Psicologia da Educação	60	Obrigatória
150h			
3º	Morfologia	30	Obrigatória
3º	Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	30	Obrigatória
3º	Fundamentos do Desenvolvimento e Aprendizagem	90	Obrigatória
3º	Português instrumental 1	60	Optativa
3º	Desenvolvimento psicológico e ensino	60	Optativa
270h			
4º	Morfossintaxe da Língua Portuguesa	30	Obrigatória
4º	Sintaxe Geral	30	Obrigatória
4º	Língua de Sinais Brasileira – Básico	60	Obrigatória
4º	Didática Fundamental	60	Obrigatória
4º	Português Instrumental 2	60	Obrigatória
240h			
5º	Sintaxe da Língua Portuguesa	60	Obrigatória
5º	Laboratório de Redação para o Ens. Fundamental e Médio	90	Obrigatória
5º	Literatura Brasileira – Barroco e Arcadismo	60	Optativa
210h			
6º	Laboratório de Gramática para o Ens. Fund. e Médio	90	Obrigatória
6º	Sociolinguística do Português do Brasil	60	Obrigatória
6º	Organização da Educação Brasileira	60	Obrigatória
6º	Literatura Brasileira – Romantismo	60	Obrigatória
270h			
7º	Português Diacrônico	60	Obrigatória
7º	Literatura Brasileira – Realismo	60	Obrigatória
7º	Monografia em Literatura	60	Optativa
170h			
8º	Estágio Supervisionado em L. Portuguesa e Literatura 1	210	Obrigatória
8º	Literatura Brasileira – Modernismo	60	Optativa
270h			
9º	Estágio Supervisionado em L. Portuguesa e Literatura 2		
9º	Laboratório de Literatura para o Ens. Fund. e Médio		
300h			
10º	0h		
2.800h	Carga-horária TOTAL		

Fonte: O autor da pesquisa, a partir de dados obtidos no site da UnB.

Além das disciplinas obrigatórias, o programa oferta 4 grupos de componentes optativos, divididos em cadeias: cadeia 1, com carga-horária total de 210 horas e carga mínima de 60); cadeia 2, também com carga-horária total de 5210 horas e mínima de 60; cadeia 3, com carga total de 360 e mínima de 120 horas; cadeia 4, com carga-horária máxima de 120 e mínima de 60 horas. Os componentes da cadeia 1 são Inglês

instrumental 1 Língua italiana 1 e Prática do Francês oral e escrito 1. Os da cadeia 2 são Inglês Instrumental 2, Língua Italiana 2 e Prática do Francês oral e escrito. Os cadeia 3 são Literatura Portuguesa – Barroco e Arcadismo, Literatura Portuguesa – Medievalismo, Literatura Portuguesa – Modernismo, Literatura Portuguesa – Realismo, Literatura Portuguesa – Renascimento e Literatura Portuguesa - Romantismo. Os da cadeia 4 são Monografia em Literatura e Projeto de Curso.

O currículo abrange uma gama diversificada de disciplinas relacionadas à linguística, literatura e psicologia da educação. Cada uma dessas disciplinas desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional de um futuro educador de língua portuguesa e literatura. A inclusão de disciplinas como Introdução à Linguística, Fonética e Fonologia, Morfologia e Sintaxe da Língua Portuguesa demonstra um foco robusto no entendimento da estrutura da língua. Nesse sentido, o currículo apresenta uma estrutura abrangente e equilibrada que combina habilidades práticas e teóricas essenciais para o estudo aprofundado da língua portuguesa e literatura. É sabida a importância de cada uma delas no desenvolvimento de competências cruciais para a compreensão e o ensino eficaz da língua e da literatura. Além das disciplinas específicas, voltadas para o conhecimento da língua, a grade apresenta disciplinas pedagógicas, voltadas à formação docente de maneira abrangente, de cunho didático. Vamos examinar algumas dessas disciplinas-chave e destacar seu papel fundamental no currículo:

**(1) Psicologia da Educação, Fundamentos do Desenvolvimento e Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico e Ensino** são disciplinas são essenciais para compreender os processos mentais e psicológicos que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Elas fornecem elementos valiosos sobre como adaptar os métodos de ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes, promovendo assim uma educação mais inclusiva e eficaz.

**A disciplina Organização da Educação Brasileira** permite uma compreensão abrangente do sistema educacional brasileiro, incluindo suas políticas, estruturas e desafios. Ao compreender o contexto educacional mais amplo, os futuros educadores podem se preparar para lidar com as complexidades e demandas do sistema educacional atual.

Seguindo essa trilha, afirmamos aqui que se trata de uma proposta de integração e de integralidade curricular, como propõem autores como Santomé (1998) e Bernstein (1996). De acordo com o primeiro autor citado, o termo "currículo integrado" é frequentemente utilizado com a intenção de abarcar uma visão abrangente do

conhecimento e fomentar maior interdisciplinaridade em sua concepção. A integração realçaria a coesão necessária entre as diversas disciplinas e formas de conhecimento.

A noção de integração na educação é também influenciada pela análise de Bernstein (1996) sobre a compartimentalização do conhecimento, na qual ele introduz os conceitos de classificação e enquadramento. A classificação diz respeito à manutenção dos limites entre os conteúdos, enquanto o enquadramento se refere à delimitação do que pode ou não pode ser transmitido em uma relação pedagógica. Um currículo que possui um alto grau de classificação é denominado por Bernstein como 'código coleção'; enquanto um currículo que busca reduzir o nível de classificação é referido como 'código integrado'.

Segundo Bernstein, a integração coloca as disciplinas e cursos isolados em uma perspectiva relacional, permitindo a flexibilização dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar, o que estimula uma participação mais ativa de professores e alunos, bem como uma maior conexão entre os conhecimentos escolares e os saberes do cotidiano dos alunos, contrapondo-se, assim, à visão hierárquica e dogmática do conhecimento. Em suma, o autor aposta na capacidade dos códigos integrados de promover uma forma de socialização adequada do conhecimento, capaz de atender às mudanças em curso no mundo do trabalho através do desenvolvimento de operações abrangentes, contribuindo para a construção de uma educação mais igualitária e buscando superar os desafios de socialização diante dos sistemas de valores das sociedades industriais avançadas.

Essas análises ressaltam a importância de vincular o contexto escolar à prática social concreta. A proposta de "currículo integrado" na perspectiva da formação abrangente incorpora análises e procura definir os propósitos da educação escolar com base nas necessidades do desenvolvimento humano. Com isso, defende-se que as aprendizagens escolares devem capacitar a classe trabalhadora a compreender a realidade para além de sua aparência e, assim, desenvolver as condições para transformá-la em benefício de suas necessidades como grupo social.

O "currículo integrado" engloba conhecimentos de formação geral e específica para práticas profissionais. A seleção e organização desses conhecimentos no currículo formal pressupõem a reintegração da relação entre os conhecimentos selecionados, uma vez que a seleção é orientada pela capacidade de representar a realidade de forma mais aproximada possível.

A visão sociopolítica presente nessa concepção é histórico-dialética e indica que é a partir do conhecimento em sua forma mais completa e mais complexa que se pode compreender a realidade e a própria evolução de mundo.

A interdisciplinaridade consiste na reconstrução da totalidade por meio da relação entre os conceitos derivados de diferentes dimensões da realidade, ou seja, dos diversos campos da ciência representados por disciplinas, visando à compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos que possibilitam conhecer e apropriar o real.

**O Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura 1 e 2** propicia aos alunos a oportunidade de aplicar seus conhecimentos teóricos em um ambiente educacional real. A presença dessas disciplinas exerce um papel crucial na formação de professores competentes, permitindo que os graduandos adquiram experiência prática, lidem com desafios reais da sala de aula e desenvolvam habilidades de ensino eficazes.

#### 5.4.3 A modalidade a distância no UnB e sua estrutura curricular

O curso de Licenciatura em Letras na modalidade EAD segue, em termos de grade curricular, a tendência do curso presencial. A formação do licenciando, futuro professor, é vista como um processo integrado de construção de uma nova concepção de formação e de vivência de práticas pedagógicas reais e inovadoras. Nessa perspectiva, o currículo de Licenciatura em Letras–Português está estruturado em torno de dois níveis de integração: entre as tradicionalmente chamadas disciplinas específicas e as psicopedagógicas e, internamente a elas, entre teoria e prática de atividades diversificadas.

Quadro nº 8: Grade curricular do curso de Letras EAD na UnB

Semestre	Disciplina	Carga	Natureza
1º	Atividades diversificadas 1: Introdução ao Ambiente Virtual	15h	Obrigatória
1º	Fonética da Língua Portuguesa	60h	Obrigatória
1º	Introdução à Linguística: Fundamentos	60h	Obrigatória
1º	Leitura e Literatura	60h	Obrigatória
1º	Linguagem, Interação e Sociedade	45h	Obrigatória
1º	Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem	60h	Obrigatória
1º	Psicologia Escolar	60h	Obrigatória
360h			
2º	Didática Fundamental	60h	Obrigatória
2º	Fonologia de Língua Portuguesa	45h	Obrigatória

2º	Fundamentos da Educação	60h	Obrigatória
2º	História da Educação Brasileira	60h	Obrigatória
2º	Introdução à Teoria da Literatura	60h	Obrigatória
2º	Leitura e Produção de Textos	60h	Obrigatória
2º	Linguística Aplicada ao Ensino do Português	30h	Obrigatória
375h			
3º	Clássicos Universais	60h	Obrigatória
3º	Linguística textual e Prática do texto	60h	Obrigatória
3º	Morfossintaxe da Língua Portuguesa	60h	Obrigatória
3º	Projeto Profissional e Organização do Trabalho Pedagógico	60h	Obrigatória
3º	Semântica	60h	Obrigatória
3º	Varição Linguística	60h	Obrigatória
360h			
4º	Atividades diversificadas 2	60h	Obrigatória
4º	Historiografia Literária Brasileira -60	60h	Obrigatória
4º	Inglês Instrumental 1/ Espanhol Instrumental 1	60h	Obrigatória
4º	Introdução à Análise do Discurso	60h	Obrigatória
4º	Laboratório de ensino de Redação	60h	Obrigatória
4º	Momentos decisivos da Formação da Literatura Brasileira	60h	Obrigatória
360h			
5º	Atividades diversificadas 3	60h	Obrigatória
5º	Estágio de Observação do Ensino Fundamental (séries finais)	60h	Obrigatória
5º	Estrutura Social e formas do romance brasileiro 1	60h	Obrigatória
5º	Latim 1	60h	Obrigatória
5º	Laboratório de Ensino de Gramática	60h	Obrigatória
5º	Machado de Assis: um escritor universal em condição periférica	60h	Obrigatória
360h			
6º	Atividades diversificadas 4 – 45 horas	45h	Obrigatória
6º	Atividades diversificadas – Projetos de curso - 45 horas	45h	Obrigatória
6º	Estágio de Observação do Ensino Médio – 30 horas	30h	Obrigatória
6º	Estrutura Social e formas do romance brasileiro 2 – 60 horas	60h	Obrigatória
6º	Latim 2 – 60 horas	60h	Obrigatória
6º	Lexicologia e Lexicografia 1 – 60 horas	60h	Obrigatória
6º	Sintaxe da língua Portuguesa – 60	60h	Obrigatória
6º	Prática lírica e decadentismo periférico – 60 horas	60h	Obrigatória
420h			
7º	Atividades diversificadas 5	30h	Obrigatória
7º	Descoberta Crítica do Brasil	45h	Obrigatória
7º	Estágio de Observação da Alfabetização	15h	Obrigatória
7º	Estágio Supervisionado em Regência no Ensino Fundamental	60h	Obrigatória
7º	Impasses na Construção do Personagem Brasileiro	45h	Obrigatória
7º	Lexicologia e Lexicografia	45h	Obrigatória
7º	Pragmática	45h	Obrigatória
7º	Sintaxe do Português clássico	45h	Obrigatória
330h			
8º	A nova narrativa	60h	Obrigatória
8º	Atividades diversificadas 6 – Monografia I	30h	Obrigatória
8º	Crítica Literária	45h	Obrigatória
8º	Estágio Supervisionado em Regência no Ensino Médio	60h	Obrigatória
8º	Filologia Românica	60h	Obrigatória

8º	O Português como Segunda Língua no Brasil 1	60h	Obrigatória
8º	Poesia e Interpretação no Brasil: produções poéticas do séc. XX e XXI	45h	Obrigatória
360h			
9º	Atividades diversificadas 7 - Monografia II	30h	Obrigatória
9º	Estágio de Observação do Ensino Especial	15h	Obrigatória
9º	Linguística Histórica	60h	Obrigatória
9º	Literatura infanto-juvenil	45h	Obrigatória
9º	O Português como Segunda Língua no Brasil 2	60h	Obrigatória
210h			
	Carga-horária total: 3.135h		

Fonte: O autor da pesquisa, a partir de dados obtidos no site da UnB.

O currículo oferece um leque de disciplinas específicas e também as de cunho pedagógico, assim como o do curso presencial. Isso proporciona aos estudantes uma compreensão mais completa do campo das letras e das possíveis áreas de atuação.

O currículo caracteriza-se por apresentar uma progressão lógica ao longo dos semestres, começando com as bases fundamentais e progredindo para tópicos mais específicos e avançados. Isso pode ajudar os alunos a construir uma base sólida antes de explorar conceitos mais complexos. A inclusão de estágios de observação e estágios supervisionados é positiva, pois proporciona aos alunos a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos em situações reais de ensino. Isso pode melhorar sua preparação para futuras carreiras no ensino ou em áreas relacionadas.

O currículo inclui disciplinas que combinam linguística, literatura e pedagogia, promovendo uma abordagem interdisciplinar que reflete a natureza complexa do estudo da linguagem e da cultura.

Em uma abordagem mais generalista, levando-se em consideração a vastidão relativa aos diversos cursos de Letras ofertados pela UnB, carece aqui enfatizar a possibilidade de formação contínua e engajamento em pesquisa acadêmica é mencionada em vários pontos dos programas. Isso é crucial para o desenvolvimento contínuo dos profissionais e também para a promoção do conhecimento e inovação na área. No geral, a diversidade de cursos aponta para uma variedade de caminhos de carreira que os graduados podem seguir, indo desde o ensino tradicional até funções em setores governamentais, editoras, áreas culturais, entre outros. Isso é positivo, pois mostra que a formação em Letras pode abrir portas em diversas áreas.

A descrição dos programas de graduação mostra uma compreensão da relevância social, cultural e econômica das línguas estrangeiras e suas literaturas. Isso destaca a

importância desses cursos não apenas para os indivíduos, mas também para a sociedade como um todo.

A oferta de cursos voltados para Língua de Sinais Brasileira e Português como Segunda Língua demonstra um comprometimento com a inclusão e a acessibilidade. Esses cursos podem contribuir para a promoção da educação inclusiva e para a formação de profissionais capacitados para lidar com alunos com necessidades especiais.

Em geral, a estruturação curricular fornece uma visão abrangente dos diferentes programas de graduação em Letras oferecidos pela Universidade de Brasília, destacando suas características, objetivos e potenciais oportunidades de carreira.

Os currículos dos variados cursos enfatizam os estudos linguísticos e literários, abordando também questões éticas, étnico-raciais, de gênero, ambientais e Ciência-Tecnologia e Sociedade. Disciplinas obrigatórias e seletivas abrangem teoria e prática, permitindo que os alunos escolham áreas de especialização. Atividades complementares enriquecem a formação, incluindo iniciação científica, participação em eventos científicos e programas institucionais.

#### 5.4.4 A estrutura curricular no curso da Unip

A Unip oferta dois cursos de Letras, um no nível de Bacharelado (Português/Espanhol) e outro em nível de Licenciatura (Português/Inglês) ambos têm duração de 4 anos e são ofertado nas modalidades presencial e a distância (digital).

Quadro nº 9: Grade curricular da modalidade presencial (Unip) - Bacharelado

Disciplina	Car-Ga	Disciplina	Car-Ga
Análise do Discurso: Crítica	60	Literatura Brasileira: Prosa	60
Atividades Complementares	200	Literatura Comparada	60
Atividades Práticas Supervisionadas	680	Literatura Inglesa	30
Avaliação Educacional	60	Literatura Norte Americana	30
Ciências Sociais	30	Literatura Portuguesa: Poesia	60
Compreensão Oral da Língua Inglesa	60	Literatura Portuguesa: Prosa	60
Comunicação e Expressão	30	Literatura Pós Colonial	30
Culturas da Língua Inglesa	30	Marketing Pessoal (Optativa)	20
Cultura e Literatura Africana e Indígena	60	Metodologia do Trabalho Acadêmico	30
Didática Específica - Letras	60	Métodos de Pesquisa	30
Didática Geral	60	Morfossintaxe Aplicada da L. Portuguesa	60
Direitos Humanos	30	Morfossintaxe da Língua Portuguesa	60
Educação Ambiental	30	Morfossintaxe e Semântica da L. Inglesa	60
Educação Inclusiva	30	Práticas como Componente Curricular	400
Escola, Currículo e Cultura	60	Política e Organização da Educação Básica	60
Estágio	700	Prática de Ens.: Integração Escola/Comunidade	30
Estudos Disciplinares	80	Prática de Ensino: Introdução à Docência	30
Fundamentos de Filosofia e Educação	60	Prática de Ensino: Observação e Projetos	30
Gêneros Textuais	60	Prática de Ens: Princípios Pedag. em Sala de Aula	30

Gestão Escolar: Aspectos Legais	60	Prática de Ens.: O uso de rec. Did. em Sala de Aula	30
Gramática Aplicada da Língua Portuguesa	60	Prática de Ensino: Reflexões	30
Homem e Sociedade	30	Prática de Ensino: Trajetória da Práxis	30
Interpretação e Produção de Textos	30	Prática de Ens.: Vivência no Ambiente Educativo	30
Introdução à Educação a Distância	20	Prática de Ensino em L. Inglesa e Literatura	30
Leitura e Literatura no Contexto Escolar	30	Produção em Revisão de Texto em L. Inglesa	30
Letras Integrada	30	Psic. do Desenvolv. e teorias de aprendizagem	60
Letras Interdisciplinar	30	Relação Ciência, Tecnologia e Sociedade	30
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	30	Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência – optat	20
Língua e Cultura Latina	30	Revisão de Texto em Língua Portuguesa	30
Língua Inglesa: Aspectos Discursivos	30	Semântica e Pragmática	60
Língua Inglesa: Compreensão e Produção de Textos	30	Semiótica	30
Língua Inglesa, Gramática e Aplicação	30	Sociologia da Educação	60
Língua Inglesa: Significado e Uso	30	Teoria Literária	60
Linguística	60	Teorias do Texto	60
Linguística Geral	60	Tópicos de Atuação Profissional - Letras	30
Literatura Brasileira: Poesia	30	Trabalho de Curso	30

Fonte: O autor da pesquisa, com base em dados obtidos no site na Unip.

O quadro nº 4 apresenta a estrutura curricular do Bacharelado. A estrutura do curso em nível de Licenciatura está registrada no quadro a seguir.

Quadro nº 10: Grade curricular da modalidade presencial (Unip) - Licenciatura

<b>Disciplina</b>	<b>Carga</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga</b>
Análise do Discurso Crítica	60	Literatura Comparada	60
Atividades Complementares	200	Literatura Inglesa	30
Avaliação Educacional	60	Literatura Norte-Americana	30
Ciências Sociais	30	Literatura Portuguesa: Poesia	60
Compreensão Oral da Língua Inglesa	60	Literatura Portuguesa: Prosa	60
Comunicação e Expressão	30	Literatura Pós-Colonial	30
Culturas da Língua Inglesa	30	Marketing Pessoal (Optativa)	20
Desenvolvimento Sustentável (Optativa)	20	Metodologia do Trabalho Acadêmico	30
Didática Específica	60	Métodos de Pesquisa	30
Didática Geral	60	Morfossintaxe Aplicada da Língua Portuguesa	60
Direitos Humanos	30	Morfossintaxe da Língua Portuguesa	60
Educação Ambiental	30	Morfossintaxe e Semântica da Língua Inglesa	60
Educação Inclusiva	30	Optativa	20
Escola, Currículo e Cultura	60	Política e Organização da Educação Básica	60
Estágio	700	Prática como Componente Curricular	400
Estudos Disciplinares	80	Prática de Ensino de Língua Inglesa e Literaturas	30
Filosofia e Educação	60	Prática de Ensino: Integr. Escola X Comunidade	30
Gêneros Textuais	60	Prática de Ensino: Introdução à Docência	30
Gestão Escolar: Aspectos Legais	60	Prática de Ensino: Observação e Projeto	30
Gramática Aplicada da Língua Portuguesa	60	Prática de Ens.: Princípios Pedag. em Sala de Aula	30
Homem e Sociedade	30	Prática de Ens.: Rec. de Apoio ao Ensino e Aprend.	30
Interpretação e Produção Textos	30	Prática de Ensino: Reflexões	30
Introdução à EAD	20	Prática de Ensino: Trajetória da Práxis	30
Leitura e Literatura no Contexto Escolar	30	Prática de Ens.: Vivência no Ambiente Educativo	30
Letras Integradas	30	Produção e Revisão de Texto em Língua Inglesa	30
Letras Interdisciplinar	30	Psicologia do Desenvolv. e Teorias de Aprendizagem	60
Libras	30	Relação Ciência, Tecnologia e Sociedade	30
Língua e Cultura Latina	30	Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência (Opt.)	20
Língua Inglesa: Aspectos Discursivos	30	Revisão de Texto em Língua Portuguesa	30
Língua Inglesa: Compreensão e Prod. de Textos	30	Semântica e Pragmática	60
Língua Inglesa: Gramática e Aplicação	30	Semiótica	30
Língua Inglesa: Significado e Uso	30	Sociologia da Educação	60
Linguística	60	Teoria Literária	60
Linguística Geral	60	Teorias do Texto	60
Literatura Africana e Indígena	60	Tópicos de Atuação Profissional	30

Literatura Brasileira Poesia	30	Trabalho de Curso	30
<b>Carga-horária total: 4.120</b>			

Fonte: O autor da pesquisa, a partir de dados obtidos no site da Unip.

Chama a atenção no currículo da Unip a presença de disciplinas pedagógicas, como Avaliação Educacional, Prática de Ensino: Recursos de Apoio ao Ensino e Aprendizagem, Prática de Ensino: Introdução à Docência, Prática de Ensino: Integração Escola X Comunidade, Didática Específica, Didática Geral, Direitos humanos, Homem e Sociedade, Filosofia e Educação e Estudos Disciplinares.

A presença dessas disciplinas deixa clara a proposta emancipadora do currículo, sobretudo do ponto de vista da profissão docente e da sua humanizadora função social, a partir da sua concepção até o processo avaliativo. A disciplina Direitos Humanos é de fundamental importância, no sentido de promover uma compreensão dos direitos fundamentais e da igualdade, preparando os futuros educadores para atuarem na inclusão e equidade em suas salas de aula.

Ressalta-se, também, a essencialidade da disciplina Educação Ambiental, componente importante, dada a urgência das questões ambientais globais. Preparar os futuros educadores para incluir esses temas em seus planos de aula é crucial.

A Educação Inclusiva é fundamental para garantir que os professores estejam aptos a atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

**Destacamos, também a importância da disciplina Fundamentos de Filosofia e Educação**, componente que oferece uma base sólida em filosofia da educação, ajudando os professores a refletir sobre suas práticas e crenças educacionais, assim como **Homem e Sociedade**, que ajuda a compreender como a sociedade influencia a educação e como os educadores podem lidar com questões sociais em sala de aula. Dizemos o mesmo da disciplina Sociologia da Educação, que proporciona uma visão aprofundada de como fatores sociais afetam a educação e o papel dos educadores na sociedade. Esses componentes encontram reforço na disciplina Política e Organização da Educação Básica, importante para a compreensão da estrutura educacional do país e das políticas que a afetam.

**A disciplina Tópicos de Atuação Profissional – Letras, por se tratar de uma especificidade, destina-se a preparar os futuros professores para desafios específicos da área de Letras, como análise literária e ensino de línguas.**

**O destaque vai para as disciplinas que se configuram como o cerne da nossa pesquisa: Escola, Currículo e Cultura, Práticas como Componente Curricular e 3.**

Atividades Complementares e Atividades Práticas Supervisionadas. Essas disciplinas ajudam os futuros educadores a entenderem como o contexto cultural afeta o currículo e o ensino, permitindo que adaptem suas abordagens para atender às necessidades de seus alunos, bem como uma certa experiência no planejamento de aulas.

No geral, o currículo mostra-se abrangente e bem estruturado, abordando aspectos essenciais da formação de professores de Letras. No entanto, é importante que haja uma integração eficaz entre as disciplinas teóricas e as práticas, garantindo que os futuros educadores estejam realmente preparados para enfrentar os desafios da sala de aula.

De acordo com Japiassu (1975, p. 74) a interdisciplinaridade se manifesta pela profundidade das interações entre especialistas e pela extensão da interação efetiva das áreas do conhecimento dentro de um único empreendimento de investigação. Nesse sentido destacamos o que dizem os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) sobre o assunto:

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser objeto de conhecimento, um projeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Neste sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Além disso, é crucial que as questões de diversidade, inclusão e sustentabilidade sejam incorporadas de maneira transversal em todas as disciplinas, para que os graduados estejam aptos a promover uma educação mais equitativa e consciente.

A formação de professores é uma tarefa complexa e em constante evolução, e o currículo deve ser flexível o suficiente para se adaptar às mudanças nas necessidades educacionais da sociedade. Portanto, a revisão periódica do currículo e a atualização das disciplinas são essenciais para manter a relevância do programa de formação de professores de Letras.

Os profissionais que atuam nas salas de aula estão cientes das demandas intensas que o ensino requer. Embora o foco seja frequentemente na aplicação prática, é essencial compreender que cada dinâmica em sala de aula é baseada em conceitos teóricos subjacentes complexos. No entanto, muitos professores tendem a priorizar a prática em detrimento da teoria. Embora haja uma interdependência entre teoria e prática, muitas pesquisas educacionais ainda não oferecem orientações práticas úteis para lidar com a

agitação diária das salas de aula.

#### 5.4.5 Estruturação curricular na Universidade Católica de Brasília – UCB

O currículo da Universidade Católica de Brasília (UCB) vem precedido de uma apresentação que aborda basicamente o processo histórico da criação do curso em suas duas modalidades (ambas ministradas presencialmente): Letras: Português/Inglês e Letras: Português/Espanhol. Entretanto, não apresenta um arcabouço teórico que embase a sua estruturação curricular, que, assim como o da UnB e o da Unip, estudados no início deste capítulo, traz uma apresentação curricular em forma de grade que chamaremos de crua. Antes desta, a instituição apresenta-nos apenas os seus objetivos, aqui transcritos na íntegra, a partir de uma busca no site da universidade, disponível em <https://www.catolica.edu.br/curso/letras-portugues-ingles-licenciatura-ead>:

##### OBJETIVO GERAL

Formar profissionais da linguagem para atuarem, primordialmente, como professores nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Profissionalizante, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, considerando o estado do conhecimento nessas áreas e as políticas públicas de educação e de línguas do País.

##### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer e compreender as diferentes teorias e tecnologias linguísticas que sustentam as práticas do português no/do Brasil, na sociedade brasileira e nas sociedades de língua portuguesa, relacionando-se de modo crítico com a produção e a circulação do conhecimento.
- Compreender os fundamentos teóricos da Literatura para uma análise crítica de obras e de autores representativos da Literatura de língua portuguesa em contextos históricos determinados, relacionando-se de modo crítico com a produção e a circulação do conhecimento.
- Desenvolver práticas pedagógicas e científicas que ampliem as possibilidades interpretativas do graduando enquanto autor e leitor autônomo e criativo em relação ao mundo impresso e ao mundo digital.
- Estimular o desenvolvimento de uma prática científica de descrição, de explicação e de comparação dos fatos linguísticos e literários em sua relação com a sociedade.
- Desenvolver a iniciativa empreendedora e inovadora do estudante, para que se torne sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

Cabe-nos, agora, registrar a íntegra do currículo. Ressaltamos, inicialmente, que sua estruturação crua segue o padrão dos dois anteriormente estudados. Seguimos

o mesmo desenho antes seguido: agrupando as disciplinas em três colunas (semestre, disciplina e carga-horária). Se não há uma padronização no sentido de se registrar a letra “h”, como referência à carga horária, é porque optamos por transcrever o registro como foi encontrado nas fontes pesquisadas. Ressaltamos, ainda, que, das três grades aqui estudadas, apenas a da UnB teve o acréscimo de uma quarta coluna, caracterizando a natureza da disciplina: obrigatória ou optativa.

Quadro nº 11: Currículo pleno do curso

Sem.	Disciplina	Carga	Sem.	Disciplina	Carga
1º	Fundamentos da educação	80	5º	Estágio supervisionado em gestão escolar	80
1º	Textos e práticas digitais	80	5º	Expressão da Língua Inglesa – Iniciante	80
1º	Língua Brasileira de Sinais – Libras	80	5º	Expressão da Língua Inglesa – Elementar	80
1º	Relação: Princípios e Valores	80	5º	Prática pedagógica: Metodologia do ensino da Língua Portuguesa	80
2º	Fundamentos da aprendizagem	80	6º	Estágio supervisionado – Anos Finais	80
2º	Pesquisa: Teorias e fundamentos	80	6º	Expressão da L. Inglesa - Intermediário	80
2º	Prática Pedagógica: Fund. da Docência	80	6º	Prática de análise da Língua Inglesa – Fonética e Fonologia	80
2º	Política e gestão da educação brasileira	80	6º	Prática pedagógica: Ciberespaço e Tecnologias Educacionais	80
2º	Prática pedag.: Didática e gestão da sala de aula	80			
			7º	Estágio supervisionado – Ensino Médio	160
3º	Introdução à Linguística	80	7º	Projeto de Extensão	160
3º	Profissão: Competências e Habilidades	80	7º	Currículo, Planejamento e Avaliação	80
3º	História da Língua Inglesa	80	7º	Expressão da Língua Inglesa – Avançado	80
3º	Prática de Análise da L. Portuguesa - Semântica	80			
			8º	Cooperação: Humanismo Solidário, Redes e Comunidades	160
4º	Prática de Análise da Língua Inglesa – Morfologia	80	8º	Literatura, teoria e crítica	80
4º	Leitura e interpretação de literaturas da L. Inglesa	80	8º	Inglês instrumental	80
4º	Prática de análise da L. Portuguesa – Sintaxe	80			80
4º	Prática pedag.: Met. do ensino da L. Inglesa	80			

Fonte: o autor da pesquisa, a partir de dados buscados no site da instituição

Além da base específica, ancorada em disciplinas referentes à língua, cabe-nos destacar a presença de disciplinas pedagógicas, como Fundamentos da educação, Relação: Princípios e Valores, Fundamentos da aprendizagem, Pesquisa: Teorias e fundamentos, Prática Pedagógica: Fundamentos da Docência, Política e gestão da educação brasileira, Prática pedagógica: Didática e gestão da sala de aula, Currículo, Planejamento e Avaliação, Estágio supervisionado – Ensino Fundamental (anos finais) e Estágio supervisionado – Ensino Médio.

Percebemos, pela apresentação da grade, ainda que de forma direta, sem embasamento teórico acerca da fundamentalidade de uma formação ampla, abrangente, que a proposta do curso de Letras-Português da UCB adota uma abordagem pedagógica

que incorpora diversas linguagens e estratégias no ensino-aprendizagem, buscando a conexão entre teoria e prática.

Devido à natureza da área de Letras, os componentes curriculares abrangem uma variedade de áreas do conhecimento, como Antropologia, Educação, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. Essa interconexão está presente nos conteúdos programáticos do curso.

O estágio supervisionado é parte fundamental e fundante da formação de professores, uma vez que permite aos graduandos a aplicação de conhecimentos teóricos na prática. Isso ajuda a desenvolver as habilidades necessárias para o ensino eficaz e a compreender a dinâmica da sala de aula. Enfatizamos esse ponto baseado em Sánchez Vázquez (1980), com substâncias acadêmicas buscadas na sua “Filosofia da Práxis”. O autor defende sua visão sobre a práxis como o conceito central do marxismo. Segundo ele, o marxismo é primordialmente uma filosofia da práxis, não apenas por introduzir um novo objeto à reflexão filosófica, mas especialmente por integrar-se, como teoria, ao processo contínuo de transformação do mundo. Em resumo, o marxismo representa tanto uma nova prática filosófica como uma filosofia fundamentada na prática.

De acordo com Sánchez Vázquez, o conceito de práxis é uma atividade prática que engloba a execução e a reexecução de ações, ou seja, transforma uma substância ou uma situação. Seguindo as raízes etimológicas gregas, claramente expostas por Aristóteles, práxis é um fenômeno que se completa por si mesmo; se resulta em uma obra, é denominado *poiesis*, ou seja, criação. No entanto, o autor abandona essa distinção, argumentando que o uso do termo se limitou ao âmbito artístico, enquanto o termo "práxis" abrange todos os domínios culturais e todas as criações, pois representa "o ato ou conjunto de ações por meio das quais o sujeito ativo (agente) transforma uma matéria-prima preexistente" (Sánchez Vázquez, 1980: 245). Portanto, o significado de práxis não se limita nem ao material nem ao espiritual, e implica exclusivamente um trabalho criativo.

A atividade humana demonstra funções mentais de síntese e antecipação, conforme observado por Marx em sua primeira Tese sobre Feuerbach. Essa prática previsível carrega consigo um propósito teleológico, ou seja, a atividade prática é moldada por metas que orientam suas diferentes manifestações. Tais ações iniciam-se com um propósito ideal e ganham culminância em um resultado concreto. O elemento presente na prática é tanto cognitivo quanto teleológico. O agente adapta suas ações

com o intuito de alcançar uma transição completa entre o aspecto subjetivo ou teórico e o aspecto objetivo ou prático, revelando assim que a realização materializa o pensamento ou o potencial concebido. No entanto, o termo "atividade prática" não define o tipo de agente (se é um fenômeno físico, biológico, animal ou humano) nem especifica a natureza do objeto (se é um corpo físico, um instrumento ou uma instituição, por exemplo), apenas enfatiza a não passividade e ressalta que deve produzir efeitos e se concretizar. Quando vista como uma atividade científica experimental, os propósitos da práxis são principalmente teóricos. Sánchez Vázquez enfatiza a práxis política como uma prática que pode ser ativa, passiva ou receptora, executada seja a partir do Estado, seja a partir dos partidos políticos. Ele também enfatiza a práxis social, na qual grupos de indivíduos aspiram a transformar as relações econômicas, políticas e sociais, pois a história é moldada por indivíduos cujas forças coletivas têm o potencial de revolucionar um sistema. Marx identificou o proletariado como essa força motriz no contexto do capitalismo.

Para entender o desfecho da ação, é essencial desvendar a autenticidade e importância por trás dela. Essa compreensão vai além de meras intuições, demandando uma imersão na trajetória histórica. A humanidade, através de suas ações e criações, deixa vestígios que revelam a evolução de seus pensamentos, anseios, necessidades, ambições e ideais, os quais têm moldado o ambiente e continuam a influenciar as pessoas. A consciência não apenas se reflete em suas realizações, mas também se reconhece extrapolando suas próprias expectativas. Dessa forma, a prática é tanto subjetiva quanto coletiva, demonstrando conhecimentos teóricos e práticos que vão além de visões unilaterais. Além disso, e isso é fundamental, o labor de cada indivíduo se insere em relações de produção ligadas a um contexto sociocultural específico. É nesse sentido que entendemos o sentido do processo avaliativo pela ótica da práxis.

Quanto à previsibilidade desse processo no currículo analisado, podemos afirmar, pelo menos em termos de proposta, que a aprendizagem é abordada como uma interação entre diferentes atores sociais, com foco no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, como comunicação, colaboração, relacionamento interpessoal, solução de problemas, autodesenvolvimento e autonomia. No contexto específico da área de linguagens e estudos literários, é destacada a importância de adquirir competências teóricas e práticas, incluindo o domínio da língua portuguesa, conhecimento literário, perspectivas teóricas nas investigações linguísticas e literárias, além do uso adequado das tecnologias de informação e comunicação. De acordo com

Pacheco (1996, p. 16),

O currículo, se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa.

Nessa direção, podemos citar como ponto de referência no conceito de currículo (dizemos “conceitos”, porque são várias possibilidades) é Apple (1982, p. 59). O autor afirma que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Outro ponto a ser destacado na grade curricular é a sua previsão do processo avaliativo. A avaliação é vista como um retorno pedagógico, com o objetivo de compreender a aprendizagem dos estudantes, identificar pontos de melhoria e subsidiar o aprimoramento do processo educativo. A transparência dos critérios avaliativos é valorizada.

A verificação do progresso educacional está estreitamente ligada ao programa de estudos e, de maneira similar, não é imparcial, mas serve a uma determinada ideia teórica de ensino, que por sua vez reflete uma visão teórica da sociedade. Ao considerarmos a avaliação como uma atividade desprovida de parcialidade, estamos ignorando sua conexão tanto com a sociedade quanto com a educação.

A análise do progresso educacional serve para identificar o nível de conhecimento adquirido pelo estudante e determinar as áreas em que ele ainda precisa se desenvolver dentro do programa de estudos. É responsabilidade do professor facilitar os meios pelos quais o aluno pode adquirir conhecimento. Nesse contexto, a avaliação é uma prática direcionada para o futuro, mas é importante ressaltar que seu propósito não é apenas atribuir uma nota, mas sim impulsionar o aprendizado do aluno. Em essência, a avaliação deve ser compreendida como um processo para aprimorar ou aperfeiçoar as ações futuras.

A avaliação do aprendizado não deve ser vista como uma entidade separada

no processo educacional, já que ela representa a manifestação final da implementação do currículo, permitindo ajustes conforme o desenvolvimento prossegue (SACRISTÁN, 2000). A avaliação não é apenas um procedimento técnico, mas implica uma postura política, incorporando valores e princípios. Portanto, toda avaliação reflete uma concepção de currículo e uma abordagem pedagógica, de modo que deve estar em consonância com a metodologia adotada pelo professor em sala de aula.

É fundamental ressaltar que a avaliação deve evitar expor os estudantes a situações embaraçosas. É crucial compreender que estamos examinando não os alunos em si, mas sim o progresso que eles alcançam. Fazer avaliações subjetivas é uma tendência natural entre os seres humanos, no entanto, a maneira como tais avaliações são utilizadas, como observações e comentários públicos que destacam as fraquezas do aluno, tem o potencial de categorizá-lo e afastá-lo do processo. A sua predominância ocorre quando o foco principal do docente é simplesmente designar ao estudante uma posição específica, utilizando-se de notas ou conceitos. A esse respeito, carece atentar-se para o que dizem os PCNs:

É fundamental a utilização de diferentes códigos, como: o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos. Por exemplo, muitas vezes, o aluno não domina a escrita suficientemente para expor um raciocínio mais complexo sobre como compreende um fato histórico, mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como em diálogos, entrevistas ou debates. Considerando essas preocupações, o professor pode realizar a avaliação por meio de:

- observação sistemática: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros;
- análise das produções dos alunos: considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas. Por exemplo: se a avaliação se dá sobre a competência dos alunos na produção de textos, deve-se considerar a totalidade dessa produção, que envolve desde os primeiros registros escritos, no caderno de lição, até os registros das atividades de outras áreas e das atividades realizadas especificamente para esse aprendizado, além do texto produzido pelo aluno para os fins específicos desta avaliação;
- atividades específicas para a avaliação: nestas, os alunos devem ter objetividade ao expor sobre um tema, ao responder um questionário. Para isso, é importante, em primeiro lugar, garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula, isto é, que não se diferenciem, em sua estrutura, das atividades que já foram realizadas; em segundo lugar, deixar claro para os alunos o que se pretende avaliar, pois, inevitavelmente, os alunos estarão mais atentos a esses aspectos. (BRASIL, 1996, p. 57).

Conforme Tardif (2002), a maior parte da individualidade do docente é moldada por suas vivências durante o período de estudante, o que confere à avaliação um papel proeminente em sua jornada acadêmica. Hoffmann (2009) enfatiza a importância de reconhecer essas influências a fim de evitar que a prática de avaliação reproduza inadvertidamente a arbitrariedade e o autoritarismo, permitindo, assim, revelar contradições e equívocos conceituais associados a essa abordagem.

É essa visão do processo avaliativo que precisa ser encampada por qualquer instituição de ensino que vise ao sucesso dos seus graduandos, ainda mais, em se tratando de formar quem vai formar. O currículo da UCB apresenta, ainda que de forma prescritiva uma proposta de avaliação significativa, o que também está presente no texto de apresentação do curso feito pela instituição, no seu site oficial. Resta-nos saber (o que só vai acontecer em uma futura pesquisa de campo, proposta para empreitadas posteriores) se essa proposta transforma-se em prática, em uma constante prática.

Percebemos, por fim no PPC, a partir da proposta a proposta de formação abrangente, pela integralidade da junção de disciplinas específicas e conceituais com componentes relativos à consciente formação docente. Faltou, entretanto, uma fundamentação teórica baseada na leitura de autores que trabalham a área de currículo, para uma abordagem mais significativa.

Fica-nos o questionamento acerca do tipo de currículo proposto, sobretudo, pela ótica de Sacristán (2000), se a sua aplicabilidade de dará de modo aprofundado ou se a atuação prática prevê apenas a prescrição curricular a ser executada de forma linear e superficializante.

Em termos gerais, o currículo prescrito cumpre as orientações e as regulações econômicas, políticas e administrativas para o sistema educacional e para os profissionais da educação.

Tendo o currículo implicações tão evidentes na ordenação do sistema educativo, na estrutura dos centros e na distribuição do professorado, é lógico que um sistema escolar complexo e ordenado tão diretamente pela administração educativa produza uma regulação do currículo. Isso se explica não só pelo interesse político básico de controlar a educação como sistema ideológico, mas também pela necessidade técnica ou administrativa de ordenar o próprio sistema educativo, o que é uma forma tecnicizada de realizar a primeira função. (SACRISTÁN, 2000, p. 108).

O planejamento de ensino tem distintas etapas interligadas, segundo a

concepção de Sacristán (2000), concepções já esclarecidas nesta pesquisa. Essas fases compreendem o currículo proposto, o currículo exposto aos educadores, o currículo adaptado pelos professores, o currículo em prática, o currículo efetivado e o currículo analisado.

#### 5.4.6 O currículo do IFB em análise

De todos os currículos analisados até aqui (este é o quarto) o do IFB (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília) é que se nos apresenta mais completo em todos os sentidos, desde a sua concepção, a partir de pressupostos teóricos de embasamento até a quantidade e a significatividade de seus componentes curriculares, perfazendo uma carga-horária de 3.855 horas/aula, o que corresponde a 3.213 horas/relógio. Trata-se de uma licenciatura presencial com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas (brasileira e portuguesa), composto por 480 horas/aula (400 horas/relógio) de Práticas de Ensino, com período de integralização que prevê a conclusão em no mínimo 4 anos e em 8 no máximo.

O site do instituto, antes de detalhar a sua grade curricular, já nos apresenta o curso por meio de um histórico e de informações abrangentes, como se pode conferir a seguir (na íntegra):

O curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa faz parte do contexto de implantação, criação e expansão das atividades de ensino, pesquisa e extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, apoiando-se na expansão e consolidação do campus São Sebastião. O curso iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2014. As aulas são ministradas no turno vespertino e são ofertadas 40 vagas anuais para a formação de licenciados em Letras.

Logo a seguir, é-nos apresentada a proposta de curso, para além das informações introdutórias:

Com o objetivo de elaborar um plano de curso que atenda aos dispositivos legais e associados aos princípios e critérios que orientam a oferta dos cursos superiores de licenciatura, bem como ao instrumento de avaliação instituída pelo SINAES, foi criada uma comissão de elaboração para este plano de curso, que contou com ampla colaboração e orientação de servidores da Pró-Reitoria de Ensino do IFB.

Feitas as apresentações da proposta, o IFB nos orienta para a sua estruturação

curricular, antes de especificar o objetivo geral e os objetivos específicos do seu plano de curso.

O currículo do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília segue o padrão dos cursos de excelência oferecidos de formação de professores de Letras no Brasil. O currículo trata tanto dos conteúdos específicos em Letras com habilitação em Português quanto dos conteúdos relacionados aos fundamentos educacionais, visando à formação integral do discente, de forma a torná-lo apto ao pleno exercício do magistério na Educação Básica.

O embasamento teórico do projeto dá-se por meio de eixos, a saber: Concepção e Princípios Pedagógicos e Organização Curricular: Princípios Norteadores da Organização Curricular. A organização da grade-horária dá-se por meio de duas tabelas: Tabela 01 (distribuição da carga horária do curso de Letras – Língua Portuguesa: em horas/aula e em horas/relógio) e Tabela 02 (Matriz Curricular e Fluxograma do Curso de Letras – Língua Portuguesa).

Quadro nº 12: Distribuição da carga-horária no curso de Letras do Instituto Federal

Núcleos	Hora-aula do componente	Quantidade	Horas/relógio	Horas/aula
Formação Técnico-científica	68 h/a e 50 h/a	26	1458,4	1750
Formação optativa	40 h/a	3	100,5	120
Formação obrigatória: Estágio supervisionado	120 h/a	4	400	480
Formação obrigatória: Atividades complementares	*****	****	200	240
Práticas de ensino	60 h/a	8	400	480
Formação comum: Instrumental/pedagógica	60 h/a e 40 h/a	13	641,5	769,8
TOTAL DO CURSO			3.200,4	3.840,8

Fonte: o autor da pesquisa, com base em dados encontrados no site da instituição

A avaliação das habilidades e competências do curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa ficará a critério do docente e poderá ser feita mediante aplicação de avaliação escrita, avaliação oral, trabalhos realizados em sala ou fora dela, seminários e discussões com os alunos. Outro detalhamento do projeto dá-se na explicitação dos seus núcleos de formação que estruturam o curso e carga-horária, divididos em:

1. Formação Técnico-Científica;
2. Formação Comum (Núcleo de componentes curriculares pedagógicas e Instrumentais);
3. Formação Optativa;
4. Formação Obrigatória - Estágio Supervisionado;
5. Formação Obrigatória - Atividades Complementares;

## 6. Práticas de ensino (Projetos Interdisciplinares).

Quadro nº 13: Matriz Curricular e Fluxograma do Curso de Letras – Língua Portuguesa (IFB)

Semester	Componente	Pré-requisito	CHS (horas)	CHTS (horas/relógio)	CHTS (hora/aula)
1º	Introdução aos Estudos da Linguagem	Não há	4	56,6	68
1º	Leitura e Produção de Textos	Não há	4	50	60
1º	Teoria da Literatura 01	Não há	4	56,6	68
1º	Introdução aos Estudos Literário	Não há	4	56,6	68
1º	Cultura e Sociedade	Não há	2	33,5	40
1º	Prática de Ensino 01	Não há	4	50	60
2º	Oficina de produção de Textos	Leitura e Produção de Textos	4	56,6	68
2º	Teoria da Literatura 02	Introdução aos Estudos Literários	4	56,6	68
2º	Fonética e Fonologia	Introdução aos Estudos da Linguagem	4	56,6	68
2º	Fundamentos da Educação	NÃO HÁ	4	50	60
2º	Componente Optativa 1	NÃO HÁ	2	33,5	40
2º	Prática de Ensino 02	NÃO HÁ	-	50	60
2º	Semântica e Pragmática	Introd. aos Estudos da Linguagem	4	56,6	68
3º	Metodologia Científica	NÃO HÁ	4	33,5	40
3º	Morfologia	Introd. aos Estudos da Linguagem	4	56,6	68
3º	Literatura Portuguesa 01	Introdução aos Estudos Literários	4	56,6	68
3º	Organização da Educ. Brasileira	NÃO HÁ	4	50	60
3º	Teoria da Literatura 03	Introdução aos Estudos Literários	4	56,6	68
3º	Prática de Ensino 03	NÃO HÁ	-	50	60
3º	Linguística Aplicada	Introd. aos Estudos da Linguagem	4	56,6	68
4º	Psicologia da Educação	NÃO HÁ	4	50	60
4º	Literatura Brasileira 01	Introdução aos Estudos Literários	4	56,6	68
4º	Sintaxe I	Introd. aos Estudos da Linguagem	4	56,6	68
4º	Componente Optativa	NÃO HÁ	2	33,5	40
4º	Sociolinguística	Introd. aos Estudos da Linguagem	4	56,6	68
4º	História da Língua Portuguesa	Introd. aos Estudos da Linguagem	4	56,6	68
4º	Prática de Ensino 04	NÃO HÁ	-	50	60
5º	Planejamento e Organização da Ação Pedagógica	Fundamentos da Educação	4	50	60
5º	Literatura Portuguesa 02	Introdução aos Estudos Literários	4	56,6	68
5º	Estágio Supervisionado 01	-	-	100	120
5º	Literatura Brasileira 2	Introdução aos Estudos Literários	4	56,6	68
5º	Metod. do Ens. da L. Portuguesa	Linguística Aplicada	4	56,6	68
5º	Prática de Ensino 05	NÃO HÁ	-	50	60
6º	Sintaxe II	Introd. aos Estudos da Linguagem	4	56,6	68
6º	Análise do Discurso	Introd. aos Estudos da Linguagem	4	56,6	68
6º	Novas Tecnologias da Educação	Educação e Sociedade	2	33,5	40
6º	Literatura Brasileira 3	Introdução aos Estudos Literários	4	56,6	68
6º	Estágio Supervisionado 02	-	-	100	120
6º	Prática de Ensino 06	NÃO HÁ	-	50	60
6º	Cultura Afro-brasileira	NÃO HÁ	2	50	60
7º	LIBRAS	NÃO HÁ	2	33,5	40
7º	Literatura Brasileira 4	Literatura Brasileira 3	4	56,6	68
7º	Projeto de Conclusão do Curso	75% das componentes do curso	2	87	104,4
7º	Literatura Portuguesa 03	Literatura Portuguesa 02	4	56,6	68

7º	Educação para a Diversidade na áreaTecn/Científica	Fundamentos da Educação	2	33,5	40
7º	Estágio Supervisionado 03	-		100	120
7º	Prática de Ensino 07	NÃO HÁ		50	60
8º	Componente Optativa	NÃO HÁ	2	33,5	40
8º	Estágio Supervisionado 04	-		100	120
8º	Literatura Brasileira 05	Literatura Brasileira 4	4	56,6	68
8º	TCC - Trabalho de Conc. do Curso	75% das componentes do curso	4	87	104,4
8º	Prática de Ensino 08	NÃO HÁ	-	50	60
8º	Escrita de Textos Acadêmicos	NÃO HÁ	3	50	60
8º	Libras 2	NÃO HÁ	3	50	60
TODOS	Atividades Complementares	NÃO HÁ	-	200	240

Fonte: O autor da pesquisa, a partir de informações obtidas no site do IFB.

A presença de disciplinas como Prática de Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7, Metodologia Científica, Organização da Educ. Brasileira, Estágio Supervisionado 1, 2 e 3, Educação para a Diversidade na área Tecn/Científica e Psicologia da Educação fazem com que o currículo porte-se como instrumento capaz de embasar uma formação para além da especificidade do estudo da linguagem, buscando uma formação docente bastante ampla e complexa, no sentido de preparar os futuros docentes para o universo da sala de aula.

Ressaltamos, entretanto, que a proposta apresentada e disponibilizada em uma organização que extrapola os limites da grade crua, pode não traduzir em prática o que se propõe em discurso. A resposta a esse questionamento dar-se-á a partir de futuras pesquisas. Até então, a proposta preenche todos os pontos previstos no que Sacristán (2000) chama de prescrição. O programa, em sua apresentação, prevê todas as etapas debatidas pelo citado autor. A sua proposta bem embasada teoricamente articula o currículo em uma postura crítica e emancipadora, como propõe Adorno, tendo em vista a previsão de estudos da estrutura educacional brasileira, de forma a permitir uma análise diacrônica e histórica, o que permite uma visão marxista e gramsciana, a depender de quem ministra o componente curricular. Falamos aqui da sua presença na organização curricular. Nesse sentido, reforçamos aqui o que diz Silva (2000, citado por Pacheco, 2005, p. 95), a respeito da estruturação curricular que permite a consciência de classe, a partir de disciplinas que permitam essa abordagem crítica:

O currículo carrega marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz culturalmente as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do estado. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é em suma um território político. (SILVA, 2007, p. 147-148).

Sabemos que as teorias críticas representam uma ferramenta que adverte os educadores sobre a importância de reconhecerem o currículo como uma criação própria. Esta percepção não advém apenas da margem limitada de autonomia proporcionada pelo currículo prescrito, mas sim da compreensão de que o currículo é uma manifestação intrínseca às batalhas e interações sociopolíticas.

Quanto ao aspecto avaliativo apresentado pelo programa, percebemos a maior abrangência em termos de modos e mecanismos de avaliação pautados na significância das aprendizagens e de todo o processo educativo. Pelo menos teoricamente, o projeto apresenta-se com bases significativas e abrangentes de viabilizar o processo pautado na equidade e nos pressupostos teóricos mais humanitários de avaliação, evitando a mera quantificação. Foi o que percebemos na apresentação do programa. Quanto à aplicabilidade, repetimos que essa questão ficará para pesquisas posteriores a serem encampadas por nós em desafios futuros. O que percebemos no projeto do curso foi um processo embasado na práxis, tema que nos faz abordar novamente as teorias de Vazquez (2003)

Segundo o autor, a aplicação prática amplia os horizontes teóricos, enquanto as descobertas das forças produtivas são supervisionadas pela mente, sem o reconhecimento de suas origens. Isso não apenas traz critérios de validade, mas também fundamentos, novos aspectos e soluções para a prática, além de meios ou ferramentas inovadoras. É verdade que existem diferenças específicas ou autonomia entre teoria e prática. Elas não são idênticas: nem sempre a prática se torna teórica, e a primazia da prática não dissolve a teoria. Às vezes, a teoria precede a prática, e existem teorias que ainda não foram aplicadas na prática. Isso indica que a prática não segue diretamente as demandas da teoria, mas sim suas próprias contradições, e que somente em última instância, após um desenvolvimento histórico, a teoria se adapta às práticas e é sua fonte.

Apesar dessas diferenças, a prática é, definitivamente, teórico-prática. São dois aspectos de uma mesma realidade que são separados por abstração. Marx se opõe ao idealismo que separa a prática da teoria ou a atividade moldada pela consciência. Desiludido com a filosofia que funcionava como um meio ideológico para a conservação de um status quo prejudicial, Marx, na época dos Anais Franco-Alemães e na introdução de sua Crítica da filosofia do direito de Hegel, partiu da esquerda hegeliana, afirmando que um partido revolucionário pratica: ele sustentou que a crítica idealista da realidade, uma vez formulada, teria que ser eliminada porque o mundo muda sem a filosofia ou essa

filosofia não se materializa no mundo. Portanto, a base do raciocínio filosófico historicamente situado requer que seja negada como uma argumentação pura e, voltando-se para a realidade, aceita a influência da prática: só é possível sua aceitação como uma crítica radical focada em uma realidade injustamente opressiva.

De acordo com Sánchez Vázquez, as primeiras Teses sobre Feuerbach são aquelas que delineiam sua noção emancipatória da prática (Marx a aplica globalmente à produção, às artes que satisfazem a expressão e o desejo de se comunicar, e às revoluções). Segundo a perspectiva marxiana, o mundo não muda apenas pela prática: ele requer uma crítica teórica (que inclui objetivos e táticas), mas nem a teoria pura consegue fazê-lo. A íntima combinação de ambos os fatores é indispensável. Assim, são os fatos que comprovam os alcances da teoria em si. A prática é o fundamento e o limite do conhecimento empírico, dois lados da mesma moeda. As limitações e os fundamentos do conhecimento ocorrem, portanto, na e através da prática, que determina seus objetos de estudo, seus propósitos, e é também um dos critérios empíricos da verdade. A prática funciona como fundamento porque só se conhece o mundo por meio de sua atividade transformadora: a verdade ou a falsidade de um pensamento baseia-se na esfera humana ativa. Portanto, a prática exclui o materialismo ingênuo, que considera o sujeito e o objeto como externos um ao outro, e o idealismo que ignora os condicionamentos sociais da ação e reação, focando-se no sujeito como um ser isolado, autônomo e não social.

Se a prática é a atividade prática adequada a fins, com um desejo de mudança e preservação, ela tem um caráter teleológico. Como a história não pode ser explicada apenas pela combinação de condições invariáveis ou se desenvolver universalmente nas mesmas fases, é necessário que a ação se baseie em teorias com uma orientação ou finalidade, embora nunca se distancie das necessidades primárias e imediatas, pois, nesse caso, operaria como uma especulação parasitária. Se um certo nível de sucesso é alcançado, os pressupostos teóricos não terão sido totalmente falsos, embora isso não deva ser confundido com o sentido pragmático do sucesso ou do fracasso dentro das mesmas condições insociáveis ou anticomunitárias. O marxismo é distorcido quando é reduzido a uma manifestação do pragmatismo, ou seja, destinado a alcançar metas pessoais, independentemente dos meios, dentro de regras negativas.

A correspondência relativa entre pensamento e fatos exige um certo planejamento. Sánchez Vázquez destaca que, a longo prazo, a ação coletiva alcança resultados imprevistos: a atribuição de atos a determinados sujeitos quase nunca leva à sua imputação moral pelos efeitos indesejados que produzem a longo prazo (ponto de

vista da história factual). No entanto, a ação coletiva e individual é intencional em um nível e não intencional em outro. Por fim, Sánchez Vázquez enfatiza que a ação intencional produz efeitos intencionais mais ou menos a curto prazo (a tomada do poder segue uma estratégia intencional; no entanto, ao longo do tempo, ela alcançará resultados não intencionais), e ao longo do tempo, a prática se enriquece ou se distorce, mas seus efeitos nunca são previsíveis.

Em seu sentido revolucionário, a prática é uma prática que visa a melhorar radicalmente uma sociedade: tem um caráter futurista e trabalha para um futuro humano melhor. A práxis revolucionária aspira a uma ética, aspira a viver bem com e para os outros em instituições justas. Isso implica a mudança das circunstâncias sociais e do próprio ser humano. Os indivíduos são condicionados pela situação social em que se encontram. Esse estar em uma situação provoca reações mais ou menos revolucionárias ou, ao contrário, adaptadas a um status quo. Se o comportamento histórico não é previsível, é importante explicar por que e como os projetos coletivos se enraízam.

#### 5.4.7 O Currículo do Uniprojeção

Durante a nossa análise, ressaltamos a apresentação de currículo bem estruturado, de acordo com o que pontuamos e que entendemos como uma proposta embasada em pressupostos teóricos e com referências bibliográficas que consideramos consistentes, dada a projeção dos autores e sua trajetória como teóricos do currículo. Fizemos isso em relação à apresentação da grade curricular do IFB e voltamos a fazê-lo agora, em relação à do UniProjeção<sup>1</sup>. O curso é ofertado no noturno, com duração total de 3.266 horas de atividades acadêmicas efetivas. A estrutura curricular está organizada em 8 semestres, contando com atividades formativas, estágio supervisionado e atividades complementares que contemplam áreas de interesse dos alunos.

A grade, além da consistência específica, composta por componentes da área da linguagem, engloba disciplinas pedagógicas como Filosofia da Educação, Pesquisa em Educação, Psicologia da Educação, Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado II – Ensino Médio, Organização Política da Educação Brasileira.

---

<sup>1</sup> O UniProjeção incorporou a antiga faculdade Jesus Maria José, que está registrada em nossas tabelas de notas obtidas em certames, do ano de 2005 a 2011. Do mesmo modo, a referida universidade absorveu as notas de sua afiliada mais bem avaliada: a Faculdade Projeção de Taguatinga Norte, nos certames de 2014 e 2017. Hoje, como exigência para a transformação de faculdade em universidade, a instituição responde por apenas um CNPJ.

(EAD), Didática, Avaliação Educacional, Currículo e Diversidade Cultural e Antropologia da Educação (EAD), além de componentes de caráter social e humano, como Ciência Política, Meio Ambiente e Sustentabilidade (EAD), Sociologia, Direitos Humanos. Essa integração curricular permite (cremos nisso) uma formatividade mais ampla, complexa e mais humana, indo além da abordagem linguística específica ou da profissionalidade docente, buscando uma postura humano no processo formativo.

Assim como nos foi devido ressaltar em outros momentos, em relação a grades outras, repetimos aqui: sua efetividade na execução e nos resultados só nos será possível avaliar em processos futuros de análise, mediante pesquisas futuras. Cabe-nos aqui abordar a proposta teórica das instituições.

Pela grade apresentada, entendemos que a proposta educacional do curso integra os princípios delineados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, as características dos alunos e o ambiente social circundante. Dessa forma, são aprimoradas capacidades e habilidades em conformidade com o conteúdo instrutivo transmitido, com vistas a formar profissionais com aptidões tanto para o ensino quanto para a cidadania e o discernimento sociopolítico.

A apresentação da grade nos chama a atenção para a referência a habilidades e competências feita pela instituição no seu cartão de visitas, que é a apresentação pública do projeto de curso. A partir de um compromisso com os valores estéticos, políticos e éticos de nossa sociedade, promove-se uma formação humanística que possibilita a compreensão do mundo e da sociedade, desenvolvendo habilidades de trabalho em equipe, comunicação e expressão. Eis o que propõe a IES por meio da sua grade curricular:

Quadro nº 14: Matriz curricular do UniProjeção

Disciplina	CH	Disciplina	CH
Sociologia	80	Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental	200
Leitura e Produção de Texto	80	Literatura Portuguesa Prosa	80
Filosofia da Educação	80	Sintaxe	80
Economia (EAD)	80	Pesquisa em Educação	80
Psicologia da Educação	80	Lit. Bras./Prosa: romant., realismo e naturalismo	80
Ciência Política	80	Metodologia do ensino da língua portuguesa	80
Meio Ambiente e Sustentabilidade (EAD)	80	Estágio Supervisionado II – Ensino Médio	200
Gestão da Educação	80	Literatura Brasileira Poesia	80
Linguística	80	Fonética e Fonologia	80
Sociologia da Educação	80	Lit. Bras./Prosa: pré-modern., modern. e contemp.	80
Organização Política da Educação Bras. (EAD)	80	Semântica e Pragmática	80

Didática	80	Trabalho de Conclusão de Curso I	80
Teoria da literatura	80	História da Língua Portuguesa	80
Prática Oral e Escrita em Língua Portuguesa	80	Sociolinguística	80
Avaliação Educacional	80	Cultura Brasileira e Africanidades	80
Literatura Portuguesa Poesia	80	Literatura Comparada	80
Lexicologia, Lexicografia e Terminologia	80	Trabalho de Conclusão de Curso II	80
Morfologia	80	DISCIPLINAS OPTATIVAS	CH
Educação Inclusiva	80	Direitos Humanos	80
Currículo e Diversidade Cultural	80	Formação socio-histórica do Brasil	80
Poesia Contemporânea	80	História e Cultura Afro-brasileira e Indígena	80
Morfossintaxe	80	Literatura Infante-Juvenil	80
Antropologia da Educação (EAD)	80	Tópicos especiais em letras	80
Língua Brasileira de Sinais	80	DISCIPLINA	80
Optativa	80	Atividades Complementares	200

Fonte: O autor da pesquisa, com base em dados fornecidos pela IES.

Do egresso do curso é esperado que demonstre competências como o domínio do uso da língua portuguesa, reflexão crítica sobre a linguagem, compreensão das teorias linguísticas e literárias, apreciação estética das expressões artísticas e sociais, entre outras habilidades e valores fundamentais.

O resultado do processo de [ensino-]aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional (BRASIL, 2001. Parecer CNE/CES no.492).

Reafirmamos, por fim, que o currículo apresentado desenha uma abordagem ampla e abrangente em relação aos diferentes aspectos envolvidos no campo da educação. O currículo reflete uma abordagem multidisciplinar, combinando temas centrais como Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Didática, Currículo e Diversidade Cultural e Antropologia da Educação, com disciplinas mais específicas, como Sociologia, Ciência Política e Meio Ambiente e Sustentabilidade, visando a fornecer aos futuros educadores uma compreensão abrangente das complexidades do ambiente educacional contemporâneo. Repetimos: Nossa abordagem é a respeito da proposta teórica da IES.

A inclusão de disciplinas como Sociologia, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação indica uma ênfase na compreensão das questões sociais, culturais e psicológicas que afetam o processo de ensino e aprendizagem. Isso permite que os futuros educadores compreendam melhor os contextos sociais e culturais em que estão inseridos os alunos, bem como desenvolvam estratégias pedagógicas mais sensíveis e eficazes.

Além disso, a ênfase em temas relacionados à organização política da educação brasileira e à gestão da educação sugere uma consciência da importância de compreender as estruturas políticas e administrativas que moldam o sistema educacional, permitindo que os educadores se engajem de forma mais informada e eficaz nas discussões e no desenvolvimento de políticas educacionais.

A presença de disciplinas relacionadas ao meio ambiente e à sustentabilidade, bem como a educação inclusiva e os direitos humanos, indica uma abordagem holística que reconhece a importância de questões ambientais e sociais atuais no contexto educacional. Isso demonstra um compromisso com a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e sustentável.

Por fim, a inclusão de estágios supervisionados em diferentes níveis de ensino (Ensino Fundamental e Ensino Médio) proporciona aos futuros educadores a oportunidade de adquirir experiência prática em sala de aula, aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos e desenvolver habilidades de ensino eficazes.

No entanto, para garantir a eficácia do currículo, é essencial que haja uma conexão contínua entre a teoria e a prática, bem como uma atualização constante para refletir as mudanças sociais, tecnológicas e educacionais em curso. Ademais, a inclusão de disciplinas optativas permite que os alunos explorem áreas de interesse específicas, enriquecendo ainda mais sua formação educacional e pessoal.

## 5.5 O perfil dos egressos

Iniciaremos esse tópico pela proposta da UnB em seus diversos cursos. Quanto às oportunidades de carreira, os graduados em Licenciatura em Francês estão aptos a ensinar a Língua e Literatura Francesa para pessoas de todas as faixas etárias, podendo lecionar em escolas regulares, instituições privadas ou assumir posições em concursos públicos que exijam licenciatura completa. Eles também podem se envolver na criação de cursos de ensino de línguas online e a distância, além de atuar como consultores em projetos educacionais. Aqueles que optam pelo Bacharelado podem seguir carreiras como críticos

literários, editores, revisores de textos, assessores culturais ou pesquisadores nas áreas da língua e literatura francesas.

Em relação ao curso de Letras com abordagem em Língua inglesa e respectiva literatura, o propósito do curso é formar profissionais que possuam uma base sólida de conhecimentos teóricos, metodológicos, éticos e políticos, promovidos através de iniciativas institucionais embasadas na prática reflexiva. O perfil do graduado é desenvolvido mediante a obtenção de uma educação de nível superior abrangendo diversas áreas do conhecimento, visando os seguintes objetivos: cultivo de uma mentalidade científica, incentivo ao pensamento reflexivo e estímulo à expressão criativa; habilidade crítica para emitir julgamentos reflexivos sobre as interações entre contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, em consonância com os princípios dos direitos humanos; comprometimento ético com a adoção de valores humanizadores; domínio de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos, bem como a capacidade de comunicar esses conhecimentos através do ensino, publicações e outras formas de disseminação científico-cultural; proficiência na pesquisa científica, promoção da criatividade e difusão cultural; aptidão para integrar uma variedade de campos profissionais e contribuir para o progresso da sociedade brasileira; habilidade em trabalhar de forma colaborativa; desejo contínuo de aprimoramento pessoal e profissional; competência na tomada de decisões e compromisso social, ético e político.

O curso atende a uma demanda significativa por professores de língua e literatura no Distrito Federal, arredores e na região central do Brasil. Os graduados em Licenciatura em Letras Inglês também têm a opção de seguir carreira no ensino técnico oferecido pelo Instituto Federal de Educação de Brasília.

Os egressos do curso de Letras – Português do Brasil como segunda língua centram-se na formação de graduandos interessados em lecionar a língua portuguesa para aqueles que usam outras línguas, seja como língua estrangeira, língua indígena ou língua de sinais. No entanto, não está excluída a possibilidade de aceitar estudantes estrangeiros que se qualifiquem no processo seletivo (através do Vestibular, PAS, etc.). Os graduados obtêm uma formação abrangente e interdisciplinar, focada no aprimoramento das habilidades linguísticas e intelectuais, além de estudos comparativos, visando a preparar profissionais competentes para ensinar o português do Brasil vernacular a falantes de outras línguas, provenientes de diversas comunidades nacionais e internacionais.

O curso de Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura tem como meta o aprimoramento das seguintes capacidades e competências: proficiência no uso oral e

escrito da língua portuguesa, análise reflexiva e crítica da linguagem, avaliação criteriosa das abordagens teóricas empregadas em pesquisas linguísticas e literárias, preparação atualizada para a atuação profissional e sensibilidade para contextos interculturais diversos.

Em relação ao curso de Letras – Tradução – com habilitação em Espanhol, Francês e Inglês, a instituição propõe-se a formar graduandos para uma variedade de cargos, incluindo tradutores, secretários bilíngues e intérpretes em diferentes entidades governamentais, como o Senado e a Câmara Federal, Correios, Ministério de Ciências e Tecnologia, Ministério da Saúde, Ministério das Relações Exteriores, embaixadas, agências internacionais de tecnologia, ONGs, entre outras instituições públicas e privadas.

Quanto ao perfil e oportunidades de emprego, os graduados de Língua e literatura japonesa não só se tornam professores no Ensino Fundamental e Médio, incluindo o Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal (CIL), mas também têm papel ativo em cursos de língua japonesa oferecidos por outras instituições. Exemplos incluem o Programa de Pesquisa e Extensão da Língua Japonesa na UnB Idiomas, da Universidade de Brasília.

O perfil do aluno que conclui o curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Respectivas Literaturas está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas para a Licenciatura em Letras. A UnB tem como objetivo formar graduandos com capacidade para trabalhar tanto no setor público quanto no privado, lecionando nos níveis fundamental e médio, bem como em cursos independentes de língua espanhola.

O Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação (LEA-MSI) tem como meta formar pessoas com competência em línguas estrangeiras com ênfase em suas aplicações, abrangendo áreas como integração de línguas no ambiente digital, terminologia, tradução audiovisual, coordenação de conferências internacionais, levantamentos linguísticos, desenvolvimento de dicionários, entre outras.

Os graduados em Língua Brasileira de Sinais – Português como segunda língua são formados para desempenhar funções na educação especial. O objetivo da UnB é formar educadores com uma base sólida de conhecimentos gerais em pedagogia, assim como uma compreensão aprofundada das áreas de Língua de Sinais e de Português como segunda língua, particularmente na forma escrita. Os licenciados podem seguir

carreiras no ensino superior de universidades, bem como no corpo docente de Institutos Federais de Educação, tanto em Brasília quanto em outras partes do Brasil. Além disso, eles podem atuar em escolas bilíngues, onde a Língua de Sinais Brasileira é utilizada em conjunto com o português, que é a língua oficial do país.

O perfil dos egressos na Unip está previsto na sua apresentação feita na página da instituição, a partir de objetivos, e pode ser conferido no texto abaixo:

#### Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

##### 1. Objetivos do curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa)

O profissional colocado no mercado pela Universidade Paulista tem uma formação ampla, o que lhe permite grande versatilidade nos diferentes campos possíveis de trabalho.

Esse especialista cuida da análise e concepção histórica da linguagem escrita e falada e do desenvolvimento de técnicas e conhecimentos relativos à linguagem.

Como a língua é o principal instrumento de expressão, o curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa) torna-se fundamental ao estudo das ciências humanas, das expressões literárias e do desenvolvimento cultural de uma sociedade. Faça sua inscrição no curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa) EAD da UNIP!

##### 2. Atividades Principais

a) Atuar no ensino das línguas portuguesa e inglesa, das literaturas portuguesa e brasileira, das literaturas em língua portuguesa; das literaturas em língua inglesa;

b) Trabalhar na elaboração, revisão e correção de textos em editoras e órgãos de imprensa;

c) Desenvolver pesquisas, estudos, análises, dissertações e teses de linguística e literatura.

##### 3. Mercado de Trabalho

O profissional dessa área pode atuar em escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, empresas jornalísticas, editoras, universidades, empresas privadas e também como autônomo preparando relatórios, pautas e atas para reuniões importantes do empresariado.

A UCB traz apenas um tópico em forma de link, com um texto bastante sucinto a respeito do que entende como perfil dos seus egressos, com o título “Mercado de trabalho”, texto que pode ser encontrado em <https://www.catolica.edu.br/curso/letras-portugues-ingles-licenciatura-ead>:

Os profissionais licenciados em Letras-Português/Inglês poderão atuar como professores nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Profissionalizante, nos componentes curriculares de Língua Inglesa e respectivas Literaturas. Além de Escolas de línguas estrangeiras (UCB – site).

De acordo com o texto apresentado pela instituição, no seu site, não há uma intenção de se fazer um autoelogio em relação à formatividade proporcionada pela IES, apenas indicar os futuros campos de atuação dos seus formandos.

Em relação ao perfil dos egressos do IFB, iniciamos por registrar, na íntegra a apresentação feita pela própria instituição no seu site oficial, disponível em <https://www.ifb.edu.br/index.php/extensao2/educacao-inclusiva/110-estude-no-ifb/>:

O egresso deverá ter formação sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da língua portuguesa e literaturas, além de ter preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências propiciadas pelas práticas pedagógicas e estágio supervisionado na atuação profissional como educador no ensino fundamental e médio. O curso está organizado de forma a dar aos profissionais egressos, condições de exercer a profissão de acordo com as exigências dos Conselhos Federal e Estadual de Educação, procurando formar futuros professores capazes de acompanhar as mudanças sempre presentes na evolução da sociedade (IFB – site).

De nossa parte, comentamos que, de acordo com a grade analisada, sobretudo, pela presença de disciplinas anteriormente citadas por nós, que a instituição, a pôr realmente em prática o que prevê o seu currículo, pode prometer, em termos de perfil de saída, a chance se dispor ao mundo da educação, especificamente no campo das Letras graduados com um conhecimento consistente, abrangente e substancial em vários domínios da língua portuguesa e literatura, junto com uma preparação adequada para aplicar seu conhecimento e experiências educacionais adquiridas por meio de práticas e estágios supervisionados, ao desempenhar suas funções como educador nos níveis fundamental e médio. A estrutura do curso foi projetada de modo a capacitar os graduados a atenderem às exigências do Conselho Federal e Estadual de Educação, visando moldar futuros professores capazes de se adaptarem às constantes mudanças inerentes à evolução da sociedade.

O curso do Centro Universitário Uniprojeção, de acordo com o seu texto de apresentação, espera do seu egresso uma demonstração de competências como o domínio do uso da língua portuguesa, reflexão crítica sobre a linguagem, compreensão das teorias linguísticas e literárias, apreciação estética das expressões artísticas e sociais, entre outras habilidades e valores fundamentais.

## 6 Mergulhos analíticos

*A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.*

(José Saramago)

### 6.1 Análise comparativa de currículos

A análise comparativa feita aqui é, na verdade uma síntese do capítulo anterior (no item 6.4), parte em que fizemos uma espécie de radiografia dos cinco currículos selecionados. Traremos agora, como corpo deste tópico, a essência do que que foi analisado anteriormente, com o cuidado de evitar repetições ou redundâncias. Na verdade, a retomada é uma abertura ao próximo item, momento em que faremos uma conexão relacional dos currículos com os dois documentos normativos que orientam a nossa pesquisa: a BNCC e o Currículo em Movimento para o Ensino Médio no Distrito Federal. Nessa vinculação, aprofundaremos nossa visão acerca desses dois documentos, na sua intencionalidade política e formacional. Antes, retomemos a análise dos currículos estudados.

De forma sintética, fechamos (provisoriamente) esse item argumentando que os

dois currículos que nos pareceram mais completos, dadas as suas apresentações teóricas, foram o do IFB e o do Centro Universitário UniProjeção, apesar da quinta e quarta colocações, respectivamente, de acordo com as notas obtidas no Enade-MEC, o que nos leva a afirmar que nem sempre é a apresentação formal e prescritiva que garante a sua aplicabilidade efetiva. Falamos isso em relação aos números, ao ranqueamento. Por outro lado, essa correlação mostra-nos que esse ranqueamento, essa numerificação pode não representar a realidade do processo formativo. Já ressaltamos em outros momentos que não nos guiamos por esse aspecto, entretanto, são as bases classificatórias que temos. Avaliação em larga escala é sempre um assunto delicado, complexo e controverso, tema que será pesquisado em outra etapa da nossa vida acadêmica. Retomando o currículo em análise, de modo conclusivo, reiteramos a força da sua apresentação com embasamento teórico ancorado em leituras diversas de um referencial bibliográfico voltado para o assunto, além de apresentar ementas individuais para cada disciplina, enfatizando a sua importância no processo formativo.

Seguindo essa linha de análise, o currículo que destacamos a seguir é o da UnB. Apesar de não apresentarem ementas individuais para a estruturação e implantação da disciplina, a instituição apresenta seu currículo de forma embasada em pressupostos teóricos, além de disponibilizar uma vastidão de disciplinas optativas na sua grade curricular, como forma de alcançar uma abrangência formativa, para além do aspecto conceitual e específica, buscando, assim, uma visão pedagógica do processo.

Em um terceiro momento, surgem os currículos da Unip e da UCB, com uma apresentação absolutamente crua, desprovida de embasamento ou pressupostos teóricos, não obstante a segunda e a terceira colocações, respectivamente, no Enade-MEC.

#### 6.1.1 Uma retomada

No capítulo anterior (especificamente no item 6.4), a ordem de apresentação dos currículos deu-se conforme classificação no Enade-MEC; aqui, de acordo com nossa apreciação.

O currículo do IFB é estruturado em eixos, com ênfase em concepções pedagógicas e princípios norteadores da organização curricular. A avaliação das habilidades e competências é deixada a critério dos docentes, abrangendo diversos métodos, como avaliação escrita, oral, trabalhos e seminários. O currículo é estruturado

em núcleos de formação, contemplando aspectos técnico-científicos, comuns, optativos, estágio supervisionado, atividades complementares e práticas de ensino.

A inclusão de disciplinas como Prática de Ensino, Metodologia Científica, Organização da Educação Brasileira, entre outras, evidencia a busca por uma formação docente ampla e complexa, preparando os futuros educadores para a realidade da sala de aula. No entanto, ressalta-se a necessidade de verificar se a proposta, que parece robusta na teoria, é efetivamente implementada na prática.

Quanto à avaliação, o texto destaca a abrangência em termos de modos e mecanismos, visando significância nas aprendizagens e no processo educativo. Teoricamente, o projeto apresenta bases abrangentes para viabilizar uma avaliação centrada na equidade e em princípios humanitários, fugindo da mera quantificação. No entanto, a aplicabilidade dessas propostas precisa ser investigada em pesquisas futuras.

O currículo do UniProjeção pauta-se pela coerência da grade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, visando à formação de profissionais capacitados para o ensino, a cidadania e o discernimento sociopolítico. A apresentação pública do projeto de curso destaca habilidades e competências alinhadas com valores estéticos, políticos e éticos da sociedade, promovendo uma formação humanística.

Destaca-se também a expectativa em relação ao egresso do curso, esperando que demonstre competências como domínio do português, reflexão crítica sobre a linguagem, compreensão das teorias linguísticas e literárias, apreciação estética das expressões artísticas e sociais, entre outras habilidades e valores fundamentais.

A presença de estágios supervisionados em diferentes níveis de ensino é destacada como uma oportunidade para os futuros educadores adquirirem experiência prática e aplicarem conhecimentos teóricos. No entanto, ressalta-se a necessidade de uma conexão contínua entre teoria e prática, bem como uma atualização constante do currículo para refletir as mudanças sociais, tecnológicas e educacionais em curso. A inclusão de disciplinas optativas é vista como uma maneira de enriquecer ainda mais a formação dos alunos, permitindo a exploração de áreas de interesse específicas.

O currículo da UnB é estruturado de maneira abrangente, abordando linguística, literatura e psicologia da educação. Disciplinas como Introdução à Linguística, Fonética e Fonologia, Morfologia e Sintaxe da Língua Portuguesa enfatizam o entendimento da estrutura da língua. Além disso, há disciplinas pedagógicas, como Psicologia da Educação e Organização da Educação Brasileira, que preparam os futuros educadores para adaptar

métodos de ensino às necessidades individuais dos alunos e compreender o contexto educacional brasileiro.

O texto destaca a proposta de "currículo integrado", seguindo a ideia de autores como Santomé e Bernstein. A integração visa a criar uma concepção abrangente do conhecimento, além de promover a interdisciplinaridade. Bernstein argumenta que a integração reduz as barreiras entre disciplinas, permitindo uma participação mais ativa de professores e alunos. Essa abordagem visa superar a visão hierárquica do conhecimento e promover uma forma de socialização mais adequada às mudanças no mundo do trabalho.

O Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura é destacado como ponto essencial à formação de professores competentes, permitindo que os alunos apliquem conhecimentos teóricos em ambientes educacionais reais.

O documento da Unip aponta para a formação de professores como uma tarefa complexa e em constante evolução, exigindo um currículo flexível que se adapte às mudanças nas necessidades educacionais. A revisão periódica do currículo e a atualização das disciplinas são consideradas essenciais para manter a relevância do programa de formação de professores de Letras.

Por fim, destaca-se a interdependência entre teoria e prática na educação, enfatizando que, embora muitos professores priorizem a prática, é crucial entender os conceitos teóricos subjacentes para lidar com as complexidades da sala de aula. O texto sugere a necessidade de pesquisas educacionais que forneçam orientações práticas para lidar com as demandas diárias do ensino.

Finalizamos esse item com a síntese analítica do currículo da Universidade Católica de Brasília. Sua grade (apresentada de forma crua, apesar do histórico do curso) revela a presença de disciplinas específicas ligadas à língua, bem como disciplinas pedagógicas, evidenciando uma abordagem que busca integrar teoria e prática no ensino de letras. A interconexão entre diversas áreas do conhecimento, como Antropologia, Educação, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia, é destacada, refletindo a natureza abrangente do curso.

A análise do processo avaliativo no currículo da UCB destaca a transparência dos critérios avaliativos, visualizando a avaliação como um retorno pedagógico para compreender a aprendizagem dos estudantes. A avaliação é apresentada como uma prática política que reflete concepções de currículo e abordagens pedagógicas, visando a aprimorar o aprendizado dos alunos.

Destacamos a necessidade de uma fundamentação teórica mais robusta, baseada na leitura de autores que trabalham a área de currículo, para uma abordagem mais significativa. Há também uma ponderação sobre a aplicabilidade do currículo proposto, questionando se a prática prevista é aprofundada ou se segue uma prescrição curricular linear.

Finalmente, o texto ressalta a conformidade do currículo prescrito com orientações econômicas, políticas e administrativas, considerando o planejamento de ensino em distintas etapas interligadas, desde a proposta até a análise efetiva do currículo. Permanece um questionamento sobre como a proposta de formação abrangente se converte em prática, algo que demandaria pesquisa de campo futura.

O fato é que aqui estão as cinco propostas pedagógicas que alcançaram as maiores notas do Distrito Federal no Enade-MEC. Analisamos seus currículos de uma forma bastante didática, com uma visão pedagógica do seu processo prático formativo, a partir da grade curricular prescrita.

#### 6.1.2 O que dizem os currículos dos cursos de Letras/Português no Distrito Federal em relação à BNCC e ao Currículo em Movimento

O propósito aqui é buscar as inclinações formativas dos currículos analisados, com vistas a orientar futuros educadores a compreender as propostas do Currículo em Movimento e da BNCC. A intenção é esclarecer o diálogo desses currículos com os documentos normativos. Já adiantamos a aproximação de três grades curriculares (IFB, UniProjeção e UnB) com a linha mais crítica e propensa à emancipação sociopolítica e cidadã proposta pelo Currículo em Movimento, diferentemente das duas outras grades (Unip e UCB), que se vinculam, a nosso ver, à Base Nacional Comum Curricular, numa orientação mais tradicional e excludente do ponto de vista da emancipação sociopolítica. A análise desses dois documentos é assunto do próximo tópico.

#### 6.1.3 A BNCC e a sua proposta mercadológica-eficientista (e, por extensão, a BNC-Formação)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou por três versões: a primeira em junho de 2015, sujeita a críticas e sugestões da comunidade de setembro a março de 2016; a segunda disponibilizada em maio de 2016; e a terceira, divulgada em abril de

2017 e homologada em 20 de dezembro, após passar pelo Conselho Nacional de Educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa uma política curricular de alcance nacional que, de acordo com o Brasil (2018, p. 7), é caracterizada como um documento normativo que delimita e organiza os conhecimentos a serem transmitidos ao longo dos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica no país. Este documento foi formalmente aprovado durante o mandato do ministro da Educação, José Mendonça Filho (governo Temer), que hoje é consultor da Fundação Lemann. Essa iniciativa contou com a colaboração do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Ao saudar a BNCC, o MEC (Brasil, 2018, p. 5) a reconhece como uma inovação educacional, enfatizando que o país está ingressando em uma nova era na educação e se equiparando aos sistemas educacionais mais qualificados do mundo. O documento é elogiado por suas virtudes, que incluem a promoção da pluralidade, a modernização, a democratização do conhecimento e a capacidade de homogeneização das redes de ensino.

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (**BRASIL, 2018**, p. 5).

O agrupamento de conhecimentos fundamentais e necessários, mencionado no texto, reflete a argumentação apresentada na "Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Atendimento às Necessidades Básicas de Aprendizagem", originada da Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990. Estas "necessidades essenciais", conforme delineado na Declaração,

[...] compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (**UNESCO, 1990**, art.1, 1).

O texto destaca a proposta das "Necessidades Básicas de Aprendizagem" como uma iniciativa voltada para proporcionar um conhecimento mínimo à classe trabalhadora,

visando sua adaptação ao atual estágio do capitalismo. No entanto, ao prometer aprendizados específicos, limita o acesso ao conhecimento de forma abrangente. A proposta pedagógica para as classes trabalhadoras foca no acesso ao básico, conforme definido por organismos internacionais, direcionado à formação de mão de obra nos países em desenvolvimento, sem contemplar o desenvolvimento pleno das capacidades humanas reservadas às escolas das elites.

O discurso oficial ressalta a importância das "Necessidades Básicas de Aprendizagem" como uma busca pela excelência educacional, baseando-se nos padrões de qualidade impostos pelos centros capitalistas. Contudo, a ênfase na autonomia do indivíduo, autodidatismo e pedagogias centradas no "aprender a aprender" (adaptado de Vigotski) é criticada como uma estratégia demagógica. Essa abordagem é vista como uma justificativa para uma formação escolar à distância, modular e submissa aos requisitos da empregabilidade, focada na capacidade de competir no mercado de trabalho.

A proposta educativa reflete as demandas do capital na era neoliberal, buscando reduzir a estrutura dos sistemas públicos de ensino para abrir espaço para o setor privado. A responsabilidade pelo percurso formativo é transferida para os indivíduos, resultando em uma atuação mínima do Estado no campo da Educação. O currículo adotado baseia-se na pedagogia das competências (do suíço Phillipe Perrenoud) e no multiculturalismo (movimento social surgido nos Estados Unidos, que tem como pauta a luta de grupos dominados, excluídos), homogeneizando formas de conhecimento e simplificando a educação para a classe trabalhadora.

Ao focar a Educação como um processo de aquisição de competências e habilidades por meio de currículos multiculturalistas, a proposta negligencia o desenvolvimento das funções psíquicas pela aprendizagem do conhecimento científico, artístico e filosófico. O Estado compromete-se a garantir o acesso ao básico, relegando a responsabilidade pelo sucesso futuro ao esforço individual do aluno. Essa abordagem estabelece uma visão de educação como um serviço oferecido pelo Estado em níveis de suficiência, não de excelência, sob uma perspectiva monetarista.

Hoje, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é considerada a principal orientação nacional para a adaptação dos currículos da educação básica, desempenhando uma função técnica e instrumental uniformizadora. Ela suprime as especificidades locais e regionais, impondo objetivos e temas específicos para alcançar o desenvolvimento das "dez competências gerais" da Educação Básica em alunos de todos os níveis e modalidades de ensino. Essas competências são definidas como a mobilização de

conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para lidar com demandas complexas da vida cotidiana, pleno exercício da cidadania e mundo do trabalho, em uma perspectiva pragmática.

Os objetivos proclamados para essas competências gerais revelam uma contradição, pois prometem preparar os alunos criticamente para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, mas ao mesmo tempo capitulam ao projeto ideológico de desenvolver a capacidade de adaptação dos sujeitos às práticas sociais para a perpetuação do *status quo*. Além disso, fomentam o desenvolvimento de personalidades individualistas, flexíveis e competitivas, ao mesmo tempo que autônomas e determinadas.

A BNCC se apresenta como uma referência nacional obrigatória, ao contrário dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que não se impuseram como diretrizes obrigatórias. Isso representa um retrocesso, uma vez que os PCN surgiram como uma superação dos guias curriculares impostos durante a ditadura militar, proporcionando maior autonomia aos professores.

Apesar de estimular o ensino de conteúdos a serem avaliados pelo sistema nacional de avaliação, a BNCC, assim como os PCN, introduz uma competição entre as escolas. Essa competição é incentivada pelo sistema de avaliação nacional, inspirado em avaliações de rendimento escolar de organismos internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA – coordenado pela OCDE), promovendo o controle e a responsabilização no sistema educacional.

O texto da BNCC fundamenta-se na abordagem pedagógica das competências, cujo propósito é preparar os alunos exclusivamente para lidar com as demandas complexas da vida cotidiana, participação plena na cidadania e integração no mundo profissional, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 2018, p. 13).

Percebemos uma ampla aceitação da pedagogia das competências pelo Estado, o que é justificado como um consenso global, influenciando as orientações pedagógicas das redes educacionais na maioria dos municípios e estados do Brasil. Essa adoção, além disso, é respaldada pela compreensão de que a maestria nessas competências é essencial para um desempenho bem-sucedido nos rankings internacionais de Educação, como os produzidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), utilizado nas avaliações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber”

(considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (**BRASIL, 2018**, p. 13).

O documento em análise desconsidera as críticas e limitações da teoria das competências, apresentando-se como uma teoria de aprendizagem única e consensual. No entanto, argumenta que essa apresentação é, na verdade, uma decisão política disfarçada de decisão técnica. Essa decisão política está ligada à demanda do capital por trabalhadores capacitados para enfrentar um mercado de trabalho escasso de empregos e direitos laborais.

Destaca-se no texto a importância do compromisso com a Educação integral, indo além da extensão do tempo escolar. O foco deve ser na construção intencional de processos educativos alinhados com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, considerando os desafios da sociedade contemporânea. Esses desafios incluem a necessidade de desenvolver competências para enfrentar uma sociedade em crise de empregos, destacando a importância de aprender a aprender, lidar com informações, agir com discernimento e responsabilidade nas culturas digitais, aplicar conhecimentos na resolução de problemas e conviver com a diversidade.

O texto também destaca a demanda por uma escolarização que promova igualdade, diversidade e equidade, reconhecendo as desigualdades sociais. Observa-se uma ênfase na educação centrada nos interesses das crianças, considerando suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Há uma relação de complementaridade entre os documentos legais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reinterpretando legislações anteriores para atender às demandas de uma educação mais controlada pelo Estado.

Apesar de ter sido apresentada como resultado de um simulacro de debate democrático, a BNCC estabelece diretrizes para a produção de consenso, envolvendo famílias, comunidade, professores e estados federados. No entanto, o texto aponta contradições na apresentação da União como protagonista na produção de material didático e na avaliação da implementação da política, o que pode limitar a participação efetiva das escolas nas deliberações, jogando por terra um ente que tanto prezamos, que é a autonomia.

Quando abordamos a educação com menos autonomia, referimo-nos não apenas à censura direta e moral de certos temas (como gênero, sexualidade, drogas, etc.), mas também à vinculação exclusiva do sistema escolar e universitário à lógica do trabalho, sem proporcionar outros benefícios (intelectuais, culturais, simbólicos) aos estudantes, e, por extensão, aos cidadãos trabalhadores e à sociedade como um todo.

O estímulo a inovações e experiências curriculares inovadoras pode aprofundar as disparidades entre escolas, favorecendo aquelas consideradas "melhores" ou mais "inovadoras". O texto sugere que a BNCC, apesar de ser apresentada como um instrumento democrático, pode resultar em práticas educacionais que perpetuam desigualdades.

Essa transformação representa uma reconfiguração do papel do sistema educacional e de pesquisa, abandonando sua função social, pública e cidadã para se concentrar explicitamente no crescimento das taxas de lucro das empresas. A educação passa a servir aos interesses econômicos, explorando a mão de obra por meio do receio da falta de subsistência.

Essa mudança não é exclusiva do Brasil e tem paralelos em outros países, como a resistência na França contra a influência crescente do setor privado na educação. Grandes empresas envolvidas nesse processo muitas vezes têm vínculos internacionais, como a Fundação Lemann, exemplificando a globalização desse fenômeno.

## 6.2 A formação de professores prescrita pela BNCC121

A Base Nacional Comum para Formação de Professores é respaldada pela Resolução 02/2019, do Conselho Nacional de Educação. Na resolução, identificamos pontos que levantaram preocupações, como a conexão excessiva com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que pode reduzir o papel da universidade e diminuir os requisitos de formação. Além disso, a ênfase na BNCC como referência para a formação profissional pode não ser apropriada, uma vez que a formação docente não deve se limitar ao que é prescrito pela BNCC. Ressaltamos a importância de diretrizes gerais para uma formação ampla e consistente, que prepare os futuros professores para se adaptarem a diferentes currículos e participarem da construção de projetos pedagógicos.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 é composta por 30 artigos e 9 capítulos que abordam o objeto, os fundamentos e a política da formação docente, a organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, os cursos de licenciatura, a

formação em segunda licenciatura, a formação pedagógica para graduados, a formação para atividades pedagógicas de gestão, o processo avaliativo interno e externo, seguidos das disposições transitórias e finais. Uma análise dessa Resolução revela aspectos favoráveis e desfavoráveis para a formação inicial de professores.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 aparenta inovação no treinamento de professores, mas a abordagem não é nova, já presente na Resolução CNE/CP nº 1/2002. Destacamos a necessidade de uma definição clara do termo competências na formação docente, evitando limitações à vida cotidiana e ao mundo do trabalho. Em relação à BNCC, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 coloca o professor no centro do processo, mas não considera as condições das instituições de Educação Básica. A distinção entre Habilidades e Competências não é clara na Resolução, e os aspectos positivos incluem ênfase em contextos socioculturais, prática pedagógica e uso de tecnologias.

Contudo, a falta de ênfase nas finalidades sociais da formação de professores e a omissão da LIBRAS são preocupantes. Apesar das críticas, a resolução destaca pontos positivos, como compreensão dos contextos socioculturais, prática pedagógica, inclusão de conhecimentos sobre Educação Especial e competências socioemocionais. No entanto, a implementação prática pode ser desafiadora devido à extensão detalhada das diretrizes.

Analisando as implicações da BNCC na formação inicial de professores, percebemos aspectos negativos e neutros na Resolução CNE/CP nº 02/2019. A padronização dos currículos das licenciaturas pode desvalorizar a formação dos educadores e contribuir para desigualdades educacionais. O texto aponta obstáculos e riscos na reestruturação curricular, destacando que as licenciaturas podem se tornar cursos preparatórios para implementar a BNCC, sem atenção à prática docente e à formação integral dos estudantes do Ensino Médio. A busca por uniformização pode prejudicar a educação crítica e reflexiva, impactando negativamente na formação dos alunos.

### 6.3 Uma visão aprofundada do Currículo em Movimento, o documento-guia da formação discente no Distrito Federal

No período compreendido entre 2011 e 2014, profissionais ligados à educação básica na rede pública do Distrito Federal, incluindo educadores, gestores e estudantes, uniram esforços para conceber uma proposta curricular que refletisse as necessidades do cotidiano escolar. O propósito era desenvolver um currículo que servisse como uma

espécie de "identidade" para a escola, fundamentado em uma estrutura teórico-política que reconhecesse o ambiente escolar como um campo político-pedagógico moldado pelas interações entre indivíduos, conhecimento e diversas realidades locais.

Em fevereiro de 2014, o "Currículo em Movimento" foi oficialmente apresentado à comunidade escolar, promovendo a discussão sobre a função social da escola, a contestação de concepções conservadoras relacionadas à ciência e ao currículo, além da compreensão da educação como um esforço coletivo. No entanto, as mudanças políticas ocorridas em 2016 resultaram em novas reformas, que culminaram na entrega ao Conselho Nacional de Educação (CNE) da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, evento que levou o Currículo em Movimento a um retrocesso revisionista na sua proposta.

Na primeira edição do Currículo em Movimento, reafirma-se o compromisso com a oferta de educação pública de qualidade. O documento destaca a educação básica como um direito fundamental para a plena cidadania, visando a garantir não apenas o acesso, mas também a permanência dos alunos com qualidade, em conformidade com as diretrizes constitucionais e legislações pertinentes.

O Currículo em Movimento propõe uma abordagem de educação integral, buscando ampliar as oportunidades educacionais e considerando a escola como um espaço de instrução, socialização e diversas dimensões humanas. Reconhecendo os alunos como indivíduos multidimensionais, únicos e especiais, com identidade e história próprias, o currículo destaca a importância de superar concepções ultrapassadas, promovendo a integração de temas de interesse social e favorecendo a interdisciplinaridade.

Para viabilizar esse currículo integrado, destaca-se a necessidade de reestruturar o tempo e os espaços escolares, enfatizando a importância da gestão democrática, da formação contínua dos profissionais e da avaliação abrangente como parte fundamental desse processo. O Currículo em Movimento é apresentado como um instrumento prático e cotidiano a ser incorporado nas escolas, visando a uma educação integral, pública, democrática e de qualidade para os estudantes, por meio da colaboração entre professores, outros profissionais e a comunidade escolar.

A reconstrução do currículo é apresentada como uma empreitada coletiva, envolvendo professores, alunos, coordenadores pedagógicos e gestores. O processo incluiu avaliação cuidadosa do currículo experimental de 2010, plenárias e grupos de trabalho dedicados à discussão e formulação de propostas. Enfatiza-se a compreensão de

que a educação é uma construção coletiva, onde educadores e educandos desempenham papéis ativos no processo de ensino, aprendizagem, pesquisa e avaliação.

O texto também explora as teorias crítica e pós-crítica do currículo, buscando superar visões limitadas e propondo um currículo aberto e dialógico. Destaca a importância de escolhas fundamentadas em teorias críticas que questionam desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico e promovem uma racionalidade emancipatória. A teoria pós-crítica é utilizada para fomentar a educação para a diversidade, cidadania, sustentabilidade e direitos humanos.

A proposta de educação integral nas escolas públicas do Distrito Federal se baseia em princípios como integralidade, intersectorialização, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialidade e trabalho em rede. O currículo busca adotar a Pedagogia Histórico-Crítica (criada pela visão marxista de Dermeval Saviani) e a Psicologia Histórico-Cultural (que tem como fundadores Vigotski, Luria e Leontiev), reconhecendo a importância de considerar a realidade socioeconômica dos estudantes. Destaca-se a ênfase na conexão entre educação e trabalho, visando a uma educação emancipatória.

Os eixos transversais são apresentados como componentes históricos relevantes, buscando contemplar narrativas historicamente negligenciadas. Três eixos principais são propostos: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, e Educação para a Sustentabilidade. Esses eixos transversais visam a uma abordagem reflexiva e menos prescritiva, incentivando o engajamento coletivo de professores e estudantes na escola.

A Educação do Campo é abordada como uma modalidade em construção, associada à luta por terra e reconhecendo o campo como um lugar de vida, cultura, produção e moradia. Destaca-se a importância de uma educação contextualizada e significativa para os povos do campo, buscando superar desigualdades educacionais.

A implementação da gestão democrática nas escolas rurais é apresentada como um processo em curso, visando a garantir a participação da comunidade nas decisões pedagógicas. Destaca-se a importância de reformular a organização do trabalho educacional, introduzindo processos participativos para fortalecer a autonomia das escolas e a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo.

O Currículo assume a responsabilidade de reunir sujeitos historicamente invisíveis, reconhecendo que o currículo é a mediação desse diálogo e que sua lógica estruturante deve ser um meio para promover a relação pessoal e social entre alunos,

educadores e comunidade. Destaca-se a necessidade de superar territórios curriculares normatizados, garantindo espaço para todos os conhecimentos e sujeitos, e promovendo uma abordagem curricular que se conecte à vida no campo, construída de maneira democrática e participativa.

Ao longo da história, os sistemas educacionais e as escolas têm enfrentado desafios ao lidar com as demandas específicas dos alunos provenientes de classes socioeconômicas menos favorecidas, especialmente no que diz respeito às oportunidades de aprendizagem.

Nesse contexto, indicadores como esses, juntamente com outros relacionados ao cenário social, econômico e cultural da comunidade, tornam relevante a adoção de fundamentos teórico-metodológicos, especialmente aqueles oferecidos pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Social.

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica se destaca na luta contra a seletividade, discriminação e degradação do ensino para as camadas sociais menos privilegiadas, características evidentes das disparidades sociais e educacionais. Sua ênfase reside na importância atribuída aos sujeitos na construção da história, diante das contradições e conflitos inerentes à modernidade. A abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica preconiza que o processo de construção do conhecimento deve guiar o estudo dos conteúdos curriculares. A intenção é problematizar os conteúdos a partir da prática social dos estudantes, visando à capacitação teórica dos discentes por meio da mediação entre os sujeitos, com o objetivo final de instigar a formação de um conhecimento crítico que propicie uma nova e aprimorada prática social, sujeita a constantes mudanças.

Da mesma forma, a Psicologia Histórico-Cultural desempenha um papel significativo na função da escola, especialmente no que diz respeito à promoção da aprendizagem dos estudantes. Suas contribuições concentram-se principalmente no desenvolvimento do psiquismo humano e de suas potencialidades durante o processo de construção do conhecimento. A abordagem da Psicologia Histórico-Cultural valoriza o papel da mediação, reconhecendo que a aprendizagem não ocorre de maneira isolada ou natural

O Currículo em Movimento pressupõe que os indivíduos possuem uma natureza multidimensional devido à sua dimensão biopsicossocial. Nesse contexto, ele compartilha dos mesmos princípios orientadores do Currículo em Movimento da Educação Básica no Distrito Federal. Este documento, destinado às escolas públicas do Distrito Federal,

ênfatiza a construção de uma educação baseada na integralidade do ser humano e em sua realidade social, exigindo, assim, uma abordagem educacional abrangente.

A escola procura promover a integração entre a teoria estudada e a prática social, assim como um processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar, flexível e contextualizado. Isso implica na ampliação da dimensão do tempo, dos espaços e das oportunidades, visando proporcionar inclusão educacional a todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, integrados em classes regulares.

Desde o planejamento até a execução da política educacional da escola, são respeitados os seguintes princípios:

- **Integralidade:** reconhecendo que os estudantes têm necessidades cognitivas, psicomotoras, afetivas e sociais, sendo imperativo oferecer uma educação que abranja todas essas dimensões humanas.
- **Intersetorialização:** considerando a necessidade constante de melhoria na qualidade dos serviços públicos, é crucial a convergência das políticas públicas de diferentes áreas para articular projetos sociais, culturais e esportivos.
- **Transversalidade:** mediante uma abordagem interdisciplinar que respeita o conhecimento prévio dos alunos, busca-se desenvolver um processo efetivo de aprendizagem, levando em conta suas realidades e interesses.
- **Diálogo entre a Escola e a Comunidade:** reconhecendo a importância do diálogo com a comunidade escolar, permeado pelo respeito às identidades sociais e pelo compartilhamento cultural, visando aprimorar a qualidade da educação.
- **Territorialidade:** admitindo que a aprendizagem do estudante não se restringe ao espaço escolar, podendo ocorrer em outros ambientes, mediada por diferentes sujeitos.
- **Trabalho em Rede:** reconhecendo que diversos segmentos da comunidade escolar, e até mesmo externos a ela, devem colaborar de forma conjunta, pois a educação dos estudantes não é exclusivamente responsabilidade da escola.

Além desses tópicos, o CM também ênfatiza a necessidade de uma educação voltada para a sustentabilidade. A trajetória da humanidade é caracterizada pela interação com o meio ambiente, desde a descoberta do fogo até o desenvolvimento da agricultura. Ao longo do tempo, fenômenos naturais como chuva, seca, sol, ventos e rios, não controlados pelos seres humanos, foram percebidos como ameaçadores. Na antiguidade, esses eventos eram atribuídos às divindades, e rituais eram realizados para apaziguá-las.

Nesse período, observa-se uma reverência humana às forças naturais e a sacralização desses elementos.

Com a introdução da propriedade privada, o planeta foi explorado e grupos foram subjugados. O modo de produção primitivo estigmatizava aqueles que não seguiam os padrões religiosos e culturais como hereges, sujeitos a serem dominados, escravizados e exterminados sob a justificativa de serem animais selvagens. Os líderes religiosos, nacionais e detentores do conhecimento detinham poder sobre a liberdade, vida e relações comerciais.

O texto explora também a proposta de um currículo integrado que busca superar a estrutura tradicional fragmentada do ensino. Destaca a interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade como elementos-chave, visando uma abordagem inclusiva, participativa e alinhada aos princípios de cidadania, diversidade, direitos humanos e sustentabilidade.

“Fechamos” temporariamente essa etapa sobre a importância da implantação do CM fazendo algumas considerações conclusivas. A primeira delas é em relação ao avanço tecnológico que nos imprime a ânsia pela busca de um currículo que acompanhe esses tempos, sem jamais perder de vista os valores mais humanos.

As mudanças nas práticas produtivas e a complexidade da globalização têm impactado as configurações culturais e educacionais globais. As reformas educacionais buscam alinhar-se ao novo paradigma produtivo, mas muitas vezes refletem práticas desatualizadas e fragmentadas. A necessidade de reformular os currículos escolares é enfatizada, promovendo uma educação integral e relevante para o mundo contemporâneo.

A escola, frequentemente, reproduz desigualdades sociais e adota estruturas empresariais competitivas. Repensar e reformular os currículos escolares, considerando saberes populares e experiências sociais, é essencial. A construção de propostas educacionais deve valorizar conhecimentos que promovam a consciência de classe e uma compreensão abrangente do mundo. O currículo deve ser dinâmico, flexível e incorporar diferentes saberes, estimulando a reflexão e ação dos estudantes em direção à sustentabilidade.

### 6.2.1 Impactos na BNCC no Currículo em Movimento

Após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2018, teve início o processo de revisão do Currículo em Movimento do Ensino Médio do Distrito Federal. A primeira versão do currículo revisado foi disponibilizada para

consulta pública em outubro de 2019, seguida pela segunda versão, resultado de uma relativa participação da sociedade, incluindo instituições como a Universidade de Brasília (UnB) e o Instituto Federal de Brasília (IFB).

A terceira versão do documento foi elaborada a partir das contribuições do processo de leitura crítica, com a participação de diversos setores da sociedade no primeiro semestre de 2020. A versão final, resultado do segundo processo de consulta pública, foi editada entre agosto e novembro de 2020. Esse documento colaborativo se tornará o Referencial Curricular para o Ensino Médio no Sistema de Ensino do Distrito Federal, sendo obrigatório para a Rede Pública e estruturado em seis capítulos principais.

O primeiro capítulo reafirma o compromisso do currículo com os marcos legais, enquanto os capítulos seguintes apresentam perspectivas curriculares considerando os Desafios da Educação no Século XXI no contexto do Distrito Federal. O documento aborda temas como Educação Integral, Competências para o século XXI, Eixos Transversais, Protagonismo e Identidades, Iniciação Científica na Educação Básica e a articulação da Educação Profissional e Tecnológica com o Ensino Médio.

Quanto à avaliação, o currículo adota uma perspectiva formativa, buscando superar concepções ultrapassadas de que avaliação é punitiva. Propõe uma avaliação contínua que empodera os participantes no processo de aprendizagem.

A operacionalização das aprendizagens é organizada em Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF). A FGB abrange quatro áreas do conhecimento, enquanto os IF permitem aos estudantes escolher caminhos de acordo com seus interesses. Os objetivos de aprendizagem visam a promover o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar entre as áreas do conhecimento.

A área de "Linguagens e suas Tecnologias" reconhece a importância da comunicação para a expressão e organização do pensamento. O Currículo em Movimento enfatiza práticas pedagógicas diversificadas, e a disciplina de Língua Portuguesa destaca a comunicação em diversos contextos, promovendo competências cognitivas e socioemocionais.

Os Eixos Transversais, ao permearem as práticas pedagógicas, têm o propósito de tornar o currículo menos prescritivo, favorecendo oportunidades para a reflexão coletiva sobre temáticas historicamente marginalizadas. A integração desses eixos visa a ampliar os referenciais de leitura do mundo, proporcionando vivências diversificadas e a construção/reconstrução de saberes específicos em cada ciclo/etapa/modalidade da educação básica. Dessa maneira, os conteúdos são organizados em torno de ideias ou

eixos, indicando referenciais para o trabalho pedagógico de forma interdisciplinar, integrada e contextualizada.

Aspectos legais e organizacionais fundamentam o Currículo em Movimento do Distrito Federal, incluindo a compreensão da educação integral como uma formação global do estudante que vai além da perspectiva de educação em tempo integral. O currículo integrado visa a superar a fragmentação e descontextualização de conteúdos e atividades, promovendo a conexão entre os conhecimentos e a realidade do estudante.

O caderno intitulado Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento propõe romper com uma educação que reforça as relações sociais capitalistas. A SEEDF sinaliza uma organização que recupera a função social da escola, restituindo o protagonismo do estudante na produção do conhecimento.

As teorias crítica e pós-crítica de currículo preocupam-se com as conexões entre conhecimento, identidade e poder. Enquanto a teoria crítica tem foco na denúncia das estruturas sociais hegemônicas e na transformação dessas estruturas, a teoria pós-crítica valoriza a subjetividade e a singularidade em relação ao social. O Currículo em Movimento parece convergir essas duas correntes para orientar o trabalho pedagógico, priorizando uma abordagem mais horizontal do conhecimento em sala de aula.

Na prática cotidiana, os professores reafirmam o currículo, refletindo a base teórica em que foi construído. Alguns professores podem se envolver em uma alienação do trabalho, focando na transmissão acrítica do Currículo prescrito, enquanto outros reconhecem seu papel social de formadores e mediam a relação entre o estudante e o currículo, modificando as relações de poder impostas pelo sistema educacional.

Nesse contexto, educadores comprometidos com uma educação emancipatória persistem em buscar práticas pedagógicas que promovam a democratização do ensino e o diálogo horizontal entre professores e alunos. No entanto, a condição de desqualificação do trabalho docente e o controle hierárquico muitas vezes afetam a implementação efetiva das políticas educacionais, resultando em práticas descontextualizadas e mecânicas.

Em momentos anteriores deste mesmo capítulo, vinculamos alguns currículos às propostas do Currículo em Movimento e à BNCC. Essa vinculação nos fez enxergar disparidades em relação aos resultados obtidos pelas instituições no Enade-MEC e o que preconizam seus currículos, a partir de pressupostos teóricos e embasamentos bibliográficos de referência. Não temos a pretensão de julgar ou categorizar currículos, mas apreciá-los, a partir de um olhar crítico de quem está concluindo um mestrado na

perspectiva de formação de professores. Nesse sentido, o estudo do currículo é ponto fundamental.

Seguindo essa linha, cumpre-nos reafirmar que a UnB, instituição que mais aprova no certame aqui posto como referência (Enade-MEC), alcançaria, a nosso ver uma terceira colocação, do ponto de vista do embasamento na apresentação do seu currículo. O documento mais bem avaliado, segundo critérios subjetivos de nossa análise é o IFB, instituição que fica em quinto lugar na aprovação no referido certame.

Sendo assim, vinculamos seu currículo ao que tanto valorizamos no Currículo em Movimento, enquanto ferramenta de emancipação e de conscientização. Caso o documento saia do aspecto prescritivo para a aplicabilidade, caracterizando uma práxis pedagógica (na concepção de Vásquez), arriscamo-nos a dizer que os graduandos desta instituição saem mais preparados para abraçar o documento-guia do Distrito Federal.

Nessa mesma linha, entendemos que os graduandos da Unip e da UCB têm seu processo formativo mais voltado para os preceitos da BNCC, enquanto a UnB e o UniProjeção transitam entre os dois caminhos.

Cravamos aqui, como considerações finais do capítulo, à resistência política e pedagógica à BNCC, defendendo a autonomia pedagógica para conceber e implementar currículos, e destacando o compromisso com o "Currículo em Movimento da Educação Básica" como um produto de construção coletiva no Distrito Federal.

## **7 Considerações conclusivas**

Quando nos propusemos a encampar esta pesquisa, o objetivo central foi analisar o que dizem os currículos de algumas instituições que oferecem o curso de Letras/Português no Distrito Federal e observar se há algum diálogo desses com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores (BNC-Formação) e com o Currículo em Movimento (CM) proposto para o Ensino Médio no Distrito Federal. Para tanto, traçamos como objetivos específicos: (i) mapear os currículos de instituições que ofertam o curso de Letras/Português no Distrito Federal que obtiveram nota a partir de 3 no Enade, (ii) analisar os currículos mapeados à luz do Currículo em Movimento do DF (CM), da BNCC e da BNC-Formação e (iii) encampar uma análise comparativa entre os currículos mapeados e os documentos oficiais que orientam a formação docente (BNC-Formação) e discente (BNCC e Currículo em Movimento – CM), com o intuito de perceber se há um diálogo entre os documentos.

Os objetivos formulados tiveram a intenção de buscar perguntas como (i) o que dizem os currículos da formação inicial dos cursos de licenciatura em Letras (Português) do Distrito Federal, (ii) como esses dialogam com a BNC-Formação, com a BNCC e com o Currículo em Movimento para o Ensino Médio? (iii) a formação oferecida pelos cursos de Letras (Português) do Distrito Federal dialoga com o currículo em movimento para o ensino médio em Língua Portuguesa proposto pelo Distrito Federal e com a BNCC? (iv) Pela apresentação, pode-se afirmar que os articuladores desses currículos guiaram-se pelos estudos dos teóricos que serviram de base para o CM e para a BNCC? e (v) Os currículos mapeados apresentam pressupostos teóricos e aprofundamento conceitual sobre o papel sociopolítico do currículo e dos conteúdos apresentados como partes integrantes da sua grade geral?

As respostas a esses questionamentos foram encontradas em uma análise

documental de vários textos, desde a pesquisa realizada para o estado do conhecimento, passando pelo aporte teórico, até a análise dos currículos e das leis que criaram o Currículo em Movimento, a BNCC e a BNC-Formação, bem como suas apresentações a partir de embasamentos teóricos.

Como forma de tomarmos pé da atualização temática, encampamos uma extensa pesquisa bibliográfica acerca dos mais recentes trabalhos de pesquisa na área, compondo, assim, o nosso estado do conhecimento. Apesar de os documentos selecionados terem sido produzidos na formação continuada, quase todos voltam-se para a formação inicial de professores de Português, nosso campo de pesquisa e de atuação permanente. Todos os trabalhos selecionados e analisados apresentam-se com uma postura absolutamente crítica, com vistas à formação de professores com essas características, com possibilidades de atuarem na perspectiva da emancipação, na concepção de uma educação renovada e crítica, a partir de uma construção formativa capaz de romper com as amarras impostas pela BNCC.

Os documentos analisados nesse processo não se voltam para o Distrito Federal, o que nos garante o ineditismo da proposta, serviram-nos de base para a elaboração de um documento final consistente e pautado pela criticidade e pela necessidade de se despertar no processo formativo uma conscientização sociopolítica.

Essa visão vem sendo formada desde as aulas na graduação (há mais de 30 anos) e ganhou força teórica e embasamento desde as primeiras aulas no curso de mestrado, que ora se concretiza com a escrita desta pesquisa. A intensificação desse reforço teórico deu-se na leitura dos títulos que se nos apresentam como aporte teórico. Várias foram as obras que nos serviram de referência. Vários são os teóricos que habitam os horizontes deste trabalho, como Santomé, Sacristán, Dewey, Bernstein, Apple, Young, Giroux, Freire, Saviani, Silva e Moreira, entre vários outros.

O passo final (o cerne da pesquisa) foi a análise dos cinco currículos selecionados: UnB (3,75), Unip (3,26), UCB (3,25), UniProjeção (3,00) e IFB (2,75). Os critérios já foram explicitados no capítulo 6.

A questão central da pesquisa é: Esses currículos, do ponto de vista crítico, apontam para uma formação de profissionais capazes de abraçar o Currículo em Movimento do Distrito Federal? Sua formação, a partir da visão impressa nos seus currículos, sinalizam para uma formação crítica, cidadã e emancipadora ou voltam-se meramente para os números impostos por certames de avaliação em larga escala, como forma de atrair novos estudantes? Os capítulos 5 e 6 nos apontam algumas respostas.

Nessas considerações finais, fazemos uma retomada de vários pontos abordados em capítulos anteriores, sobretudo da análise curricular das instituições selecionadas, bem como sua vinculação às prescrições da BNCC e do Currículo em Movimento para a Educação Básica do Distrito Federal. Durante essa associação, aprofundaremos nossa compreensão sobre a intencionalidade política e formacional desses dois documentos. Antes disso, retomaremos a análise dos currículos estudados.

De maneira resumida, concluímos provisoriamente, reafirmando que os currículos mais completos, com base em suas apresentações teóricas, foram os do IFB e do Centro Universitário UniProjeção, apesar de ocuparem a quinta e quarta colocações, respectivamente, nas notas do Enade-MEC. Isso nos leva a afirmar que a apresentação formal e prescritiva nem sempre garante a aplicabilidade efetiva, conforme indicado pelos números e ranqueamento. Por outro lado, essa correlação sugere que tal ranqueamento pode não refletir a realidade do processo formativo. Embora não nos guiemos exclusivamente por esses critérios, reconhecemos que são as bases classificatórias disponíveis. Em conclusão à análise curricular, reiteramos a força da apresentação embasada teoricamente, ancorada em uma ampla leitura de referencial bibliográfico e com ênfase em ementas individuais para cada disciplina, destacando sua importância no processo formativo.

Seguindo essa linha de análise, o currículo destacado a seguir é o da UnB. Apesar da ausência de ementas individuais para a estruturação e implementação das disciplinas, a instituição fundamenta seu currículo em pressupostos teóricos e oferece uma ampla gama de disciplinas optativas na grade curricular. Essa abordagem visa alcançar uma abrangência formativa, indo além do aspecto conceitual e específico, buscando assim uma visão pedagógica do processo.

Em um terceiro momento, surgem os currículos da Unip e da UCB, apresentando-se de forma totalmente objetiva, desprovida de embasamento ou pressupostos teóricos, apesar de ocuparem a segunda e terceira colocação, respectivamente, no Enade-MEC.

O currículo do IFB é organizado em eixos, destacando concepções pedagógicas e princípios orientadores da estrutura curricular. A avaliação de habilidades e competências é deixada à escolha dos docentes, abrangendo métodos diversos, como avaliação escrita, oral, trabalhos e seminários. O currículo é dividido em núcleos de formação, abordando aspectos técnico-científicos, comuns, optativos, estágio supervisionado, atividades complementares e práticas de ensino.

Quanto à avaliação, o texto enfatiza a amplitude em termos de modos e mecanismos, visando à relevância nas aprendizagens e no processo educativo. Teoricamente, o projeto apresenta bases abrangentes para uma avaliação centrada na equidade e em princípios humanitários, afastando-se da mera quantificação. No entanto, a aplicabilidade dessas propostas precisa ser investigada em pesquisas futuras.

O currículo do UniProjeção segue a coerência da grade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, visando formar profissionais capacitados para o ensino, cidadania e discernimento sociopolítico. A apresentação pública do projeto de curso destaca habilidades e competências alinhadas com valores estéticos, políticos e éticos da sociedade, promovendo uma formação humanística.

O currículo da UnB abrange linguística, literatura e psicologia da educação, com disciplinas como Introdução à Linguística, Fonética e Fonologia, Morfologia e Sintaxe da Língua Portuguesa. Disciplinas pedagógicas, como Psicologia da Educação e Organização da Educação Brasileira, preparam os futuros educadores para adaptar métodos de ensino às necessidades individuais dos alunos e compreender o contexto educacional brasileiro.

Destaca-se a proposta de "currículo integrado", seguindo a ideia de autores como Santomé e Bernstein, buscando uma concepção abrangente do conhecimento e promovendo a interdisciplinaridade. O estágio supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura é destacado como ponto essencial à formação de professores competentes.

A Unip, por sua vez, aponta para a formação de professores como uma tarefa complexa e em constante evolução, exigindo um currículo flexível que se adapte às mudanças nas necessidades educacionais. A revisão periódica do currículo e a atualização das disciplinas são consideradas essenciais para manter a relevância do programa de formação de professores de Letras.

Destaca-se a interdependência entre teoria e prática na educação, enfatizando a necessidade de compreender os conceitos teóricos subjacentes para lidar com as complexidades da sala de aula. O texto sugere a necessidade de pesquisas educacionais que forneçam orientações práticas para lidar com as demandas diárias do ensino.

Finalizando, a análise do currículo da Universidade Católica de Brasília destaca a presença de disciplinas específicas ligadas à língua, bem como disciplinas pedagógicas, refletindo uma abordagem que busca integrar teoria e prática no ensino de letras. A interconexão entre diversas áreas do conhecimento é destacada, refletindo a natureza abrangente do curso.

A avaliação do processo no currículo da UCB destaca a transparência dos critérios avaliativos, visualizando a avaliação como um retorno pedagógico para compreender a aprendizagem dos estudantes. A necessidade de uma fundamentação teórica mais robusta, baseada na leitura de autores que trabalham a área de currículo, é ressaltada para uma abordagem mais significativa.

Ressaltamos, mais uma vez, a forma crua como são apresentados os dois últimos currículos.

Nosso ponto agora é analisar a vinculação dos currículos estudados às prescrições normativas dos documentos que guiam a educação no Distrito Federal. A aproximação de três grades curriculares (IFB, UniProjeção e UnB) com a linha mais crítica e propensa à emancipação sociopolítica proposta pelo Currículo em Movimento é destacada, enquanto as duas outras grades (Unip e UCB) parecem se vincular à BNCC, com uma orientação mais tradicional e excludente do ponto de vista da emancipação sociopolítica. Essa análise será aprofundada no próximo tópico.

Nossa concepção de educação vai-nos conduzir agora a uma contestação final dos preceitos impostos pela BNCC. A sua proposta é apresentada como uma política curricular de alcance nacional, normativa e organizadora do conhecimento para a Educação Básica. O texto conecta a proposta das "Necessidades Básicas de Aprendizagem" à Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, sugerindo uma influência internacional na abordagem educacional adotada no Brasil e reflete as demandas do capital na era neoliberal, buscando reduzir a estrutura dos sistemas públicos de ensino em favor do setor privado. A responsabilidade pelo percurso formativo é transferida para os indivíduos, resultando em uma atuação mínima do Estado no campo da Educação. Sua proposta aponta para a possibilidade de competição entre escolas, incentivada por avaliações nacionais e internacionais, como o PISA.

Em oposição às críticas dirigidas à BNCC, ressaltamos os aspectos positivos propostos pelo Currículo em Movimento, documento de criação coletiva, abrangente, que sinaliza para uma educação integral nas escolas públicas do Distrito Federal, e se baseia em princípios como integralidade, intersectorialização, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialidade e trabalho em rede. O currículo busca adotar a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, reconhecendo a importância de considerar a realidade socioeconômica dos estudantes.

Os eixos transversais, como Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, e Educação para a Sustentabilidade, visam a uma

abordagem reflexiva e menos prescritiva, incentivando o engajamento coletivo de professores e estudantes na escola. A Educação do Campo é abordada como uma modalidade em construção, associada à luta por terra e reconhecendo o campo como um lugar de vida, cultura, produção e moradia.

O Currículo em Movimento assume a responsabilidade de trazer à luz sujeitos historicamente invisíveis, reconhecendo que o currículo é a mediação desse diálogo. Destaca-se a necessidade de superar territórios curriculares normatizados, garantindo espaço para todos os conhecimentos e sujeitos, e promovendo uma abordagem curricular democrática e participativa.

Ao longo da história, os sistemas educacionais têm enfrentado desafios ao lidar com as demandas específicas dos alunos provenientes de classes socioeconômicas menos favorecidas. Nesse contexto, indicadores como esses, juntamente com outros relacionados ao cenário social, econômico e cultural da comunidade, tornam relevante a adoção de fundamentos teórico-metodológicos oferecidos pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Social.

A escola procura promover a integração entre a teoria estudada e a prática social, um processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar, flexível e contextualizado. Isso implica na ampliação da dimensão do tempo, dos espaços e das oportunidades, visando a proporcionar inclusão educacional a todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, integrados em classes regulares.

Desde o planejamento até a execução da política educacional da escola, são respeitados princípios como integralidade, intersectorialização, transversalidade, diálogo entre a escola e a comunidade, territorialidade e trabalho em rede. Além disso, o Currículo em Movimento destaca a importância de uma educação voltada para a sustentabilidade, reconhecendo a trajetória da humanidade e a interação com o meio ambiente.

No que se refere aos impactos da BNCC no Currículo em Movimento, após a aprovação da base em 2018, o Currículo em Movimento do Ensino Médio do Distrito Federal passou por um processo de revisão, envolvendo consultas públicas e contribuições de diferentes setores da sociedade. O documento final se tornará o Referencial Curricular para o Ensino Médio no Sistema de Ensino do Distrito Federal, estruturado em capítulos que abordam temas como Educação Integral, Competências para o século XXI e Eixos Transversais.

A avaliação adotada pelo currículo é formativa, buscando empoderar os participantes no processo de aprendizagem. A operacionalização das aprendizagens é

organizada em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, visando a promover o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar entre as áreas do conhecimento. Aspectos legais e organizacionais fundamentam o Currículo em Movimento, buscando superar a fragmentação e descontextualização de conteúdos e atividades.

Por fim, destacamos a resistência política e pedagógica à BNCC, defendendo a autonomia pedagógica na concepção e implementação de currículos, e reafirmando o compromisso com o "Currículo em Movimento da Educação Básica" como resultado de uma construção coletiva no Distrito Federal. Encerramos por alertar as instituições de educação superior que guiem e orientem seus currículos com vistas à formação de professores que pautem seu trabalho pedagógico em direção ao Currículo em Movimento. Só assim, temos profissionais voltados a uma formação integral e humanizada, com objetivos que vão além dos números alcançados em avaliações de larga escala ou mesmo na aprovação em um concurso para atuarem na educação pública do Distrito Federal. Estendemos isso ao país inteiro, claro! Mas o nosso território é aqui. Nosso campo de pesquisa é aqui.

## 8 Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BORGES, V.; DALLAGNELO, A.; RAMOS FILHOS, E. (org.) *Transitando n(a) linguística aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 211-239.
- APPLE, Michael. *Currículo e ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, pós-fácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016[1979].
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920].
- BERNSTEIN, B. *A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. 1. ed. Trad. de Cássia R. da Silva e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, S. R: Editora da UNICAMP, 1996, 96 págs.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Resolução CNE/CP 1. Conselho Nacional de Educação, 2002b.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano: os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006a, p.121-160.
- CAMILO, Leila Bom. **A teoria holística da atividade e a construção do papel docente na formação inicial do educador linguístico**. UFSM, 2017.

- CORDEIRO, André Lima, **A prática como componente curricular em licenciaturas de Letras**: Um estudo discursivo das relações entre teoria e prática, UERJ, 2015.
- COSTA, A. M. R. Integração do ensino médio e técnico: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- COSTA, Michelle C. FARIA, Helenice R. NUNES, Rosana H. e SILVA, Kleber A. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa e a criticidade na práxis pedagógica**: do (s) Letramento (s) Críticos aos Multiletramentos, PPGL-EL/UnB/UEMT, 2021
- DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2006.
- DURAN, Guilherme Rocha. **O gênero discursivo: questão interpretativa em contexto de formação inicial**. UEM, 2011.
- FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2001.
- FELIPE, Fabiana A.; SILVA, Dayane S.; COSTA Áurea C. **Uma base comum na escola**: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular – Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/#>
- GERALDI, João W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- GIACOMIN, Leticia Melo. **Conhecimentos gramaticais na escola: 'regras' de um ensino sem regras**, UFSC, 2013.
- GUILA, Etelvino Manuel Raul. **A docência de língua portuguesa**: Domínios da atividade profissional no movimento dialógico entre a linguagem e o trabalho, UFSC, 2014.
- GURGEL, Manuelito Costa. **Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência**. UFCE, 2013.
- JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LIMA, Elaine Emanuela de, **Concepções de teoria e de prática de professores da licenciatura em Letras-Português da UFPE**: implicações para a prática docente, UFPE, 2018.
- LIMA, Anne Carolina Araújo de. **Multiletramentos na formação do(a) professor(a) de**

**língua portuguesa**, UFPE, 2018.

LOURENÇO, Suéllen Pereira Miotto. **Leitura literária temática no ensino médio: Princípios e orientações metodológicas**. UFES, 2021.

MAGALHÃES, Tânia Guedes e REIS, Andreia Rezende Garcia. **Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em língua portuguesa**, UFMS, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Processos de produção textual**. In: Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 49-143.

MENDONÇA, Fernanda Dias de los Rios. **Discurso de professores de língua portuguesa em formação: uma análise dialógica de relatórios de estágio supervisionado de observação**. UFSC, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NUNES, Jozanes Assunção. **Cursos de Letras no centro da arena discursiva da reforma curricular de uma universidade pública mato-grossense**. PUC/SE, 2017.

NUNES, Rosana H. e SILVA, Kleber A. **Políticas linguísticas e a Educação Profissional e Tecnológica: Língua Portuguesa e Educação Humanizadora**, Rev. Anpol/PPGL/UnB, 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2010.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREIRA, Juliana Regiani, **As percepções de (futuros) professores de língua materna sobre a leitura: autoavaliação como leitores e posicionamento enquanto (futuros) docentes**, UNICENTRO, 2019.

PEREIRA, Eunice Braga. **Apropriação teórica e formação de professores na graduação em Letras: o processo enunciativo em análise**. UFPA, 2017.

PETRI, Émerson de RODRIGUES, Livia A. D. e SANCHEZ, Hugo S. **A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial**, RBE/USP, 2019.

SACRISTÁN, Gimeno. **Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

- SAMPAIO, Wany B. de Araújo. **O efeito de *hysteresis* na constituição do *habitus* linguístico do professor de língua portuguesa.** UNESP, 2009.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação. V. 14, n. 40, jan/ abr., 2009.
- SANTOS, V. S.; GONTIJO, C. H. **Avaliação em matemática: percepções docentes e implicações para o ensino e aprendizagem.** 1ª ed. Curitiba: Editora Appris, 2018.
- SANTOS, Zulema Costa dos. **Mestrado profissional em Letras: Contribuições à formação docente no discurso dos egressos da Universidade Federal do Pará.** UFPA, 2018.
- SILVA, David José de Andrade. **Formação de professores de língua para a autonomia: o buraco é mais embaixo,** UFPR, 2012.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOUSA, Luís Gabriel Venâncio. **A curadoria na formação inicial do professor de língua portuguesa: uma análise ideológica,** UTFPR, 2021.
- SOUZA, Ronis Farias de. **O *habitus* do leitor literário: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo.** UFES, 2016.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes: Formação Profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.
- VEÇOSSO, Cristiano Egger. **Trabalho e saberes docentes do professor de língua portuguesa em formação na modalidade a distância: uma análise a partir do interacionismo sociodiscursivo.** UFMS, 2015.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação.** In: Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio/jun/jul/ago., 2003.
- VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio.** Linhas Críticas, v. 12, p. 75-90, 2006.
- VINTER, Ravena Brazil. **Literatura no ensino médio com vistas à formação omnilateral: Princípios para a seleção de repertórios de leituras.** UFES, 2022.
- VOLTÃO, Rosana Carvalho. **Formação humana e educação literária: A literatura nas**

provas do ENEM. UFES, 2022.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. Julho, n. 71, 2000, p. 21-44.

XAVIER, Antonio Carlos. Revolução digital, tecnocracia e pós-modernidade. In: **A era do hipertexto**. Recife: Pipa Comunicação, 2013b, p. 26-63.

## **9 Apêndice (Produto Técnico)**

# **PRODUTO TÉCNICO - Curso de Português para professores recém-empossados na Secretaria de Educação do Distrito Federal: Abordagem sobre o Currículo em Movimento**

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 Apresentação do curso**

Um dos requisitos para a conclusão do Mestrado Profissional da FE/UnB é a confecção de um produto técnico educacional. Como fruto desse projeto, apresento a minha proposta de um curso de Português voltado para os professores que estão ingressando na rede pública do Distrito Federal.

Como o professor precisa a cada cinco anos apresentar um curso voltado para a sua área, como forma de progressão horizontal na carreira, este curso pode ser uma das alternativas, embora a EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) disponibilize vários, este tem a característica de juntar elementos específicos da área com tópicos voltados para o Currículo em Movimento, o que pode fazer com que os conhecimentos mais aprofundados em relação a esse assunto possam ser viabilizados.

A proposta é apresentar a parte textual, para que a EAPE a estruture em plataformas digitais. A ideia é que o conteúdo seja disponibilizado em um blogue ou em um site aberto, de forma a permitir contribuições de todos os usuários, com o objetivo de enriquecer a base de informações e de comentários. Mesmo sabendo do risco que se corre, no sentido de o mecanismo receber informações equivocadas ou intencionalmente erradas, lembramos que as ações maléficas nesse sentido voltam-se quase sempre para ferramentas digitais voltadas para outros assuntos. Uma plataforma de formação educacional dificilmente será alvo desse tipo de atitude. Além do mais, a ideia é deixar a

EAPE como órgão controlador das informações e comentários a serem adicionados. Aliás, não se trata de uma plataformização do processo, mas uma veiculação de conteúdos significativos compartilhados entre professores que estão iniciando a docência na rede pública do Distrito Federal.

Não se trata de um material voltado exclusivamente para questões da língua, mas para os fundamentos do Currículo em Movimento.

O curso está dividido em dois módulos e tem como objetivo fornecer ferramentas e conhecimentos essenciais para que os novos professores possam atuar com excelência no ensino da Língua Portuguesa, seguindo a abordagem do Currículo em Movimento adotada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 Objetivo geral

Apresentar aos professores de Português, recém-empossados, o teor do Currículo em Movimento para a Educação Básica do Distrito Federal, sobretudo os objetivos de conhecimento que compõem o documento.

### 2.2 Objetivos Específicos

- Apresentar o Currículo em Movimento a partir dos seus pressupostos teóricos.
- Comentar os objetivos de conhecimento presentes no texto: primeiro os específicos, depois os do grupo (Linguagens e suas Tecnologias)
- Disponibilizar baterias de exercícios, para reforçar os conhecimentos adquiridos no curso (sobre as propostas do Currículo em Movimento e sobre questões específicas de Português)

### 2.3 Conteúdo do curso

- Pressupostos e embasamento teórico do Currículo em Movimento
- Objetos de conhecimento relativos à Língua Portuguesa
- Objetos de conhecimento relativos ao campo de Linguagem e suas Tecnologias
- A Língua Portuguesa no Currículo em Movimento e em questões do PAS

## 3 METODOLOGIA

O curso está estruturado em três módulos: o primeiro apresenta, de forma embasada e crítica, os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento; o segundo, os objetivos de aprendizagem relativos à Língua Portuguesa; o terceiro, os objetivos do bloco de Linguagem e suas Tecnologias. Lembrando que todos os blocos trazem exercícios de fixação. A intenção do exercício relativo ao primeiro módulo, com 20 questões de múltipla escolha, é uma forma de fixar o que foi visto na parte teórica, uma forma de intensificar os conhecimentos sobre as propostas do Currículo em Movimento. Já o exercício relativo ao segundo bloco, traz questões aplicadas no PAS (Programa de Avaliação Seriada), já que o certame é o alvo de nosso trabalho, afinal, enfatizamos o Currículo em Movimento, ferramenta de orientação dos professores da rede pública que tem como objetivo a formação acadêmica dos nossos alunos, de preferência na UnB, única instituição de ensino superior pública até o início deste nosso projeto. Nesse mesmo rumo vem o exercício do terceiro módulo, agora com questões de toda a área de Humanas, questões que vão além da área de Linguagens, itens que envolvem mais de uma área do conhecimento, bem ao gosto da banca que examina o certame, com vistas ao que espera a UnB.

O curso será apresentado à EAPE de forma textual, em formato de apostila. Cabe à instituição o seu modo de aplicação, de preferência de modo presencial, dentro das possibilidades. Se bem que o curso pode ser ministrado por meio de plataformas digitais, uma vez que temos professores que residem em diversas regiões do Distrito Federal. O tempo de duração e o cronograma ficam a critério da EAPE.

## SUMÁRIO

### **Módulo 1: Fundamentos da Abordagem do Currículo em Movimento**

- Conceitos e princípios do Currículo em Movimento.....5
- Histórico e fundamentos teóricos que embasam essa abordagem. ....7
- Relação entre o currículo e a realidade sociocultural dos alunos .....8
- Contexto atual da educação e a importância da flexibilidade curricular.....8
- Exercício. .... 11

### **Módulo 2: A Língua Portuguesa no Currículo em Movimento**

- O papel da Língua Portuguesa na formação integral dos estudantes.....22
- Língua Portuguesa em contextos e práticas culturais. ....27
- Língua Portuguesa em contextos e práticas sociais.....29
- Língua Portuguesa em contextos de Direitos Humanos. ....30
- Língua Portuguesa em contextos socioambientais. ....31
- Língua Portuguesa em contextos de identidade e protagonismo juvenil.....32
- Língua Portuguesa em contextos de cultura digital.....33
- Exercício. .... 34

### **Módulo 3: Linguagem e suas Tecnologias no Currículo em Movimento**

- O papel das Linguagens e suas Tecnologias na formação integral dos estudantes.....41
- Linguagem e suas Tecnologias em contextos e práticas culturais. ....42
- Linguagem e suas Tecnologias em contextos e práticas sociais. ....46
- Linguagem e suas Tecnologias em contextos de Direitos Humanos. ....47
- Linguagem e suas Tecnologias em contextos socioambientais.....48
- Linguagem e suas Tecnologias em contextos de identidade e protagonismo juvenil...49
- Linguagem e suas Tecnologias em contextos de cultura digital..... 52
- Exercício. .... 53

# MÓDULO 1

## **Módulo 1: Fundamentos da Abordagem do Currículo em Movimento**

- Conceitos e princípios do Currículo em Movimento.
- Histórico e fundamentos teóricos que embasam essa abordagem.
- Relação entre o currículo e a realidade sociocultural dos alunos.
- Contexto atual da educação e a importância da flexibilidade curricular.

Neste módulo, vamos explorar os conceitos e princípios fundamentais do Currículo em Movimento, uma abordagem educacional que busca trazer maior flexibilidade e relevância para os currículos escolares. Compreenderemos o histórico e os fundamentos teóricos que embasam essa abordagem, bem como a relação entre o currículo e a realidade sociocultural dos alunos. Além disso, analisaremos o contexto atual da educação e discutiremos a importância da flexibilidade curricular.

### 1. Conceitos e princípios:

O conceito do Currículo em Movimento abraça a ideia de que os indivíduos possuem uma natureza multifacetada devido à sua dimensão biopsicossocial. Nesse contexto, compartilha dos mesmos princípios que guiam o Currículo em Movimento da Educação Básica, elaborado para as escolas públicas do Distrito Federal. Esse documento propõe a criação de uma educação fundamentada na totalidade do ser humano e em sua realidade social, exigindo, assim, uma abordagem educacional abrangente.

Dentro desse contexto, a escola procura promover a integração entre a teoria estudada e a prática social, bem como um processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar, flexível e contextualizado. Isso implica na expansão da dimensão do tempo, dos espaços e das oportunidades, visando proporcionar inclusão educacional a

todos os alunos. Essa inclusão se estende também ao atendimento de alunos com necessidades especiais em classes regulares.

O Currículo em Movimento parte do pressuposto de que os indivíduos possuem uma natureza multidimensional devido à sua dimensão biopsicossocial. Nesse contexto, compartilha os mesmos princípios orientadores do Currículo em Movimento da Educação Básica no Distrito Federal. Este documento, direcionado às escolas públicas do Distrito Federal, destaca a construção de uma educação fundamentada na integralidade do ser humano e em sua realidade social, demandando, assim, uma abordagem educacional abrangente.

A escola busca fomentar a integração entre a teoria estudada e a prática social, adotando um processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar, flexível e contextualizado. Isso implica na ampliação da dimensão do tempo, dos espaços e das oportunidades, com o objetivo de proporcionar inclusão educacional a todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, integrados em classes regulares. Desde o planejamento até a execução da política educacional da escola, são respeitados os seguintes princípios:

- **Integralidade:** reconhecendo que os estudantes têm necessidades cognitivas, psicomotoras, afetivas e sociais, sendo imperativo oferecer uma educação que abranja todas essas dimensões humanas.
- **Intersetorialização:** considerando a necessidade constante de melhoria na qualidade dos serviços públicos, é crucial a convergência das políticas públicas de diferentes áreas para articular projetos sociais, culturais e esportivos.
- **Transversalidade:** mediante uma abordagem interdisciplinar que respeita o conhecimento prévio dos alunos, busca-se desenvolver um processo efetivo de aprendizagem, levando em conta suas realidades e interesses.
- **Diálogo entre a Escola e a Comunidade:** reconhecendo a importância do diálogo com a comunidade escolar, permeado pelo respeito às identidades sociais e pelo compartilhamento cultural, visando aprimorar a qualidade da educação.
- **Territorialidade:** admitindo que a aprendizagem do estudante não se restringe ao espaço escolar, podendo ocorrer em outros ambientes, mediada por diferentes sujeitos.
- **Trabalho em Rede:** reconhecendo que diversos segmentos da comunidade escolar, e até mesmo externos a ela, devem colaborar de forma conjunta, pois a educação dos estudantes não é exclusivamente responsabilidade da escola.

**Além desses tópicos, o CM também enfatiza a necessidade de uma educação voltada para a sustentabilidade.** A trajetória da humanidade é caracterizada pela interação com o meio ambiente, desde a descoberta do fogo até o desenvolvimento da agricultura. Ao longo do tempo, fenômenos naturais como chuva, seca, sol, ventos e rios, não controlados pelos seres humanos, foram percebidos como ameaçadores. Na antiguidade, esses eventos eram atribuídos às divindades, e rituais eram realizados para apaziguá-las. Nesse período, observa-se uma reverência humana às forças naturais e a sacralização desses elementos.

Com a introdução da propriedade privada, o planeta foi explorado e grupos foram subjugados. O modo de produção primitivo estigmatizava aqueles que não seguiam os padrões religiosos e culturais como hereges, sujeitos a serem dominados, escravizados e exterminados sob a justificativa de serem animais selvagens. Os líderes religiosos, nacionais e detentores do conhecimento detinham poder sobre a liberdade, vida e relações comerciais.

Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento – dividem-se em quatro, a saber:

- a) Teoria Crítica e Pós-Crítica de Currículo – que tratam da ideia de identidade, respeito à diversidade e transformação social;
- b) Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico Cultural;
- c) Educação integral – é fundamentada na ideia de formação completa do nosso indivíduo, passando pelos aspectos: (cognitivos, psicomotores sociais e afetivos);
- d) Eixos Transversais (Educação para a sociedade, Educação para sustentabilidade e Educação e cidadania em e para direitos humanos).

## 2. Histórico e fundamentos teóricos que embasam essa abordagem

O Currículo em Movimento tem suas raízes em abordagens pedagógicas que enfatizam a construção do conhecimento pelo aluno e a importância de sua participação ativa no processo de aprendizagem. Teorias como o construtivismo, o socioconstrutivismo e o enfoque histórico-cultural de Vygotsky contribuíram para o desenvolvimento desses fundamentos teóricos.

Ao longo da história da educação, houve um reconhecimento crescente da

necessidade de tornar os currículos mais relevantes e significativos para os alunos, a fim de engajá-los e promover aprendizagens significativas. O Currículo em Movimento surge como uma resposta a essa demanda, trazendo abordagens inovadoras e flexíveis que buscam tornar a educação mais contextualizada e conectada com a realidade dos estudantes.

### 3. Relação entre o currículo e a realidade sociocultural dos alunos

Uma das características centrais do Currículo em Movimento é a busca por estabelecer uma conexão entre o currículo e a realidade sociocultural dos alunos. Isso implica reconhecer a diversidade de experiências, contextos e conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes para a sala de aula.

Ao levar em consideração a realidade sociocultural dos alunos, o currículo pode se tornar mais inclusivo e valorizar as diferentes perspectivas culturais presentes na comunidade escolar. Além disso, ao estabelecer essa conexão, o currículo se torna mais significativo para os alunos, aumentando sua motivação e engajamento na aprendizagem.

### 4. Contexto atual da educação e a importância da flexibilidade curricular

No contexto atual da educação, caracterizado por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, a flexibilidade curricular se torna fundamental. Os currículos tradicionais, que são inflexíveis e estáticos, podem não mais atender às demandas e desafios enfrentados pelos alunos na sociedade contemporânea.

A flexibilidade curricular permite que os educadores adaptem o currículo de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, incorporando novos conhecimentos e habilidades relevantes para o mundo atual. Além disso, a flexibilidade curricular possibilita a personalização do ensino, considerando as diferentes formas de aprender dos estudantes e promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

Em 2018, teve início o processo de “revisão” do Currículo em Movimento, impulsionada pela aprovação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Depois disso, em 2019, foi disponibilizada para consulta pública a primeira versão revista do

documento. A segunda versão deu-se já com o envolvimento de instituições como UnB e IFB. Esse processo de leitura crítica por parte dos entes envolvidos contribuiu para a terceira versão, ocorrida em no primeiro semestre de 2020. Em novembro do mesmo ano, veio a versão final, depois de mais uma consulta pública realizada entre os meses de agosto e novembro.

O Currículo em Movimento é o referencial curricular para o ensino médio (nosso alvo na pesquisa) do sistema de ensino do Distrito Federal. Está estruturado em seis capítulos: O primeiro aborda o Histórico e Bases Legais, reafirmando o compromisso do currículo com os marcos legais que orientam a construção de uma nova proposta de educação para o ensino médio. Os capítulos seguintes apresentam perspectivas curriculares considerando os desafios da educação no Século XXI no contexto do Distrito Federal, abordando temas como Educação Integral, competências para o século XXI, eixos transversais, protagonismo e identidades, iniciação científica na educação básica, e a articulação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com o ensino médio. O documento visa a conciliar abordagens pedagógicas diversas, incluindo a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, presentes na BNCC.

Quanto à avaliação, o currículo adota uma perspectiva formativa, buscando superar concepções ultrapassadas de que avaliação é sinônimo de medidas punitivas. Propõe uma avaliação contínua que empodera os participantes no processo de aprendizagem.

A operacionalização das aprendizagens é organizada em duas partes complementares: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF). A FGB abrange quatro áreas do conhecimento, enquanto os IF permitem aos estudantes escolher caminhos de acordo com seus interesses e necessidades, promovendo o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar.

No que se refere aos desafios atuais no ensino médio no Distrito Federal, o texto destaca as mudanças nas exigências educacionais decorrentes do mundo contemporâneo. Aborda questões como a garantia de acesso e permanência dos alunos, a evasão, o atraso escolar, os baixos índices em avaliações externas, a inclusão, a alfabetização digital e a adoção de novas tecnologias. Propõe uma reflexão coletiva sobre o contexto atual do ensino médio, visando a construção de possibilidades para transformar essa realidade.

O texto reconhece a necessidade de desenvolver novas habilidades e competências alinhadas com as demandas do século XXI, destacando a importância da promoção do pensamento crítico, colaborativo e responsável. No contexto do Currículo

em Movimento do Ensino Médio, esses princípios se traduzem em objetivos de aprendizagem que estruturam o conhecimento em todas as áreas do saber, além dos Itinerários Formativos, que permitem aos alunos escolher caminhos de acordo com suas habilidades, interesses e necessidades educacionais.

É ressaltada a realidade atual dos estudantes, que vivenciam simultaneamente espaços-tempo real e virtual, demandando da educação e dos professores uma atenção cuidadosa aos processos de ensino e aprendizagem centrados na interação de conhecimentos, cultura digital, e outras possibilidades. A escola é instigada a adaptar suas práticas e estratégias pedagógicas para superar esses desafios e tornar a aprendizagem mais interessante, estabelecendo novas conexões entre os conhecimentos dos alunos, suas expectativas e o conhecimento escolar.

Educação Integral e Escola em Tempo Integral são termos que, apesar de próximos, apresentam diferenças e semelhanças. A Educação Integral busca a formação completa do ser humano, abrangendo aspectos intelectuais, afetivos, culturais, corporais, éticos e socioambientais. Já a Escola em Tempo Integral está relacionada principalmente à extensão da jornada escolar, buscando conectar os conhecimentos adquiridos na escola com experiências externas.

No âmbito das concepções de Educação Integral, o Currículo em Movimento do Distrito Federal alinha-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando o indivíduo como multidimensional e enfatizando princípios como integralidade, interseção, transversalidade e diálogo escola-comunidade.

No contexto do século XXI, marcado por transformações impulsionadas por inovações tecnológicas, destaca-se a necessidade de promover o acesso a conhecimentos relevantes que possam ser aplicados na vida cotidiana. A expressão "competências do século XXI" abrange conhecimentos, habilidades e atitudes que preparam os estudantes não apenas para o sucesso acadêmico e profissional, mas também para a vida pessoal e comunitária.

A Educação do Campo é considerada uma forma abrangente de educação básica, originada da mobilização dos residentes rurais para superar disparidades sociais e econômicas. Destaca-se a importância de dismantlar a dicotomia entre áreas urbanas e rurais, reconhecendo o campo como um espaço vital para a produção de vida, cultura e educação.

O conceito de protagonismo e identidades no contexto educacional destaca a formação de indivíduos ativos capazes de tomar decisões fundamentadas. A seção

ênfatiza o papel do professor em identificar as expectativas e necessidades dos alunos, promovendo o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia.

A importância da pesquisa e iniciação científica no processo educacional é discutida, enfatizando a necessidade de fomentar a curiosidade intelectual e o pensamento científico. Destaca-se a importância de repensar a estrutura curricular e promover um ambiente de aprendizagem que estimule a reflexão, a criatividade e a pesquisa.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é abordada desde sua história até as transformações recentes, ressaltando a necessidade de uma abordagem humanística e integral para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Discutem-se os desafios de integrar a EPT ao Ensino Médio, reconhecendo a necessidade de superar a separação histórica entre a educação propedêutica e a educação profissional.

A seção sobre o projeto de vida na Educação Básica destaca seu papel na formação integral dos jovens, ressaltando a importância de incorporar competências socioemocionais no currículo. A avaliação formativa é considerada crucial no Novo Ensino Médio, visando alcançar objetivos educacionais e promover o desenvolvimento integral dos alunos. A área de "Linguagens e suas Tecnologias" é fundamental, reconhecendo a importância das diversas formas de comunicação e das tecnologias digitais na sociedade atual.

Fechando esse tópico, relembramos que o Módulo 1 apresenta os fundamentos da abordagem do Currículo em Movimento, com ênfase nos conceitos e princípios dessa abordagem educacional. Além de explorar os fundamentos teóricos que a embasam, discute a importância de relacionar o currículo à realidade sociocultural dos alunos e destaca o contexto atual da educação, enfatizando a relevância da flexibilidade curricular para uma educação mais significativa e adaptativa. Os participantes terão a oportunidade de aprofundar seu entendimento sobre os conceitos e princípios do Currículo em Movimento, explorar os fundamentos teóricos que o embasam, refletir sobre a importância da conexão entre currículo e realidade sociocultural dos alunos e compreender o contexto atual da educação e a relevância da flexibilidade curricular. Esses conhecimentos servirão como base para a implementação efetiva do Currículo em Movimento e para a promoção de uma educação mais inclusiva, participativa e significativa.

## EXERCÍCIO SOBRE O MÓDULO 1

1- Em seus pressupostos teóricos, o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (DF) dispõe que, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o estudo dos conteúdos curriculares adotará a prática social dos estudantes como elemento para a problematização diária na escola e sala de aula e se sustentará na mediação necessária entre os sujeitos, por meio da linguagem que revela os signos e sentidos culturais.

Para o Currículo em Movimento da Educação Básica do DF, a prática social é o conjunto de

- a) saberes científicos construídos pela humanidade e que devem ser o ponto de partida para orientar o trabalho pedagógico com os estudantes.
- b) crenças e atitudes que compõem os processos de socialização dos estudantes.
- c) determinações econômicas e culturais que modelam a forma de viver dos membros da comunidade escolar.
- d) saberes, experiências e percepções construídas pelo estudante em sua trajetória pessoal e acadêmica, e que é transposto para o estudo dos conhecimentos científicos.
- e) conhecimentos, regras e competências que o setor produtivo espera que a escola desenvolva, visando à formação do cidadão e à qualificação para o trabalho.

2- Considerando as diretrizes do Currículo em Movimento da Educação Básica no Distrito Federal, analise as seguintes afirmativas:

- I. A abordagem educacional proposta prioriza exclusivamente as dimensões cognitivas e afetivas dos estudantes, desconsiderando as dimensões psicomotoras e sociais.
- II. A integralidade, como princípio orientador, pressupõe que a educação deve abranger todas as dimensões humanas dos estudantes, reconhecendo suas necessidades cognitivas, psicomotoras, afetivas e sociais.
- III. A transversalidade, no contexto do Currículo em Movimento, significa que o conhecimento prévio dos alunos é desconsiderado, visando a construção de um processo de aprendizagem uniforme para todos.
- IV. A territorialidade, conforme abordada no documento, enfatiza que o espaço escolar é o único ambiente propício para a aprendizagem dos estudantes.
- V. O princípio da intersetorialização destaca a importância da articulação de diferentes políticas públicas para promover projetos sociais, culturais e esportivos no âmbito escolar.

Assinale a alternativa correta:

- a) Apenas I e III estão corretas.
- b) Apenas II, IV e V estão corretas.
- c) Apenas I, III e IV estão corretas.
- d) Apenas II e V estão corretas.

3- Dentre os princípios orientadores do Currículo em Movimento da Educação Básica no Distrito Federal, qual deles enfatiza a necessidade de reconhecer e atender às diferentes dimensões humanas dos estudantes, incluindo aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos e sociais?

- a) Integralidade
- b) Intersetorialização
- c) Transversalidade
- d) Diálogo entre a Escola e a Comunidade
- e) Territorialidade

Teto para a próxima questão

Além desses tópicos (integralidade, intersetorialização, transversalidade, diálogo entre a Escola e a Comunidade, territorialidade e trabalho em rede), o CM também enfatiza a necessidade de uma educação voltada para a sustentabilidade. A trajetória da humanidade é caracterizada pela interação com o meio ambiente, desde a descoberta do fogo até o desenvolvimento da agricultura. Ao longo do tempo, fenômenos naturais como chuva, seca, sol, ventos e rios, não controlados pelos seres humanos, foram percebidos como ameaçadores. Na antiguidade, esses eventos eram atribuídos às divindades, e rituais eram realizados para apaziguá-las. Nesse período, observa-se uma reverência humana às forças naturais e a sacralização desses elementos.

Com a introdução da propriedade privada, o planeta foi explorado e grupos foram subjugados. O modo de produção primitivo estigmatizava aqueles que não seguiam os padrões religiosos e culturais como hereges, sujeitos a serem dominados, escravizados e exterminados sob a justificativa de serem animais selvagens. Os líderes religiosos, nacionais e detentores do conhecimento detinham poder sobre a liberdade, vida e relações comerciais.

4- Considerando o texto fornecido, qual é o principal argumento sobre a relação entre a exploração ambiental e a hierarquia social na história da humanidade?

- a) A exploração ambiental sempre esteve dissociada das questões sociais, sendo uma preocupação secundária ao longo da história.
- b) A hierarquia social foi inicialmente influenciada por fatores religiosos, com a exploração ambiental surgindo como uma consequência posterior.
- c) A trajetória da humanidade revela uma conexão entre a exploração ambiental e a hierarquia social, evidenciada pela sacralização inicial dos elementos naturais.
- d) A propriedade privada teve um papel insignificante na exploração ambiental, sendo as práticas religiosas as principais responsáveis por essa relação.

5- Ainda em relação ao texto da questão anterior, qual é a principal mudança de perspectiva em relação à natureza e aos eventos naturais durante o período da antiguidade?

- a) A percepção de eventos naturais como divinos e a realização de rituais para apaziguá-los.
- b) A exploração do planeta com a introdução da propriedade privada.
- c) A reverência humana às forças naturais e a sacralização dos elementos.
- d) A estigmatização de grupos não conformes aos padrões religiosos e culturais como animais selvagens.

6- Retome o texto que fui utilizado como referência para as questões 4 e 5. Qual é a principal mudança na relação da humanidade com o meio ambiente mencionada no texto?

- a) A descoberta do fogo e seu uso na agricultura.
- b) A atribuição de fenômenos naturais a divindades na antiguidade.
- c) A exploração do planeta e a subjugação de grupos com a introdução da propriedade privada.
- d) A estigmatização de indivíduos que não seguiam padrões religiosos na era primitiva.

Texto para leitura: Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento – dividem-se em quatro, a saber:

- I- Teoria Crítica e Pós-Crítica de Currículo – que tratam da ideia de identidade, respeito à diversidade e transformação social;
- II- Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico Cultural;
- III- Educação integral – é fundamentada na ideia de formação completa do nosso indivíduo, passando pelos aspectos: (cognitivos, psicomotores sociais e afetivos);

IV- Eixos Transversais (Educação para a sociedade, Educação para sustentabilidade e Educação e cidadania em e para direitos humanos).

7- Qual é a abordagem teórica que enfatiza a formação completa do indivíduo, considerando aspectos cognitivos, psicomotores, sociais e afetivos?

- a) Teoria Crítica e Pós-Crítica de Currículo
- b) Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico Cultural
- c) Educação integral
- d) Eixos Transversais

8- Sobre o Currículo em Movimento e seus fundamentos teóricos, assinale a alternativa correta:

- a) O Currículo em Movimento não tem relação com abordagens pedagógicas, sendo uma proposta recente e independente de teorias educacionais.
- b) As raízes do Currículo em Movimento estão exclusivamente ligadas ao behaviorismo, destacando a importância do reforço positivo na aprendizagem.
- c) O construtivismo, socioconstrutivismo e o enfoque histórico-cultural de Vygotsky são teorias que não influenciam o Currículo em Movimento, sendo este uma abordagem autônoma.
- d) O Currículo em Movimento emerge como uma resposta à necessidade de tornar os currículos mais relevantes e significativos, alinhando-se com teorias que enfatizam a construção do conhecimento pelo aluno e sua participação ativa.

9- Considerando o texto sobre a operacionalização das aprendizagens no ensino médio, qual das seguintes afirmações CORRESPONDE à proposta de superação dos desafios atuais destacados no Distrito Federal?

- a) A ênfase na Formação Geral Básica (FGB) visa mitigar a inclusão e a alfabetização digital, priorizando aspectos tradicionais do ensino.
- b) Os Itinerários Formativos (IF) são apresentados como solução exclusiva para a evasão escolar e o atraso no ensino médio.
- c) A promoção do pensamento crítico, colaborativo e responsável é reconhecida como essencial para enfrentar as mudanças educacionais, alinhando-se com os objetivos do Currículo em Movimento.
- d) A escola é instigada a manter suas práticas pedagógicas inalteradas, focando na transmissão de conhecimentos tradicionais para garantir o sucesso dos estudantes.

10- Considerando o contexto apresentado sobre o ensino médio no Distrito Federal, assinale a alternativa correta que expressa um dos desafios atuais destacados no texto, exigindo uma interpretação aprofundada.

- a) A ênfase na promoção da alfabetização digital em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico.
- b) A Formação Geral Básica (FGB) como única via para os estudantes escolherem caminhos alinhados com seus interesses e necessidades.
- c) Os Itinerários Formativos (IF) visando exclusivamente à garantia de acesso e permanência dos alunos no ensino médio.
- d) A necessidade de adaptação da escola às demandas contemporâneas, promovendo estratégias pedagógicas que conectem os conhecimentos dos alunos com o conhecimento escolar.

11- Considerando a operacionalização das aprendizagens no Ensino Médio, assinale a alternativa correta em relação ao que o currículo prescreve sobre Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF).

- a) Os Itinerários Formativos são exclusivamente voltados para a promoção do pensamento crítico, enquanto a Formação Geral Básica se concentra nas habilidades tradicionais.
- b) O Currículo em Movimento do Ensino Médio negligencia a importância das novas tecnologias e da alfabetização digital, focando apenas em habilidades acadêmicas tradicionais.
- c) A escola é desafiada a superar a realidade virtual dos estudantes, priorizando métodos de ensino convencionais para garantir a aprendizagem efetiva.
- d) Os objetivos de aprendizagem do Currículo em Movimento do Ensino Médio buscam alinhar o conhecimento com demandas do século XXI, incluindo a promoção do pensamento crítico, colaborativo e responsável.

12- Qual das seguintes afirmativas melhor reflete a relação entre Educação Integral e Escola em Tempo Integral, considerando o texto fornecido?

- a) A Educação Integral e a Escola em Tempo Integral compartilham a mesma abordagem, centrando-se principalmente na extensão da jornada escolar para promover a formação completa do ser humano.

- b) Enquanto a Educação Integral busca a formação completa do ser humano, a Escola em Tempo Integral concentra-se principalmente na extensão da jornada escolar, negligenciando aspectos afetivos, culturais e socioambientais.
- c) A Escola em Tempo Integral e a Educação Integral são termos intercambiáveis, pois ambos visam a formação completa do ser humano, abrangendo aspectos intelectuais, afetivos, culturais, corporais, éticos e socioambientais.
- d) A Educação Integral, alinhada ao Currículo em Movimento do Distrito Federal, diverge da Escola em Tempo Integral ao priorizar princípios como integralidade, interseção, transversalidade e diálogo escola-comunidade, enquanto a última concentra-se apenas na extensão da jornada escolar.

Texto-referência: "Educação Integral e Escola em Tempo Integral são termos que, apesar de próximos, apresentam diferenças e semelhanças. A Educação Integral busca a formação completa do ser humano, abrangendo aspectos intelectuais, afetivos, culturais, corporais, éticos e socioambientais. Já a Escola em Tempo Integral está relacionada principalmente à extensão da jornada escolar, buscando conectar os conhecimentos adquiridos na escola com experiências externas. No âmbito das concepções de Educação Integral, o Currículo em Movimento do Distrito Federal alinha-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando o indivíduo como multidimensional e enfatizando princípios como integralidade, interseção, transversalidade e diálogo escola-comunidade. No contexto do século XXI, marcado por transformações impulsionadas por inovações tecnológicas, destaca-se a necessidade de promover o acesso a conhecimentos relevantes que possam ser aplicados na vida cotidiana. A expressão 'competências do século XXI' abrange conhecimentos, habilidades e atitudes que preparam os estudantes não apenas para o sucesso acadêmico e profissional, mas também para a vida pessoal e comunitária."

13- Qual é a principal distinção entre os termos "Educação Integral" e "Escola em Tempo Integral", conforme apresentado no texto?

- a) A Educação Integral prioriza a extensão da jornada escolar, enquanto a Escola em Tempo Integral enfatiza a formação completa do ser humano.
- b) A Escola em Tempo Integral está relacionada à formação multidimensional do indivíduo, enquanto a Educação Integral busca conectar conhecimentos com experiências externas.

- c) A Educação Integral abrange aspectos intelectuais, afetivos, culturais, corporais, éticos e socioambientais, ao passo que a Escola em Tempo Integral enfatiza apenas a extensão da jornada escolar.
- d) A principal semelhança entre Educação Integral e Escola em Tempo Integral é a ênfase na interseção e transversalidade, conforme alinhamento com o Currículo em Movimento do Distrito Federal.

14- Considerando o texto sobre Educação Integral, Escola em Tempo Integral, Currículo em Movimento do Distrito Federal e competências do século XXI, assinale a alternativa correta que melhor reflete a relação entre esses conceitos:

- a) A Escola em Tempo Integral e a Educação Integral são termos intercambiáveis, pois ambas se concentram na extensão da jornada escolar e na formação completa do indivíduo.
- b) O Currículo em Movimento do Distrito Federal diverge da Base Nacional Comum Curricular, uma vez que não considera o indivíduo como multidimensional e não enfatiza princípios como integralidade, interseção, transversalidade e diálogo escola-comunidade.
- c) As competências do século XXI têm como único objetivo preparar os estudantes para o sucesso acadêmico e profissional, não abrangendo aspectos relacionados à vida pessoal e comunitária.
- d) A Escola em Tempo Integral, ao buscar conectar os conhecimentos adquiridos na escola com experiências externas, está alinhada à perspectiva de Educação Integral, uma vez que ambas visam à formação completa do ser humano.
- e) O contexto do século XXI, marcado por transformações tecnológicas, não impacta significativamente as concepções de Educação Integral, pois esta permanece focada exclusivamente em aspectos culturais e socioambientais.

15- No contexto educacional, considerando as informações apresentadas sobre protagonismo, identidades, pesquisa educacional e Educação Profissional e Tecnológica (EPT), qual das seguintes afirmações reflete com maior precisão o papel do professor na promoção do desenvolvimento pleno dos estudantes?

- a) O professor deve fornecer respostas prontas para que os alunos possam reproduzir, garantindo assim a uniformidade no processo educacional.
- b) O professor desempenha um papel passivo, apenas transmitindo conhecimento, sem se

preocupar com as expectativas e necessidades individuais dos alunos.

- c) O professor é responsável por identificar as expectativas e necessidades dos alunos, promovendo o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia por meio da reflexão, criatividade e pesquisa.
- d) O professor deve focar exclusivamente na transmissão de conteúdo, deixando de lado a promoção da curiosidade intelectual e do pensamento científico.

16- Ainda sobre protagonismo, identidades, pesquisa educacional, iniciação científica e Educação Profissional e Tecnológica (EPT), qual das seguintes afirmações reflete com maior precisão a ênfase dada à integração da EPT ao Ensino Médio?

- a) A EPT destaca-se por sua abordagem técnica, separada do Ensino Médio, visando à especialização profissional desde cedo.
- b) O desafio de integrar a EPT ao Ensino Médio destaca a importância de superar a divisão histórica entre a educação propedêutica e a educação profissional.
- c) A necessidade de repensar a estrutura curricular enfatiza a importância de manter a separação entre a EPT e o Ensino Médio para garantir a especialização adequada.
- d) A ênfase na pesquisa e iniciação científica sugere que a EPT deve permanecer independente do Ensino Médio para promover o pensamento científico.

17- Qual das seguintes afirmativas melhor reflete a ênfase do texto de apresentação do Currículo em Movimento na necessidade de adaptação da escola e dos professores para enfrentar os desafios contemporâneos no ensino médio?

- a) A Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF) são mencionados como estratégias suficientes para lidar com as demandas do século XXI.
- b) O texto destaca a importância de garantir a inclusão, alfabetização digital e adoção de novas tecnologias como principais desafios no ensino médio.
- c) A reflexão coletiva sobre o contexto atual do ensino médio visa à construção de possibilidades para transformar essa realidade, reconhecendo a necessidade de desenvolver novas habilidades e competências.
- d) Os baixos índices em avaliações externas são apontados como o principal desafio, e a solução proposta é intensificar a FGB nas áreas do conhecimento.
- e) O texto ressalta a importância de os professores se concentrarem na transmissão de conhecimentos tradicionais, mantendo as práticas pedagógicas inalteradas para preservar a qualidade do ensino.

18- Considerando o que o currículo preceitua sobre Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF), assinale a alternativa correta.

- a) A Formação Geral Básica (FGB) abrange cinco áreas do conhecimento, enquanto os Itinerários Formativos (IF) são restritos a três opções.
- b) Os Itinerários Formativos (IF) são exclusivamente voltados para o desenvolvimento de habilidades digitais, negligenciando outras competências.
- c) A FGB compreende apenas três áreas do conhecimento, enquanto os Itinerários Formativos (IF) oferecem uma ampla variedade de opções em diversas disciplinas.
- d) Os Itinerários Formativos (IF) possibilitam aos estudantes escolher caminhos de acordo com seus interesses, enquanto a Formação Geral Básica (FGB) se destaca por promover o trabalho unicamente interdisciplinar.

19- Com base no texto sobre o Currículo em Movimento na Educação Básica, assinale a alternativa correta que expressa o principal princípio subjacente ao projeto, considerando a relação entre teoria e prática, a abordagem interdisciplinar e a inclusão educacional.

- a) A educação integral proposta pelo Currículo em Movimento visa exclusivamente atender às demandas dos alunos com necessidades especiais em classes comuns, promovendo a inclusão social.
- b) O Currículo em Movimento busca estabelecer uma dicotomia entre a teoria estudada e a prática social, visando a uma abordagem mais especializada e aprofundada em cada uma dessas dimensões.
- c) A proposta do Currículo em Movimento é proporcionar uma educação integral, baseada na interdisciplinaridade, flexibilidade e contextualização, promovendo a unicidade entre a teoria e a prática, ampliando espaços, tempos e oportunidades para todos os alunos, inclusive os com necessidades especiais.
- d) A inclusão educacional no Currículo em Movimento está restrita aos aspectos curriculares, negligenciando a importância da flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem.
- e) O Currículo em Movimento destina-se exclusivamente às escolas públicas do Distrito Federal, sem aplicabilidade em outras realidades educacionais, limitando seu alcance nacional.

Texto-referência

O projeto do Currículo em Movimento compreende que os sujeitos são dotados de uma natureza multidimensional em virtude da dimensão biopsicossocial que apresentam. Nesses termos, comunga dos mesmos princípios que orientam o Currículo em Movimento da Educação Básica. Esse documento, formulado para as escolas públicas do Distrito Federal, evoca a construção de uma educação pautada na completude do ser humano e de sua realidade social, o que demanda uma educação integral. De modo que a escola busca promover a unicidade entre a teoria estudada e a prática social, bem como o processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar, flexível e contextualizado, ampliando a dimensão do tempo, dos espaços e até das oportunidades, proporcionando inclusão educacional a todos os alunos. Inclusão esta que se estende à esfera de atendimento ao aluno com necessidades especiais em classe comum.

20- Com base no texto sobre o Currículo em Movimento na Educação Básica, assinale a alternativa correta:

- a) O Currículo em Movimento da Educação Básica é restrito apenas às escolas públicas do Distrito Federal.
- b) A educação integral preconizada no Currículo em Movimento visa apenas à dimensão biológica dos sujeitos.
- c) A inclusão educacional proposta no Currículo em Movimento abrange exclusivamente alunos com necessidades especiais em classes especiais.
- d) O Currículo em Movimento busca integrar teoria e prática, promovendo ensino-aprendizagem interdisciplinar, flexível e contextualizado.

#### GABARITO

- 1= D
- 2= B
- 3= A
- 4= C
- 5= B
- 6= C
- 7= C
- 8= D
- 9= C
- 10= D
- 11= D
- 12= D
- 13= C
- 14= D

- 15= C
- 16= B
- 17= C
- 18= C
- 19= C
- 20= D

## MÓDULO 2

### **Módulo 2: A Língua Portuguesa no Currículo em Movimento**

- O papel da Língua Portuguesa na formação integral dos estudantes
- Língua Portuguesa em contextos e práticas culturais
- Língua Portuguesa em contextos e práticas sociais
- Língua Portuguesa em contextos de Direitos Humanos
- Língua Portuguesa em contextos socioambientais
- Língua Portuguesa em contextos de identidade e protagonismo juvenil
- Língua Portuguesa em contextos de cultura digital

O módulo 2 aborda o papel fundamental da Língua Portuguesa na formação integral dos estudantes, destacando as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas no ensino dessa disciplina. Além disso, discute a importância da integração entre as quatro habilidades linguísticas - leitura, escrita, fala e escuta - e a abordagem comunicativa no ensino de línguas.

Antes de falarmos especificamente da Língua Portuguesa, falaremos do bloco ou área do conhecimento a que ela pertence. Antes disso, da parte geral de formação preconizada pela BNCC. A Formação Geral Básica engloba as áreas do conhecimento, incluindo Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No Currículo em Movimento do Ensino Médio, as áreas de conhecimento são estruturadas em unidades temáticas e objetivos de aprendizagens interdisciplinares, incentivando uma abordagem colaborativa e dialógica no trabalho docente. A proposta é unir os conceitos (saberes e procedimentos), as habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), as atitudes e os valores de diferentes disciplinas, orientando o processo de ensino e aprendizagem na construção de conhecimentos essenciais para a formação do estudante. Essa abordagem visa a transcender limitações e promover a criação de significado, sem perder a singularidade do conhecimento em cada área específica.

As linguagens desempenham um papel essencial como sistemas de comunicação, facilitando a organização e expressão do pensamento e possibilitando a sistematização, difusão e compartilhamento de conhecimentos. Isso inclui a reflexão, (re)criação e (re)produção desses conhecimentos, tornando-se a porta de entrada para as novas gerações no vasto acervo da humanidade, servindo como base para a construção de novos conceitos. Além disso, as linguagens possibilitam a apreciação de saberes em diversas áreas, como ciência, história, cultura, arte, estética, poesia e expressão humana, fortalecendo a identidade e a inserção no mundo.

A designação "Linguagens e suas Tecnologias" reflete a atualização para abranger a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significados em textos multimodais contemporâneos. Essa nomenclatura também considera a diversidade cultural introduzida pelos autores/leitores contemporâneos nesse processo (ROJO, 2013). Os multiletramentos estão relacionados à produção atual de textos em diversos formatos e modalidades, influenciados pela cultura global, especialmente pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (RIBEIRO, 2016).

Dentro das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, as Linguagens e suas Tecnologias são reconhecidas como elementos indispensáveis para a formação geral básica, alinhadas à compreensão de que as linguagens são fundamentais para a constituição de conhecimentos e competências (BRASIL, 1998). A Resolução nº 3 de 2018 reitera essa perspectiva, destacando que essa área do conhecimento compõe a Formação Geral Básica (BRASIL, 2018a).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, a abordagem da área é vista como uma oportunidade de aprofundamento e consolidação das aprendizagens do Ensino Fundamental. A formação em Linguagens busca promover a participação plena dos jovens nas práticas socioculturais relacionadas ao uso das linguagens, valorizando seus conhecimentos linguísticos prévios e práticas cotidianas (BRASIL, 2018a).

O Currículo propõe que os conteúdos em Linguagens sejam abordados de maneira a proporcionar experiências significativas com práticas de linguagem em diversas mídias, situadas em diferentes campos sociais. Isso implica em estimular a interação dos jovens com situações-problema que demandem decisões críticas, reflexivas e éticas, contribuindo para a formação cidadã e para o desempenho de papéis sociais dinâmicos e colaborativos.

A área de Linguagens é apresentada como interdisciplinar, concentrando-se no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes, com o objetivo de formar cidadãos conscientes de seus deveres e direitos. A meta é preparar os jovens para uma participação ativa na sociedade, promovendo uma leitura crítica e transformadora.

O Currículo foi estruturado para oferecer práticas pedagógicas diversificadas, permitindo aos estudantes interagir com discursos multissemióticos em diferentes mídias. Considera-se essencial incentivar a interação dos alunos com situações-problema que estimulem a tomada de decisões lúcidas, críticas e reflexivas, contribuindo para a formação de cidadãos ativos e éticos.

A área também destaca a importância dos multiletramentos e do uso de metodologias ativas, reconhecendo a cultura digital como parte integrante do cotidiano contemporâneo. Ressalta-se a necessidade de considerar diferentes formas de acesso à internet e às TDIC, garantindo que o trabalho pedagógico contemple também recursos analógicos.

Os objetivos gerais para a área de Linguagens incluem favorecer a compreensão de diversas práticas de linguagem e práticas culturais, promover o entendimento da importância da apropriação dessas práticas, valorizar as diversas linguagens, propiciar vivências de práticas corporais, estéticas e linguísticas, e apreciar as manifestações linguísticas, estéticas e corporais presentes na cultura digital.

Esses objetivos específicos orientam as práticas pedagógicas em seis unidades temáticas, cada uma abordando contextos específicos, como culturais, sociais, de Direitos Humanos, socioambientais, de identidade e protagonismo juvenil, e de cultura digital. Além disso, há uma perspectiva de divisão dos objetivos específicos de Língua Portuguesa para contemplar a formação integral dos estudantes do Ensino Médio.

O ensino de Língua Portuguesa é destacado como fundamental para o desenvolvimento de habilidades de interação com o conhecimento em diversas esferas da vida cotidiana. A proposta curricular enfatiza a importância das práticas de linguagem, como leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, para consolidar e complexificar as habilidades adquiridas no Ensino Fundamental.

O texto ressalta a necessidade de um ensino de gramática que vá além das regras formais, incorporando o uso funcional da língua em diferentes contextos, tanto oral quanto escrito. O emprego de recursos fonéticos, morfo-lexicais e morfossintáticos é destacado como essencial para a interação comunicativa em diversos gêneros textuais contemporâneos.

A proposta de ensino valoriza o desenvolvimento de linguagens híbridas diante das mudanças sociais e tecnológicas, reconhecendo os desafios para leitores e agentes que trabalham com a língua. O conhecimento crítico da língua é associado à promoção de um pensamento autônomo, consciente e ético, alinhado à formação integral dos estudantes.

Em resumo, o Currículo em Movimento do Distrito Federal busca promover uma formação abrangente em Linguagens e suas Tecnologias, enfatizando a interdisciplinaridade, o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, a valorização das práticas culturais e o uso consciente da linguagem em diferentes contextos.

O desempenho global dos alunos é fortemente influenciado pelo papel desempenhado pela Língua Portuguesa. Esta língua ocupa uma posição central, sendo o principal meio de comunicação, expressão de pensamentos e emoções, acesso ao conhecimento, interação social e exercício da cidadania. O estudo e domínio da língua não só impulsionam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, mas também são cruciais para seu progresso pessoal e acadêmico.

No ensino da Língua Portuguesa, destaca-se a importância de desenvolver habilidades específicas que capacitam os alunos a se tornarem proficientes nessa língua. Isso inclui a capacidade de compreender e produzir textos em diversos gêneros, dominar a norma culta, interpretar criticamente textos, aprimorar estratégias de leitura e escrita, além de utilizar corretamente a gramática e o vocabulário, entre outras habilidades linguísticas.

Além disso, é essencial promover a reflexão sobre a língua, permitindo que os alunos compreendam as características do Português, bem como sua relevância histórica, cultural e social. Estimular a capacidade de argumentação, pensamento crítico e expressão criativa por meio da linguagem também é fundamental.

A integração equilibrada e complementar das quatro habilidades linguísticas - leitura, escrita, fala e escuta - é crucial no ensino da Língua Portuguesa. A leitura proporciona acesso ao conhecimento, desenvolvimento do vocabulário, compreensão textual e ampliação do horizonte cultural. A escrita, por sua vez, possibilita a expressão organizada de ideias, a prática da argumentação e o aprimoramento da capacidade comunicativa.

A fala desempenha um papel crucial na interação social, desenvolvimento da oralidade, expressão de sentimentos e opiniões, contribuindo significativamente para a participação ativa na sociedade. Por sua vez, a escuta é indispensável para a compreensão de discursos orais, interpretação de informações e interação comunicativa.

A abordagem comunicativa no ensino de línguas coloca a comunicação como objetivo central, valorizando a interação e compreensão mútua. Destaca o uso prático da língua em situações autênticas, priorizando as habilidades de compreensão e produção oral e escrita.

Portanto, o ensino de Língua Portuguesa visa desenvolver a competência comunicativa dos alunos, ou seja, sua habilidade de utilizar a língua de maneira apropriada e eficaz em diversos contextos e para diferentes propósitos. Isso é alcançado por meio da promoção de atividades que envolvem situações reais de comunicação, estímulo à interação entre os alunos, trabalho com textos autênticos e variados, e valorização da expressão oral e escrita dos estudantes.

O currículo específico de Língua Portuguesa está distribuído em seis grandes eixos temáticos, com os seus trinta objetivos de aprendizagem. São eles: Língua Portuguesa em contextos de práticas culturais (sete objetivos); Língua Portuguesa em contextos e práticas sociais (quatro objetivos); Língua Portuguesa em e para contextos de direitos humanos (quatro objetivos); Língua Portuguesa em contextos socioambientais (três objetivos); Língua Portuguesa em contextos de identidade e protagonismo juvenil (seis objetivos); Língua Portuguesa em contextos de cultura digital (seis objetivos).

Sua especificação é feita por meio de siglas. O primeiro objetivo é LP01FG e o último é LP30FG. Nesse caso, o LP corresponde às iniciais de Língua Portuguesa e o FG, de Formação Geral. Sendo assim, afirmamos que o primeiro eixo temático (Língua Portuguesa em contextos de práticas culturais) é composto pelos objetivos de aprendizagem LP01FG, LP02FG, LP03FG, LP04FG, LP05FG, LP06FG e LP07FG. O segundo eixo (Língua Portuguesa em contextos e práticas sociais), pelos objetivos de aprendizagem LP08FG, LP09FG, LP10FG e LP11FG. Por essa lógica, vamos até o sexto eixo temático (Língua Portuguesa em contextos de cultura digital) é composto pelos objetivos de aprendizagem LP25FG, LP26FG, LO27FG, LP28FG, LP29FG e LP30FG.

Feitas essas considerações, vamos ao registro integral de todos os objetivos, para, ao final do tópico, darmos exemplos concretos de alguns, como forma de facilitar o processo.

## Objetivos de aprendizagem

**LP01FG:** Aplicar os recursos de coesão (preposições, conjunções, pronomes, advérbios) a fim de proporcionar a produção crítica de relações lógico-discursivas em diferentes tipos de possibilidades textuais.

**LP02FG:** Empregar os recursos expressivos de comunicação a fim de possibilitar a ampliação do conhecimento lexical (sinonímia, antonímia, paronímia, neologismo e hibridismo), em seu uso cotidiano, e a apropriação dos diversificados modos de formação vocabular existentes na língua materna.

**LP03FG:** Selecionar os recursos fonéticos e fonológicos relacionados aos aspectos morfológicos e semânticos, consoante à posição do enunciador em relação à intencionalidade do texto, proporcionando maior criticidade nos mais variados contextos para a produção linguística e literária.

**LP04FG:** Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário (metrificação, rimas, ritmo, figuras de linguagem, prosódia musical), apreciando o modo como a literatura e as artes se constituem, dialogam e se retroalimentam, e ampliando o repertório sociocultural.

**LP05FG:** Diferenciar o texto literário e não-literário a partir do uso das figuras de linguagem, bem como da sua plurissignificação e manifestação nos diversos contextos culturais, para a construção de uma perspectiva estética e ética sobre indivíduo, cultura e sociedade.

**LP06FG:** Selecionar, a partir da visão geral dos estilos de época na literatura e músicas de língua portuguesa, elementos integrantes do contexto cultural de uma época como instrumentos de socialização da cultura e da recriação subjetiva da realidade de uma sociedade.

**LP07FG:** Aplicar a língua portuguesa como língua materna, tendo em vista os diferentes tópicos gramaticais identitários da norma padrão (ortografia, acentuação, pontuação), mas sem retirar a perspectiva geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade segundo a realidade da variação linguística, adaptando a língua a cada situação de uso sem manifestações do preconceito linguístico e da hipercorreção.

Percebemos que o primeiro objetivo de aprendizagem, LP01FG, sugere-nos “Aplicar os recursos de coesão (preposições, conjunções, pronomes, advérbios) ...”. Percebemos que o objetivo tem componentes morfológicos (preposições, conjunções, pronomes, advérbios) e redacionais (aplicar recursos de coesão). A proposta não trabalhar os aspectos de forma estanque, separada, mas entender o sentido desses termos, bem como sua função, na produção de texto, no sentido organizacional e sequencial. Outro aspecto a ser observado é o fato de que esse objetivo não precisa necessariamente ser o primeiro a ser trabalhado, uma vez, que muitos professores iniciam o trabalho com a gramática pelo seu conceito e partes, pela fonologia ou pelas categorias morfológicas variáveis. O trabalho com a

produção de texto não consuma ter seu início pela coesão. A relação de objetivos aqui apresentadas não tem uma intencionalidade de se portar como uma receita a ser seguida.

O segundo, LP02FG, diz respeito ao emprego de recursos expressivos de comunicação, voltados à ampliação do conhecimento lexical (sinonímia, antonímia, paronímia, neologismo e hibridismo). Percebemos que o item também une a produção de texto a aspectos gramaticais (léxicos). Se a proposta tivesse uma intenção hierárquica, essa viria (historicamente) antes da primeira, da forma como a gramática sempre foi trabalhada. O terceiro objetivo, LP03FG, sugere-nos selecionar recursos fonéticos e fonológicos relacionados aos aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos. O item volta-se tanto à interpretação quanto à produção textual, bem como aos aspectos gramaticais.

O repertório sociocultural abordado no quarto objetivo (LP04FG), assim como a “seleção”, presente no objetivo anterior, diz respeito à produção textual. Além disso, relaciona-se com a literatura, tanto no sentido interpretativo quanto nos seus aspectos mais formais (metrificação, rimas, ritmo, figuras de linguagem, prosódia musical). Outro exemplo de objetivo a romper com a separação de disciplinas, buscando uma integração.

Se fôssemos organizar os objetivos em uma perspectiva hierárquica, certamente o primeiro seria este: LP05FG. O item trata da distinção entre os textos literário e não literário, a partir do uso das figuras de linguagem. Temos aqui um texto voltado para a interpretação de texto e para aspectos gramaticais. O item LP06FG é voltado para a literatura, nem por isso limita-se a esse campo do conhecimento.

A abrangência do sétimo objetivo (LP07FG) deve ser explorada em atividades que se destinem ao trabalho sobre níveis de linguagem, uma vez que está voltado para o trabalho com a norma culta e com a variação linguística.

No primeiro bloco de objetivos (Língua Portuguesa em contextos e práticas sociais), os verbos empregados foram **aplicar** (2 vezes), **empregar**, **selecionar** (2 vezes), **relacionar** e **diferenciar**. Reforçamos que a intenção do documento não é de hierarquizar, mas chamamos a atenção para esse aspecto do emprego dos verbos. No segundo bloco (Língua Portuguesa em contextos e práticas sociais), os verbos empregados (já antecipamos aqui) são **comparar**, **detectar**, **desenvolver** e **observar**. Embora o aspecto hierárquico não seja fator preponderante, podemos afirmar que os verbos **aplicar** e **empregar** (no primeiro bloco) e **comparar** e **desenvolver** (segundo bloco) parecem imprimir uma força maior no contexto, o que acarreta um peso maior no grau de exigência da tarefa.

## LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTOS E PRÁTICAS SOCIAIS

### Objetivos de aprendizagem

**LP08FG:** Comparar diferentes projetos editoriais-institucionais, privados, públicos, financiados, independentes, ampliando o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo as posições críticas aos usos sociais que são feitos dos recursos linguísticos.

**LP09FG:** Detectar, em textos multimidiáticos, estratégias argumentativas empregadas para o convencimento e a persuasão do público, tais como intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras, e inferir quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados, a fim de posicionar-se de forma responsável diante das possibilidades de manipulação da comunicação.

**LP10FG:** Desenvolver estratégias de escolha lexical por meio de textos multimodais e multissemióticos referentes às práticas sociais, tendo como base as estruturas e os processos de formação das palavras da Língua Portuguesa, com o fim de estabelecer o uso adequado a cada situação comunicativa por intermédio dos aspectos morfoestruturais da língua.

**LP11FG:** Observar, a partir da leitura e descrição de textos, as diferentes concepções de mundo, de ser humano e de conhecimento que constituem as diversas possibilidades de identidades sociais e individuais, nos seguintes estilos e épocas literárias: Trovadorismo e suas cantigas, Humanismo (transição do medieval para o Renascimento), Classicismo e o Quinhentismo (literatura informativa sobre o Brasil), Barroco, Arcadismo/Neoclassicismo.

Em relação a este segundo bloco (eixo temático), sugerimos o primeiro objetivo (LP08FG) para as atividades relativas à interpretação textual, o segundo (LP09FG) para aquelas destinadas ao estudo dos gêneros textuais e para a interpretação e análise de textos variados. O terceiro objetivo (LP10FG) traz elementos da estrutura gramatical e pode ser explorado também na análise textual. O quarto (LP11FG) volta-se para o estudo da literatura, sobretudo da historiografia literária e dos estilos de época (do Trovadorismo ao Neoclassicismo, ou sejam da baixa Idade Média – século XII ao Iluminismo – século XVIII). Já antecipamos aqui os verbos que introduzem as ações propostas pelos objetivos do terceiro bloco ou eixo temático (Língua Portuguesa em e para contextos de direitos humanos). São eles **operar, distinguir, explicar** e **relacionar**. Não se trata aqui de uma análise taxionômica, mas de se perceber a intencionalidade do objetivo de aprendizagem, a partir da sua escolha semântica.

LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTOS DE DIREITOS HUMANOS
Objetivos de aprendizagem
<p><b>LP12FG:</b> Operar os aspectos metodológicos de análise e pesquisa linguística a partir do uso da análise linguística (período simples e composto, regência, concordância), desenvolvendo a concepção crítica do uso da língua de acordo com a adaptação que ela pode sofrer, segundo cada situação de uso, tendo em vista a construção da cultura linguística do sujeito.</p> <p><b>LP13FG:</b> Distinguir as partes constituintes dos diversos gêneros textuais argumentativos e expositivos (assim como seus recursos de coesão e coerência), proporcionando a elaboração da argumentação para o desenvolvimento crítico relacionada aos direitos individuais e coletivos.</p> <p><b>LP14FG:</b> Explicar o processo de amadurecimento da arte brasileira como fundamento da identidade artística a partir do Romantismo e suas gerações (prosa e poesia), bem como a relação do indivíduo e sua cultura como elementos fundamentais de mudança social.</p> <p><b>LP15FG:</b> Relacionar o teatro romântico brasileiro com o processo histórico do Brasil e seu aprimoramento como nação independente, quanto aos seus direitos e garantias fundamentais, partindo da perspectiva do texto literário como fonte de socialização da cultura e da identidade brasileira.</p>

Em relação aos quatro objetivos do bloco, percebemos que o primeiro deles (LP12FG), além de utilizar o verbo operar, com toda a sua força semântica, já trata de uma análise linguística bastante avançada, ao propor atividades já com períodos compostos, um dos temas mais difíceis da língua portuguesa, uma espécie de terror para quase todos os alunos. Certamente, não discutiremos o modo aqui como o tema foi historicamente trabalhado. Entretanto, não há como negar a sua complexidade e grau de dificuldade. O segundo item do bloco (LP13FG) volta a tratar de gêneros textuais e de recursos coesivos, agora já com um verbo que sugere um grau maior de dificuldade no processo. O terceiro e o quarto objetivos (LP14FG e LP15FG) são voltados para a literatura e para o teatro. Centram-se em um momento específico: Romantismo (século XIX). Os verbos utilizados também são ligados a processos mentais mais complexos: **explicar e relacionar**.

## LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTOS SOCIOAMBIENTAIS

### Objetivos de aprendizagem

**LP16FG:** Selecionar textos de diferentes gêneros, em plataformas informacionais da internet, sobre aspectos socioambientais que promovam um engajamento mais crítico do mundo; abordando, também, seus elementos morfossintáticos.

**LP17FG:** Avaliar como obras significativas das literaturas brasiliense, brasileira e de outras nacionalidades (especialmente a portuguesa, indígena, africana e latino-americana) dialogam com a questão socioambiental, no intuito de desenhar um repertório crítico-cultural complexo e harmônico do indivíduo e da sua relação com o meio ambiente.

**LP18FG:** Valorizar, a partir da leitura e descrição de textos diversos, os estilos das seguintes épocas literárias, intrínsecas aos aspectos do Brasil como um país em ascensão: Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo, como registros histórico-literários do ser humano e sua relação com o meio ambiente e a sua diversidade.

A partir de agora, os verbos começam a se repetir (selecionar está no primeiro grupo) e já desfazem a aparente ideia inicial de que entraríamos em um processo gradativo. Avaliar, inclusive está logo no primeiro bloco. Isso reforça a ideia de que não há uma hierarquização semântica em relação aos blocos ou eixos temáticos. Em relação às propostas, percebemos que o primeiro (LP16FG) retoma o estudo dos gêneros textuais, agora com uma temática mais direcionada: a questão ambiental. O segundo (LP17FG) mantém-se no tema, mas a partir de textos literários. O terceiro (LP18FG) é voltado para a literatura, agora abordando a segunda metade do século XIX (Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo). A relação do ser com a natureza continua presente, até porque estamos trabalhando o bloco Língua Portuguesa em contextos socioambientais.

LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTOS DE IDENTIDADE E PROTAGONISMO JUVENIL
Objetivos de aprendizagem
<p><b>LP19FG:</b> Analisar a relação do eu-social, pelo uso da leitura e do estudo da construção de gêneros textuais de predominância descritiva, informativa e narrativa (assim como a estrutura e os elementos da narração), construindo, paulatinamente, o processo identitário sob a ótica das metodologias ativas e do protagonismo juvenil.</p>
<p><b>LP20FG:</b> Aplicar situações de estudo, procedimentos e estratégias de leitura e escrita (com uso dos aspectos morfosintáticos e semânticos), escolhidos e adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento proposto, de modo consciente e ativo para a divulgação de estudos específicos.</p>
<p><b>LP21FG:</b> Comparar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários de autoria própria ou de outros, construindo – por meio de participações em eventos culturais e artísticos - um diálogo esteticamente crítico sobre as diferentes práticas culturais de seu tempo.</p>
<p><b>LP22FG:</b> Analisar e propor discussões sobre os sistemas de comunicação e informação, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, dos mais diversos gêneros, próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay, etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros.</p>
<p><b>LP23FG:</b> Analisar como ocorre a formação cultural e individual do ser humano e da sociedade, bem como suas respectivas influências no processo de mudança social, a partir da leitura e descrição de textos diversos e de estilos das seguintes épocas literárias: pré-modernismo, movimentos europeus de vanguarda e Semana da Arte Moderna.</p>
<p><b>LP24FG</b> Analisar, com o uso de textos literários diversos, a construção da identidade crítica da classe artística brasileira, de acordo com as características do Modernismo e suas fases (poesia e prosa) e do Pós-modernismo, além das diversas possibilidades de identidades sociais e individuais refletidas na produção artístico-literária de uma época e sua influência na contemporaneidade.</p>

O bloco Língua Portuguesa em contexto de identidade e protagonismo juvenil é composto por seis objetivos de aprendizagem (do LP19FG ao LP24FG). O verbo analisar introduz quatro deles, os outros dois são aplicar e comparar. A presença de verbos com essa força semântica, imprimindo maior grau de dificuldade, volta a levantar a nossa desconfiança de que pode haver um processo gradativo da distribuição dos blocos, em um processo hierarquizante, fato que pode desaparecer logo em seguida. Essa alternância dificulta bastante um raciocínio unidirecional no entendimento da intencionalidade de seu processo semântico. Quanto às atividades propostas a partir dos objetivos, percebemos que o primeiro (LP19FG) está mais voltado para a produção de textos narrativos; o

segundo (LP20FG), para aspectos morfossintáticos e semânticos, a partir da leitura e escrita de textos diversos; o terceiro (LP21FG), para a leitura e a escuta de textos literários diversos; o quarto (LP22FG), para o protagonismo juvenil, a partir de textos multimidiáticos; o quinto (LP23FG) e o sexto (LO24FG), para a literatura pré-modernista e modernista, a partir da leitura e análise de diversos textos.

LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTOS DE CULTURA DIGITAL
Objetivos de aprendizagem
<p><b>LP25FG:</b> Analisar, em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais (memes, gifs, infográficos, mapas mentais e conceituais, infozines, vlogs e blogs) utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos, para uma realidade mais ética nas relações interpessoais físicas e virtuais.</p>
<p><b>LP26FG:</b> Examinar os aspectos de produção referentes à criação de textos multimodais, unindo linguagem verbal e não verbal e suas aplicações, com o intuito de possibilitar a emancipação criativa de sentidos e a criticidade, com a finalidade de formar cidadãos mais cientes da possibilidade do uso do valor inventivo da linguagem para cada situação.</p>
<p><b>LP27FG:</b> Analisar textos de diferentes gêneros do campo jornalístico e midiático, utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos, a partir do uso de novas tecnologias digitais de checagem de informação e da web 2.0, para o desenvolvimento de uma atitude analítica e crítica diante da propagação da informação como mercadoria.</p>
<p><b>LP28FG:</b> Analisar, com o uso de textos literários diversos, a produção, em diferentes plataformas digitais, da literatura engajada no período de governo militar, da literatura contemporânea e da Música Popular Brasileira (MPB) e a produção literária contemporânea nos países africanos de língua portuguesa.</p>
<p><b>LP29FG:</b> Discutir as relações entre o texto literário e o momento de sua produção (mediante suas diversas concepções filosóficas e estéticas), situando aspectos do contexto histórico; promovendo, assim, a produção oral e escrita do raciocínio crítico-avaliativo sobre os principais artistas e suas obras (brasileiros, africanos, europeus), em meios digitais da cultura juvenil.</p>
<p><b>LP30FG:</b> Apreciar obras do repertório artístico-literário contemporâneo brasiliense e nacional de acordo com as preferências individuais dos estudantes, construindo um acervo pessoal e apropriando-se dele para uma inserção e intervenção, com autonomia e criticidade, no meio digital.</p>

O último bloco (Língua Portuguesa em contextos de cultura digital) é todo voltado para a importância dos meios digitais como veiculadores de informações e formações, seja por meio de textos literários, seja pela divulgação de textos de tipologias variadas. O primeiro (LP25FG) volta-se para essa variedade textual (memes, gifs, infográficos, mapas mentais e conceituais, infozines, vlogs e blogs); o segundo (LP26FG) destina-se à criação de textos multimodais; o terceiro (LP27FG) direciona-se ao trabalho com textos jornalísticos e midiáticos, a partir de sua divulgação por novas tecnologias; o quarto (LP28FG), às atividades com textos literários contemporâneos, com letras de músicas, entre outros, divulgados por meio de plataformas digitais diversas; o quinto (LP29FG) sugere uma abordagem de textos literários e sua relação com o momento histórico de sua produção; o último (LP30FG) também aborda o trabalho com textos literários (locais, nacionais e mundiais) e sua tramitação em meios digitais diversos.

#### EXERCÍCIO – QUESTÕES DO PAS - PAS 1 – 2021 – Questões do trecho 2

##### A inconstância dos bens do mundo

Nasce o Sol e não dura mais que um dia,  
Depois da Luz se segue a noite escura,  
Em tristes sombras morre a formosura,  
Em contínuas tristezas a alegria.

Porém, se acaba o Sol, por que nascia?  
Se é tão formosa a Luz, por que não dura?  
Como a beleza assim se transfigura?  
Como o gosto da pena assim se fia?

Mas no Sol, e na Luz falte a firmeza,  
Na formosura não se dê constância,  
E na alegria sinta-se tristeza.

Começa o mundo enfim pela ignorância,  
E tem qualquer dos bens por natureza  
A firmeza somente na inconstância.

(Gregório de Matos Guerra)

Velho — Ó roubado, da vaidade enganado, da vida e da fazenda! Ó velho, siso enleado! Quem te meteu desastrado em tal contenda? Se os jovens amores, os mais têm fins desastrados, que farão as cãs lançadas no conto dos amadores? Que sentias, triste velho, em fim dos dias? Se a ti mesmo contemplaras, souberas que não vias, e acertaras.

Quero-me ir buscar a morte, pois que tanto mal busquei. Quatro filhas que criei eu as pus em pobre sorte. Vou morrer. Elas hão de padecer, porque não lhe deixo nada; da quantia riqueza e haver fui sem razão despender, mal gastada.

Gil Vicente. O velho da horta. Internet: <[www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)>.

Considerando o poema de Gregório de Matos Guerra, o fragmento da peça de Gil Vicente e o contexto de produção dessas obras, julgue os itens de 22 a 25 e assinale a opção correta nos itens 26 e 27, que são do tipo C.

22 A afirmação da transformação e da instabilidade como princípios, característica do Barroco, encontra-se presente no poema de Gregório de Matos.

23 Gregório de Matos utilizou como recurso de construção do poema diversas analogias entre imagens de luz e de escuridão, tomando-as por seu valor de semelhança e equivalência.

24 No fragmento da peça de Gil Vicente, a fala do velho exprime a noção de desengano, isto é, uma tomada de consciência do destino que lhe cabe, tema que ganhou força na literatura no período pós-renascentista.

25 No trecho “Ó roubado, da vaidade enganado, da vida e da fazenda! Ó velho, siso enleado! Quem te meteu desastrado em tal contenda? (...) Que sentias, triste velho, em fim dos dias?”, as expressões “Ó roubado”, “Ó velho”, “desastrado” e “triste velho” fazem parte de uma cadeia de vocativos empregados para interpelar o velho da horta.

26 No poema “A inconstância dos bens do mundo”, o vocábulo “se” classifica-se como conjunção subordinativa no verso

a) “Depois da Luz se segue a noite escura”.

- b) “Porém, se acaba o Sol, por que nascia?”.
- c) “Como a beleza assim se transfigura?”.
- d) “Na formosura não se dê constância”.

27 No que se refere ao tema, tanto o texto lírico de Gregório de Matos quanto o texto dramático de Gil Vicente

- a) expõem os vícios dos homens de seu tempo.
- b) tratam da efemeridade da existência.
- c) defendem a utilidade da ignorância.
- d) lamentam a degradação da beleza.

#### PAS 2016 – 3º ANO – HUMANAS

Nada chega efetivamente a vingar, sem que a altivez aí tome parte. Somente um excedente de força é demonstração de força. Uma transvaloração de todos os valores, este ponto de interrogação tão negro, tão monstruoso, que chega até mesmo a lançar sombras sobre quem o instaura – um tal destino de tarefa nos obriga a todo instante a correr para o Sol, a sacudir de nós mesmos uma seriedade que se tornou pesada, por demais pesada.

(Friedrich Nietzsche. Crepúsculo dos ídolos. Prefácio)

*Viva Zapata!*

*Viva Sandino!*

*Viva Zumbi!*

*Antônio Conselheiro!*

*Todos os panteras negras*

*Lampião, sua imagem e semelhança*

*Eu tenho certeza, eles também cantaram um dia.*

Chico Science. Monólogo ao pé do ouvido.

Considerando o fragmento da obra Crepúsculo dos ídolos, de Friedrich Nietzsche, e a letra da canção Monólogo ao pé do ouvido, de Chico Science, julgue os itens de 11 a 13 e assinale a opção correta nos itens 14 e 15, que são do tipo C.

11 A palavra “transvaloração” é formada a partir da combinação do afixo **trans-** e de duas palavras: valor e ação.

12 Nietzsche exalta a humildade como forma de inteligência, relacionando-a à moral, por ele defendida em sua “transvaloração de todos os valores”.

14 Na canção de Chico Science, a postura revolucionária assumida pelos personagens evocados é

- a) exaltada.
- b) criticada.
- c) condenada.
- d) denunciada.

### Psicologia de um vencido

Eu, filho do carbono e do amoníaco,  
Monstro de escuridão e rutilância,  
Sofro, desde a epigênese da infância,  
A influência má dos signos do zodíaco.

Profundissimamente hipocondríaco,  
Este ambiente me causa repugnância...  
Sobe-me à boca uma ânsia análoga à ânsia  
Que se escapa da boca de um cardíaco.

Já o verme — este operário das ruínas —  
Que o sangue podre das carnificinas  
Come, e à vida em geral declara guerra,

Anda a espreitar meus olhos para roê-los,  
E há-de deixar-me apenas os cabelos,  
Na frialdade inorgânica da terra!

Augusto dos Anjos. Psicologia de um vencido. In: Eu e outros poemas. Porto Alegre: LPM.

Tendo como referência o poema Psicologia de um vencido, de Augusto dos Anjos,

julgue os itens de 23 a 32 e assinale a opção correta no item 33, que é do tipo C.

23 Um dos elementos expressivos que mais se destaca no poema diz respeito à camada sonora dos vocábulos, no âmbito da qual é possível reconhecer tanto aliterações quanto assonâncias.

24 De modo semelhante ao que ocorre no poema *Psicologia de um vencido*, é reconhecível o recurso à ciência na estética realista de Machado de Assis.

25 No poema, o eu-lírico enuncia o drama da passagem do tempo, elegendo como interlocutor principal o próprio “verme”, ao qual chama de “operário das ruínas”.

26 O termo “filho do carbono e do amoníaco” (v.1) exerce, no verso em que ocorre, a mesma função sintática que o termo “este operário das ruínas” (v.9).

28 A forma do poema de Augusto dos Anjos contempla os anseios de renovação literária da primeira fase do Modernismo brasileiro.

29 O lirismo que caracteriza o poema de Augusto dos Anjos baseia-se em uma avaliação negativa de aspectos peculiares à organização da sociedade.

30 A expressividade literária do poema está baseada na combinação de uma concepção niilista da existência com a utilização de um vocabulário cientificista.

*O verme se encolhe ao ser pisado. Com isso mostra inteligência. Diminui a probabilidade de ser novamente pisado. Na linguagem da moral: humildade.*

Friedrich Nietzsche. Setas e sentenças, aforismo 31. In: *Crepúsculo dos ídolos*.

Considerando o poema *Psicologia de um vencido*, de Augusto dos Anjos, e o excerto de *Crepúsculo dos ídolos*, de Friedrich Nietzsche, julgue os itens a seguir.

34 Aforismos são textos sucintos, cuja característica consiste em condensar amplos conceitos em poucas palavras; Nietzsche, ao expressar seu pensamento filosófico, usa aforismos como parte de seu estilo.

35 A partir dos textos apresentados, infere-se que Augusto dos Anjos e Nietzsche elogiam o verme como exemplo de ser vivo e símbolo de elevação.

**Paulo:** Há oitenta e sete anos atrás nossos pais fundaram neste continente uma Nação nova, baseada na liberdade e dedicada ao princípio de que todos os homens nascem iguais. Agora estamos empenhados numa grande Guerra Civil para verificar se uma tal Nação – ou qualquer outra assim concebida – poderá perdurar. Estamos reunidos num grande campo de batalha desta guerra. Viemos para consagrar um recanto do mesmo como o último lugar de repouso para aqueles que deram a vida a fim de que essa Nação pudesse sobreviver. O mundo não notará nem se lembrará por muito tempo do que dizemos aqui; mas jamais poderá se esquecer do que eles aqui fizeram.

Quanto a nós, os vivos, cabe dedicarmo-nos à obra inacabada que os que aqui lutaram já levaram tão longe. Decidamos aqui que esses mortos não morreram em vão; que esta Nação, sob a proteção de Deus, renascerá para a liberdade, e que o governo do Povo, pelo Povo e para o Povo não desaparecerá da face da terra.

**Vianna:** Paulo, eu achei uma beleza esse discurso do Lincoln.

**Paulo:** Gostou?

**Vianna:** É. Mas eu queria dizer uma coisa, a você e a todos – e quem avisa amigo é; se o governo continuar permitindo que certos parlamentares falem em eleições; se o governo continuar deixando que certos jornais façam restrições à sua política financeira; se continuar deixando que alguns políticos mantenham suas candidaturas; se continuar permitindo que algumas pessoas pensem pela própria cabeça; se continuar deixando que os juízes do Supremo Tribunal Federal concedam habeas corpus a três por dois; e se continuar permitindo espetáculos como este, com tudo que a gente já disse e ainda vai dizer – nós vamos acabar caindo numa democracia!

Millôr Fernandes e Paulo Rangel. Liberdade, Liberdade.

Tendo como referência inicial o trecho apresentado, da peça Liberdade, Liberdade, de Millôr Fernandes e Paulo Rangel, julgue os itens de 45 a 52 e faça o que se pede nos itens 53 e 54, que são do tipo C.

50 O emprego de orações subordinadas condicionais na segunda fala de Vianna indica que os fatos descritos são meras conjecturas, que não ocorreram e que, portanto, não

fazem parte da realidade do falante.

53 A correção gramatical do texto seria mantida caso uma vírgula fosse inserida imediatamente após a palavra

- a) “Civil” (ℓ.5).
- b) “mesmo” (ℓ.8).
- c) “lutaram” (ℓ.14).
- d) “aqui” (ℓ.15).

GABARITO – PAS 2021 – 1º ano

22= C	24= NULA	26= B
23= E	25= E	27= B

GABARITO – PAS 2016 – 3º ano

11= E	25= E	34= C
12= E	26= C	35= E
13= E	27= E	50= E
14= A	28= E	53= A
23= C	29= E	
24= E	30= C	

## MÓDULO 3

### **Módulo 3: Linguagem e suas Tecnologias no Currículo em Movimento**

- O papel da Linguagem e suas Tecnologias na formação integral dos estudantes
- Linguagem e suas Tecnologias em contextos e práticas culturais
- Linguagem e suas Tecnologias em contextos e práticas sociais
- Linguagem e suas Tecnologias em contextos de Direitos Humanos
- Linguagem e suas Tecnologias em contextos socioambientais
- Linguagem e suas Tecnologias em contextos de identidade e protagonismo juvenil
- Linguagem e suas Tecnologias em contextos de cultura digital

Assim como os objetivos específicos de Língua Portuguesa, os que fazem parte da área geral Linguagem e suas Tecnologias também estão distribuídos nos mesmos eixos temáticos, só que somam um total de oitenta e cinco objetivos de aprendizagem. A lógica da nomenclatura é a mesma: a parte final FG é a mesma. A parte inicial LGG corresponde ao campo **LINGUAGEM** e suas tecnologias. Os objetivos de aprendizagem vão de LGG01FG ao LGG85FG.

O campo Linguagem e suas Tecnologias engloba, além da Língua Portuguesa, as línguas estrangeiras, Artes e Educação Física. Os objetivos de aprendizagem são destinados ao trabalho conjunto. Nesse bloco de competências, não fazemos a mesma análise que fizemos em relação aos específicos. Aliás, não se trata exatamente de análise, mas de comentários. A seguir, transcrevemos todos na íntegra, como aparecem no Currículo em Movimento para o Novo Ensino Médio.

## LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS EM CONTEXTOS E PRÁTICAS CULTURAIS

### Objetivos de aprendizagem

*As linguagens multissemióticas e suas relações com a formação cultural*

LGG01FG Distinguir os diversos tipos de textos de circulação cotidiana (jornalísticos, publicitários, epistolares, tirinhas, charges, resenhas, artigos de opinião, letras de música) que proporcionem uma maturidade quanto à prática cultural, a fim de propiciar criticidade tanto no uso dos textos quanto no seu processo de construção estrutural.

LGG02FG Sistematizar a estruturação de textos escritos e orais presentes na disseminação das práticas culturais contemporâneas (notícia, reportagem, relato, sinopse, resenha, entrevista, crônica editorial) a partir do estilo e da funcionalidade deles em diferentes situações de uso, no intuito de promover as relações de construção da textualidade (intertextualidade, paráfrase, citação, paródia, alusão, referência, epígrafe, situacionalidade, aceitabilidade, coesão, coerência, informatividade e intencionalidade) e da interdiscursividade.

LGG03FG Comparar apresentações e comentários apreciativos e críticos, contidos em meios multimodais e multissemióticos, sobre as diversas manifestações culturais e artísticas do cenário cultural brasileiro, com o objetivo de elaborar apresentações autorais que contemplem a sua realidade local.

LGG04FG Identificar conceitos de visão de mundo e expressão humana por meio das diferentes linguagens artísticas, verbais e corporais para avaliar diversos modos próprios de ser e pertencer culturalmente (influências das matrizes indígenas, africanas e europeias na formação da Arte, Literatura e nas práticas de lazer, brincar e jogar brasileiros).

LGG05FG Reconhecer diferentes contextos e práticas de produção musical, tradicionais e contemporâneas, a fim de aprofundar e experimentar noções estéticas, linguísticas da música com elementos da linguagem musical, notação e registro; estudando as influências de outras culturas no contexto artístico, literário e musical brasileiro.

LGG06FG Comparar a construção de campos artísticos, conceitos estéticos e linguísticos sobre as artes cênicas e do espetáculo (teatro, circo, ópera, performances, cerimoniais, eventos esportivos) para analisar o fenômeno cênico a partir do contexto histórico e de atividade artística e cultural em estudo, da observação e da exploração dos seus elementos, e dos seus processos de criação e recepção.

LGG07FG Identificar as produções e manifestações artístico-visuais de diferentes tempos e espaços, associando-as à contemporaneidade e às suas linguagens e tecnologias (grafismos, escritos, desenho, pintura, escultura, gravura, fotografia,

cinema, audiovisual) para desenvolver o repertório estético, a dimensão e a fricção cultural, histórica e hodierna das visualidades artísticas (texto, imagem, som, oralidade, corpo) e suas distintas formas de letramentos e multiletramentos, fortalecendo o senso crítico.

LGG08FG Examinar os contextos e práticas culturais da dança e seus desdobramentos artísticos, linguísticos e esportivos para desenvolver o conhecimento incorporado ao movimento corpóreo em diferentes tempos e espaços, com especial atenção aos processos criativos e receptivos de artistas, grupos e matrizes estéticas brasileiras da tradição e da contemporaneidade.

## LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS EM CONTEXTOS E PRÁTICAS SOCIAIS

### Objetivos de aprendizagem

LGG09FG Reconhecer o circo como uma manifestação histórica e cultural, experimentando o conjunto de suas práticas (acrobáticas, manipulativas, de equilíbrio e de encenação) e reconhecendo seus benefícios com o objetivo de contribuir para um lazer ativo, colaborativo e social.

LGG10FG Reconhecer a construção histórica e cronológica dos jogos coletivos (o futebol, o basquetebol, o voleibol, o handebol e o futsal), as suas variações e os seus antecessores de diversas culturas, como o “Cuju”, o “Kemari”, o “Pok-tá-Pok” e o “Harpasto”, por meio do conhecimento teórico e prático, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.

LGG11FG Avaliar a construção das danças folclóricas e populares, seus objetivos, suas intenções e a contribuição de várias etnias, visando a compreensão da sua evolução e associação com as danças urbanas contemporâneas, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de preconceito, injustiças e desrespeito.

LGG12FG Distinguir os roteiros culturais (normas, valores e práticas sociais) para a utilização de estratégias verbais e não verbais, na língua estrangeira, adequadas ao intercâmbio de informações e opiniões acerca de temas como família, trabalho, lazer, viagens, entre outros.

LGG13FG Criar contextos multimodais (dramatizações, bilhetes, contos, poesias, canções, micrometragem e curta metragem, etc.) de interação sociocultural sobre assuntos do cotidiano, para promover as aprendizagens referentes às diversas culturas relacionadas aos países que falam a língua estudada.

LGG14FG Avaliar, na língua estudada, diferentes gêneros textuais, verbais e não verbais (histórias em quadrinhos, textos jornalísticos, memes, ilustrações, anúncios, biografias, clips musicais), em culturas diversas, propiciando a valorização e a empatia às suas manifestações, a fim de formar um cidadão ético, crítico, participativo e que respeita a diversidade.

## LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS EM CONTEXTOS E PRÁTICAS SOCIAIS

### Objetivos de aprendizagem

#### *As linguagens e suas relações com as práticas sociais*

LGG15FG Observar a relação existente entre língua e linguagem a partir de diferentes manifestações sociais contidas em textos multimodais existentes nos objetivos de seu produtor e seu público-alvo, para a construção de textos coerentes com sua funcionalidade e intenção.

LGG16FG Aplicar os recursos expressivos da linguagem não verbal em relação à linguagem verbal, relacionando, crítica e eticamente, textos com seus contextos, mediante a natureza, a função, a organização e a estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção, recepção e apreciação, para a elaboração de textos escritos e multimodais, como textos de reivindicação, de reclamação, de denúncia ou textos do campo de atuação social, como relatos, memórias, cartas ao leitor.

LGG17FG Formular hipóteses com criticidade de assuntos de notoriedade nacional e do Distrito Federal, a partir da leitura, análise e produção de gêneros textuais orais (seminários, júri-simulado, enquetes), com a finalidade de construir um pensamento crítico, social e ético da realidade na qual o sujeito está inserido.

LGG18FG Selecionar ferramentas de apoio, como elementos relacionados à fala e à cinestesia, para apresentações orais adequadas, decidindo por linguagens e recursos expressivos como componentes para uma comunicação eficaz e criativa.

LGG19FG Analisar a invenção do “índio” no cinema, na dança, na música e nas demais composições artísticas e verbais; nos meios e equipamentos de produção e circulação das diferentes linguagens, desconstruindo a tentativa de uniformização de mais de 300 etnias brasileiras, avaliando suas narrativas e suas práticas estéticas, corporais e sociais.

LGG20FG Comparar conhecimentos historicamente acumulados no desenvolvimento das linguagens (conceitos, gêneros, movimentos, estilos literários, artísticos) com as práticas sociais contemporâneas e suas tecnologias, de modo a reconstruí-los e apreciá-los em outros contextos estéticos, inclusive com relação às manifestações expressivas, tradicionais e populares do Brasil (folguedos, congadas, folia de reis, carnaval, samba, maracatu, carimbó, pastorinhas, bumba-meu-boi, festa do divino, cavalhada, quadrilha, brincantes, catira, ciranda).

LGG21FG Examinar esferas de produção, formação de público, circulação e manutenção de práticas sociais que envolvam as diferentes linguagens no Distrito Federal e no Entorno (Seu Estrelo e Fuá do Terreiro, Pé de Cerrado, Bumba-Meu-Boi do Seu Teodoro, dentre outras), com o intuito de apreciar o trabalho desenvolvido por profissionais e coletivos da Arte, da Cultura, das Letras e do Esporte local em relação

com outros contextos.

LGG22FG Experimentar jogos cooperativos, jogos de integração e jogos de tabuleiro a fim de produzir inclusão, participação e colaboração de maneira socialmente justa e de acordo com os princípios democráticos e de equidade.

LGG23FG Aplicar o conjunto de práticas corporais diversificadas em academias, ginásios e demais espaços voltados para a prática de atividade física, conhecendo os conceitos de Fitness e Wellness e demais termos, utilizadas de forma consciente e intencional para interagir socialmente e estabelecer relações construtivas e, assim, significá-las em seu projeto de vida.

## LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS EM CONTEXTOS E PRÁTICAS SOCIAIS

### Objetivos de aprendizagem

LGG24FG Desenvolver o conhecimento, de forma teórica e prática, sobre a história e as concepções das lutas de diversas origens (africanas, asiáticas, europeias e americanas) e etnias e sua relação com os rituais religiosos, os ritos de passagem e os rituais de guerra, até chegar ao modelo esportivo, analisando criticamente os preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes, adotando uma posição contrária.

LGG25FG Examinar sons e entonações específicos da língua estrangeira estudada, por meio de diálogos, monólogos, músicas, séries, filmes, podcasts, telejornais, a fim de aperfeiçoar a pronúncia e ampliar o repertório lexical.

LGG26FG Desenvolver a comunicação, em língua estrangeira, de forma clara, coerente e persuasiva, utilizando a produção de e-mails, currículos, entrevistas, roteiros de viagens, anúncios, a fim de ampliar as oportunidades profissionais e as competências sociointeracionais, favorecendo a formação de um cidadão protagonista e autônomo.

LGG27FG Compilar informações acerca das implicações dos processos históricos e geopolíticos que envolvem os movimentos migratórios atuais, buscando despertar o pensamento crítico referente às mudanças sociolinguísticas ocorridas nos países da língua estudada.

## LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS EM E PARA CONTEXTOS DE DIREITOS HUMANOS

### Objetivos de aprendizagem

#### *A interligação entre as linguagens em e para os Direitos Humanos*

LGG28FG Comparar, pela análise de suas linguagens, os processos de comunicação e informação legais existentes, no intuito de validar as mensagens transmitidas pela mídia e pelos meios de comunicação das instituições públicas e privadas, proporcionando uma avaliação crítica dos processos comunicativos, assim como uma vivência mais consciente no que se refere ao meio ambiente e aos Direitos Humanos.

LGG29FG Selecionar textos jornalísticos relacionados a questões étnico-raciais, violência verbal e física, inclusão social e defesa do consumidor, desenvolvendo, como cidadão, a capacidade de argumentação e defesa de um ponto de vista e a empatia social em relação aos sujeitos da sociedade.

LGG30FG Promover o letramento jurídico por meio da discussão de textos legislativos que discorram sobre os direitos individuais e coletivos da sociedade, projetando uma participação mais ativa, ética e consciente dos estudantes.

LGG31FG Formular hipóteses, a partir da apropriação do repertório sociocultural por meio de debates orientados em sala de aula, com a finalidade de construir propostas interventivas que não firam os Direitos Humanos.

LGG32FG Apreciar o Patrimônio Histórico, Artístico, Literário, Arquitetônico e Desportivo Nacional, Material e Imaterial, por meio das matrizes que contribuíram para formação estética, artística e cultural brasileira (indígena, africana e europeia), para desenvolver uma compreensão crítica dos diferentes modos de ser e pertencer culturalmente a um contexto de diversidades.

LGG33FG Interpretar o silêncio como um modo de linguagem dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, vivenciando o valor da oralidade em relação às suas expressões estéticas e culturais (griots, oralitura, mitologia, memória), assim como seu uso e exploração em processos composicionais e receptivos das diferentes linguagens (artísticas, culturais e desportivas).

LGG34FG Analisar conceitos estéticos por meio da crítica ao “blackface” em cinema, teatro, televisão, tipologias textuais, composições musicais e corporais, desconstruindo as relações entre racismo e padrões de estética, assim como a reverberação desse processo no âmbito da Área de Linguagens e outras formas estéticas híbridas, como o circo e a performance.

LGG35FG Reconhecer o legado estético e cultural dos povos africanos e afro-brasileiros, destacando a atuação e a contribuição de negros e negras em diferentes áreas do conhecimento (Luisa Mahin, Dandara, Kabengele Munanga, Zumbi, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, Lélia González, Milton Santos, Oswaldo

Orlando da Costa), de atuação profissional (Antonieta de Barros, Beatriz Nascimento, André Rebouças, José Correa Leite, Clóvis Moura, Alzira Rufino), de criação tecnológica, artística (Maria Eliza Alves dos Reis - "o" palhaço Xamego, Grande Otelo, Benjamim de Oliveira, Mussum, Pixinguinha, Jorge Lafond, Ruth de Souza, Abdias do Nascimento, Mestre Zezito, Inaicyr Falcão dos Santos, Elza Soares), desportiva (Wanda dos Santos, Adhemar Ferreira da Silva, João do Pulo, Daiane dos Santos) e de letramento (Conceição Evaristo, Carolina de Jesus, Djamil Ribeiro, Tereza Santos, Chimamanda Adichie), visando desconstruir estereótipos sociais e estéticos.

## LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS EM E PARA CONTEXTOS DE DIREITOS HUMANOS

### Objetivos de aprendizagem

**LGG36FG** Reconhecer a diversidade, singularidade e diferença de corpos em práticas artísticas, verbais, esportivas e socialmente performativas, que se relacionam e emergem das diferentes linguagens, reconstruindo seus modos de expressão, criação e recepção, priorizando a inclusão.

**LGG37FG** Reconhecer o significado da educação física, de conceitos como cultura corporal, de movimento como construção histórico-social, dos campos de atuação e da importância da atividade física para a saúde, a fim de subsidiar suas escolhas para a construção do seu projeto de vida.

**LGG38FG** Reconhecer o processo de construção do movimento olímpico e paralímpico, dos jogos indígenas, as pluralidades nas formas de expressão de valores e identidades, valorizando a vivência das práticas, respeitando as diversidades e os compreendendo como momentos de congregação mundial para a promoção da paz e da amizade entre os povos.

**LGG39FG** Investigar na capoeira as relações de poder e resistência, sua construção a partir do cerceamento de direitos, vivenciando as suas linguagens corporais, artísticas e verbais, a fim de valorizá-la e reconhecê-la como parte integrante da formação da sociedade brasileira e do patrimônio cultural.

**LGG40FG** Formular hipóteses sobre as possibilidades de inclusão das diferenças étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade e de cultura, em países da língua estudada e no Brasil, a fim de promover as relações interpessoais propositivas e colaborativas, bem como reduzir os conflitos acerca da diversidade e da violação dos Direitos Humanos.

**LGG41FG** Posicionar-se, por meio da língua estrangeira, em defesa da diversidade de composições familiares, com o intuito de minimizar quaisquer tipos de preconceitos culturais e de gênero, promovendo o respeito aos Direitos Humanos.

**LGG42FG** Projetar alternativas para dirimir conflitos sociais oriundos de movimentos migratórios, buscando fortalecer a empatia quanto à situação dos refugiados ao redor do mundo, utilizando a língua estudada.

## LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS EM CONTEXTOS SOCIOAMBIENTAIS

### Objetivos de aprendizagem

*A ampliação crítica das relações sociais por meio dos estudos das diferentes linguagens humanas nas plataformas digitais existentes*

LGG43FG Averiguar o funcionamento de órgãos públicos normatizadores e fiscalizados de questões ambientais, a partir da análise linguística de textos oficiais relacionados à área, para a produção e divulgação de materiais informativos e opinativos referentes a temáticas socioambientais.

LGG44FG Analisar as políticas públicas de combate às ocupações ilegais/desordenadas e às queimadas, bem como a aplicabilidade da legislação vigente voltada ao uso consciente dos recursos hídricos, para um monitoramento ativo e responsável do Patrimônio Ambiental do DF e da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE).

LGG45FG Posicionar-se, pelo uso de debates, acerca de questões socioambientais, indígenas, quilombolas e dos povos ciganos, presentes em textos midiáticos de âmbito nacional e distrital, favorecendo o raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo.

LGG46FG Verificar ações artísticas, desportivas, verbais e socioculturais que envolvem a preservação do meio ambiente e o incentivo à sustentabilidade; visando reconstruí-las em contextos pedagógicos, escolares e socioculturais e, também, digitais.

LGG47FG Distinguir diferentes estilos e espaços cênicos, esportivos e de letramento para analisar a dinâmica de práticas sociais, tradicionais e contemporâneas, que envolvem o meio ambiente e contextualizam campos específicos dos diferentes componentes da Área de Linguagens e suas Tecnologias.

LGG48FG Comparar a espacialidade visual com práticas artísticas, esportivas, históricas e socioculturais (Arte Medieval – bizantina, românica e gótica, Renascentista – clássica e neoclássica, barroco, movimentos artísticos e literários – romantismo, realismo, naturalismo) para apreciar a construção de estéticas e monumentos que se inspiram e interferem em paisagens e no meio ambiente.

LGG49FG Analisar a participação cidadã, democrática, humana, sensível, diversa, por meio do posicionamento crítico das teorias, práticas e relações estéticas da Arte, da Educação Física e das Línguas Portuguesa e Estrangeiras com as novas tecnologias, o meio ambiente e a biodiversidade.

LGG50FG Vivenciar práticas corporais praticadas em espaços naturais e espaços urbanos de forma crítica, que leve em conta o meio ambiente, a arquitetura local, o patrimônio público e a consciência socioambiental para possibilidades de atuação social e política, objetivando a manutenção e a criação de iniciativas públicas de esporte e lazer em sua comunidade, em consonância com a preservação do meio ambiente.

LGG51FG Contrastar as ações que envolvem o Brasil e os países que falam a língua estudada, no tocante a acordos internacionais acerca do meio ambiente, com o objetivo de desenvolver a consciência e o protagonismo ambiental quanto à preservação em níveis local, regional e global.

**LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS EM CONTEXTOS DE IDENTIDADE E  
PROTAGONISMO JUVENIL**

**Objetivos de aprendizagem**

*O uso da pesquisa como formação da identidade do indivíduo por intermédio das diversas linguagens*

LGG54FG Criar, pelo uso do LinkedIn, Infográficos, Currículo Digital, Blog Profissional, registros digitais profissionais em diferentes linguagens, no propósito de validar os projetos de vida alicerçados nas trajetórias de cada indivíduo.

LGG55FG Posicionar-se a partir de debates e discussões sobre temas de interesse da juventude, apropriando-se de bases legais, como o Estatuto da Juventude e as políticas públicas vigentes, para tornarem-se protagonistas de ações que contemplem a condição juvenil.

LGG56FG Avaliar os valores culturais e humanos no patrimônio artístico, arquitetônico e literário, valorizando as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros artísticos e literários, a fim de fortalecer a elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais.

LGG57FG Planejar, de forma colaborativa, a produção de projetos culturais e de entretenimento para a divulgação, produção de comentários e avaliação de produções culturais e artísticas de interesse juvenil.

LGG58FG Desenvolver as etapas de produção da pesquisa científica a partir dos gêneros textuais envolvidos na sua realização e divulgação, reconhecendo as múltiplas formas como esse conhecimento é produzido e difundido nas sociedades contemporâneas.

LGG59FG Selecionar procedimentos de checagem de fatos noticiados e demais informações veiculadas nos sistemas de comunicação e informação e que originam o fenômeno da pós-verdade, detectando a veracidade e os interesses implícitos dessas informações.

LGG60FG Descobrir coletivos indígenas, negros, latino-americanos e outros grupos étnicos que fazem uso de diversas expressões artísticas, verbais e desportivas (hip hop, rock, danças urbanas) para discutir a expressão e manifestação de suas ideias, de forma mútua e intercultural, por meio das diferentes linguagens e suas tecnologias.

LGG61FG Distinguir as danças e expressões brasileiras das matrizes culturais dos povos indígenas (cateretê, caiapós, cururu, guajajara, jacundá, boi-bumbá), africanas

e afro-brasileiras (capoeira, congada, jongo, maracatu, samba de roda), valorizando e praticando seus saberes e fazeres culturais de formação da identidade artística, linguística e esportiva nacional.

LGG62FG Identificar conceitos sobre o corpo e discursos linguísticos e identitários presentes na expressividade corporal (ações corporais – movimento, espaço, tempo, peso, fluência, conceito de corpo dual, totalidade, corporeidade) para experimentar seus procedimentos de improvisação e criação relacionados aos diferentes modos próprios e sensíveis de criar, recriar e expressar o movimento estético e corporal em contextos pedagógicos, artísticos e desportivos.

LGG63FG Utilizar processos criativos incorporados à corporeidade e suas expressões verbais e estéticas, de modo a desenvolver o repertório artístico e cultural; contribuindo para a autonomia e trajetória de vida por meio do autoconhecimento corpóreo em práticas artísticas, desportivas e expressivas.

**LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS EM CONTEXTOS DE IDENTIDADE E PROTAGONISMO  
JUVENIL**

**Objetivos de aprendizagem**

**LGG64FG** Apreciar espetáculos e manifestações artísticas, verbais e desportivas que envolvem as diferentes linguagens, no entorno escolar e além dele, para aprimorar a fruição, a crítica e a leitura de estéticas tradicionais e contemporâneas como parte do processo de formação do público/espectador.

**LGG65FG** Interpretar os conceitos de atividade física, aptidão física (principalmente os componentes da aptidão física relacionados à saúde), saúde e qualidade de vida (e seus fatores), bem como seus benefícios e comorbidades associadas para significá-las em seu projeto de vida de forma consciente, de modo a desenvolver um estilo de vida mais ativo, adotando práticas de cuidado com o corpo e com a saúde.

**LGG66FG** Compreender os conceitos de nutrição, suplementação, produtos anabolizantes, alimentação saudável e suas relações de consumo, sustentabilidade e discursos midiáticos para a construção de um posicionamento crítico e a adoção de hábitos saudáveis.

**LGG67FG** Conhecer o conceito de imagem corporal, sua forma de desenvolvimento e construção, compreender os padrões de beleza e a diversidade corporal e analisar, de forma crítica, os discursos midiáticos apresentados através das manifestações artísticas, linguísticas e desportivas e sua relação com os transtornos relacionados com a imagem corporal, de modo a ressignificar suas práticas corporais na promoção do autoconhecimento e do autocuidado com a saúde para subsidiar suas escolhas para seu projeto de vida.

**LGG68FG** Experimentar novos processos de autoconhecimento através de técnicas do Yoga. Identificar as práticas yogues, a cultura oriental e suas influências na cultura brasileira, bem como suas origens históricas e mitológicas para desenvolvimento de um caminho de autoconhecimento, autocontrole, compreensão e respeito a si mesmo e ao outro.

**LGG69FG** Empregar conhecimentos linguísticos, metodológicos e socioculturais, na língua estudada, para a elaboração de pré-projetos e/ou projetos (de iniciação científica, por exemplo), cartas de intenção, relatos de experiências, a fim de ampliar as possibilidades de intercâmbios estudantis, de acesso a universidades estrangeiras, de estágios profissionais e da realização de quaisquer outros projetos de vida.

**LGG70FG** Desenvolver a performance argumentativa, por meio da interação com diferentes contextos de uso da língua estudada (debates, seminários, fóruns, plenárias, simulações da ONU a exemplo da SiNUS), com o objetivo de conhecer, conviver, trabalhar e ser em um meio mais tolerante, inclusivo, colaborativo e pacífico.

**LGG71FG** Construir textos multimidiáticos (blogs, jornais, canais online, revistas digitais) que divulguem conteúdos de interesse dos estudantes e experiências exitosas nas comunidades escolar e local, para promover interação entre elas e ampliar a competência comunicacional na língua estudada.

## LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS EM CONTEXTOS DE CULTURA DIGITAL

### Objetivos de aprendizagem

*A ampliação crítica das relações sociais por meio dos estudos das diferentes linguagens humanas nas plataformas digitais existentes*

**LGG72FG** Analisar as tecnologias da comunicação e da informação na vida pessoal e social dos jovens, associando-as ao desenvolvimento de conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar, no intuito de adequar as produções aos contextos sociais em que estejam inseridos, formando cidadãos munidos de reflexão social.

**LGG73FG** Planejar o uso das diversas plataformas de ferramentas digitais, a partir de uma participação fundamentada e ética, quanto à criação cultural para o engajamento social, propiciando uma visão crítica do indivíduo.

**LGG74FG** Apreciar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital, bem como peças de campanhas publicitárias e políticas, debatendo os valores e as representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos de diferentes linguagens.

**LGG75FG** Operar, de forma compartilhada, práticas culturais e sociais de diferentes temáticas apoiadas em meios digitais atualmente existentes, com a finalidade de valorizar a participação cultural coletiva, fomentando a prática da inserção do indivíduo no ato de criação crítico-social.

**LGG76FG** Analisar os diferentes gêneros audiovisuais e cinematográficos e suas relações com as linguagens artísticas, verbais e esportivas (documentário, videoarte, videoclipe, animação), a fim de produzir conhecimentos da Área de Linguagens com os recursos e as estéticas digitais, considerando as produções do contexto escolar e do entorno.

**LGG77FG** Examinar a relação das diversas produções artísticas, verbais e corporais da Área de Linguagens com o desenvolvimento digital e tecnológico para interpretar seus contextos sociais, políticos, históricos e contemporâneos (Semana de Arte Moderna de 1922, antropofagia, arte moderna e pós-moderna, artistas, poetas, performers, grupos teatrais e musicais brasileiros).

**LGG78FG** Analisar, em plataformas digitais ou em outros recursos analógicos e afins, os Festivais de Música Popular Brasileira (1965-1985) e outras composições no período da Ditadura Militar, para criar conexões com outros gêneros e estilos artísticos, textuais e musicais de diferentes tempos e espaços da historiografia musical do Brasil com o mundo (tropicalismo, bossa nova, MPB, moda de viola e emboladas, samba, batalha de rima, lives).

**LGG79FG** Avaliar o uso de aplicativos, protocolos e softwares utilizados para promoção de atividades físicas, propiciando uma visão crítica acerca dos objetivos e das metas idealiza- dos.

**LGG80FG** Utilizar testes e avaliações físicas, principalmente os relacionados à saúde, para compreender os benefícios no organismo humano, nas capacidades psíquicas, fisiológicas, motoras e afetivas, para adoção de um estilo de vida que leve em consideração à promoção da atividade física.

## LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS EM CONTEXTOS DE CULTURA DIGITAL

### Objetivos de aprendizagem

LGG81FG Avaliar criticamente o processo histórico dos jogos eletrônicos, preconceitos, estereótipos e relações de poder, com a finalidade de desenvolver diferentes modos de participação e intervenção social.

LGG82FG Explorar as tecnologias digitais dirigidas à atividade física, conhecidas como Exergames, ou interface de esforço, compreendendo sua abrangência, seus princípios, suas funcionalidades e seus objetivos, e utilizá-las de forma crítica, ética, criativa e adequada à construção do seu conhecimento sobre o tema.

LGG83FG Analisar diferentes gêneros digitais (tradutores online, dicionários virtuais, mensagens instantâneas), com o objetivo de acessar a informação e ampliar a capacidade de comunicação, na língua estudada, por meio de ambientes virtuais.

LGG84FG Explorar diferentes plataformas digitais que propiciem o acesso ao acervo artístico-literário internacional, a fim de ampliar repertório e conhecer expoentes mundiais nos cenários culturais da língua estudada (música, teatro, literatura, arte).

LGG85FG Desenvolver recursos digitais (aplicativos, sistemas, gráficos para mapeamentos de dados), utilizando a língua estudada, de modo a contribuir, de forma criativa e significativa, com o aprimoramento de questões relacionadas ao bem-estar da comunidade na qual o estudante está inserido.

## EXERCÍCIO - PAS 2016 – 3º ANO – HUMANAS

Nada chega efetivamente a vingar, sem que a altivez aí tome parte. Somente um excedente de força é demonstração de força. Uma transvaloração de todos os valores, este ponto de interrogação tão negro, tão monstruoso, que chega até mesmo a lançar sombras sobre quem o instaura – um tal destino de tarefa nos obriga a todo instante a correr para o Sol, a sacudir de nós mesmos uma seriedade que se tornou pesada, por demais pesada. Friedrich Nietzsche. Crepúsculo dos ídolos. Prefácio.

*Viva Zapata!*

*Viva Sandino!*

*Viva Zumbi!*

*Antônio Conselheiro!*

*Todos os panteras negras*

*Lampião, sua imagem e semelhança*

*Eu tenho certeza, eles também cantaram um dia.*

Chico Science. Monólogo ao pé do ouvido.

Considerando o fragmento da obra Crepúsculo dos ídolos, de Friedrich Nietzsche, e a letra da canção Monólogo ao pé do ouvido, de Chico Science, julgue os itens de 11 a 13 e assinale a opção correta nos itens 14 e 15, que são do tipo C.

11 A palavra “transvaloração” é formada a partir da combinação do afixo trans- e de duas palavras: valor e ação.

12 - INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

13 A “transvaloração de todos os valores” proposta por Nietzsche exige seriedade e renúncia a todas as formas excedentes de força.

14 - INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Em meados de 1991, começou a ser gerado e articulado em vários pontos da cidade (de Recife) um núcleo de pesquisa e produção de ideias pop. O objetivo era engendrar um “circuito energético”, capaz de conectar as boas vibrações dos mangues com a rede mundial de circulação de conceitos pop. Imagem símbolo: uma antena parabólica enfiada na lama. Hoje, os mangueboys e manguegirls são indivíduos interessados em hip-hop, colapso da modernidade, caos, ataques de predadores marítimos (principalmente tubarões), moda, Jackson do Pandeiro, Josué de Castro, rádio, sexo não virtual, sabotagem, música de rua, conflitos étnicos, midiotia, Malcom Maclaren, Os Simpsons e todos os avanços da química aplicados no terreno da alteração e expansão da consciência. Bastaram poucos anos para os produtos da fábrica mangue invadirem o Recife e começarem a se espalhar pelos quatro cantos do mundo. A descarga inicial de energia gerou uma cena musical com mais de cem bandas. No rastro dela, surgiram programas de rádio, desfiles de moda, videoclipes, filmes e muito mais. Pouco a pouco, as artérias vão sendo desbloqueadas e o sangue volta a circular pelas veias da manguetown.

Fred 04, Caranguejos com cérebro, texto da capa do 1.º álbum da banda Chico Science e Nação Zumbi, Da lama para o caos (com adaptações).

Tendo como referência o texto precedente, julgue os próximos itens.

21 O padrão de entonação vocal utilizado por Chico Science nas músicas Monólogo ao pé do ouvido e Banditismo por uma questão de classe revela influências da bossa nova e do samba-canção.

22 O movimento Manguebeat, representado primariamente por Chico Science e Nação Zumbi, e o movimento tropicalista encabeçado por Caetano Veloso e Gilberto Gil compartilham a proposta eclética de fusão de gêneros musicais regionais e internacionais, exemplificada nas músicas Monólogo ao pé do ouvido, Banditismo por uma questão de classe e Domingo no parque.

#### Psicologia de um vencido

Eu, filho do carbono e do amoníaco,  
Monstro de escuridão e rutilância,  
Sofro, desde a epigênese da infância,  
A influência má dos signos do zodíaco.

Profundissimamente hipocondríaco,  
Este ambiente me causa repugnância...  
Sobe-me à boca uma ânsia análoga à ânsia  
Que se escapa da boca de um cardíaco.

Já o verme — este operário das ruínas —  
Que o sangue podre das carnificinas  
Come, e à vida em geral declara guerra,

Anda a espreitar meus olhos para roê-los,  
E há-de deixar-me apenas os cabelos,  
Na frialdade inorgânica da terra!

Augusto dos Anjos. Psicologia de um vencido. In: Eu e outros poemas. Porto Alegre: LPM.

Tendo como referência o poema *Psicologia de um vencido*, de Augusto dos Anjos, julgue os itens de 23 a 32 e assinale a opção correta no item 33, que é do tipo C.

23 – PORTUGUÊS (Figuras de linguagem)

24 - LITERATURA

25 – INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

26 - GRAMÁTICA

27 Mencionados por Augusto dos Anjos em seu poema, o carbono e o amoníaco são dois elementos químicos abundantes na composição dos organismos vivos.

28 - LITERATURA

29 – LITERATURA e interpretação de texto

30 – PORTUGUÊS (Léxico)

*O verme se encolhe ao ser pisado. Com isso mostra inteligência. Diminui a probabilidade de ser novamente pisado. Na linguagem da moral: humildade.*

Friedrich Nietzsche. *Setas e sentenças*, aforismo 31. In: *Crepúsculo dos ídolos*.

Considerando o poema *Psicologia de um vencido*, de Augusto dos Anjos, e o excerto de *Crepúsculo dos ídolos*, de Friedrich Nietzsche, julgue os itens a seguir.

34 – TIPOLOGIA TEXTUAL

35 - INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

**Paulo:** Há oitenta e sete anos atrás nossos pais fundaram neste continente uma Nação nova, baseada na liberdade e dedicada ao princípio de que todos os homens nascem iguais.

Agora estamos empenhados numa grande Guerra Civil para verificar se uma tal Nação – ou qualquer outra assim concebida – poderá perdurar. Estamos reunidos num grande campo de batalha desta guerra. Viemos para consagrar um recanto do mesmo como o último lugar de repouso para aqueles que deram a vida a fim de que essa Nação pudesse sobreviver. O mundo não notará nem se lembrará por muito tempo do que dizemos aqui; mas jamais poderá se esquecer do que eles aqui fizeram.

Quanto a nós, os vivos, cabe dedicarmo-nos à obra inacabada que os que aqui lutaram já levaram tão longe. Decidamos aqui que esses mortos não morreram em vão; que esta Nação, sob a proteção de Deus, renascerá para a liberdade, e que o governo do Povo, pelo Povo e para o Povo não desaparecerá da face da terra.

**Vianna:** Paulo, eu achei uma beleza esse discurso do Lincoln.

**Paulo:** Gostou?

**Vianna:** É. Mas eu queria dizer uma coisa, a você e a todos – e quem avisa amigo é; se o governo continuar permitindo que certos parlamentares falem em eleições; se o governo continuar deixando que certos jornais façam restrições à sua política financeira; se continuar deixando que alguns políticos mantenham suas candidaturas; se continuar permitindo que algumas pessoas pensem pela própria cabeça; se continuar deixando que os juízes do Supremo Tribunal Federal concedam habeas corpus a três por dois; e se continuar permitindo espetáculos como este, com tudo que a gente já disse e ainda vai dizer – nós vamos acabar caindo numa democracia!

Millôr Fernandes e Paulo Rangel. Liberdade, Liberdade.

Tendo como referência inicial o trecho apresentado, da peça Liberdade, Liberdade, de Millôr Fernandes e Paulo Rangel, julgue os itens de 45 a 52 e faça o que se pede nos itens 53 e 54, que são do tipo C.

45 O teatro Arena e o teatro Opinião se negaram a dialogar com o teatro de Millôr Fernandes e Flávio Rangel, devido ao caráter conservador do espetáculo Liberdade, Liberdade.

46 Ao colocar em cena o momento político de 1964, a peça Liberdade, Liberdade utilizou-se do gênero trágico-cômico.

47 A afinidade de Liberdade, Liberdade com o teatro de Bertolt Brecht provém da quebra

da quarta parede, bem como da bricolagem de textos utilizada por esses autores.

48 A peça *Liberdade, Liberdade* é um texto que põe em cena a fala de vários personagens da história humana, expressando o valor da liberdade e o terror da opressão.

49 O teatro brasileiro entre os anos 60 e 70 do século passado ainda se mantinha rígido em relação ao hibridismo de gênero.

#### 50 - GRAMÁTICA

51 A composição étnica dos Estados Unidos da América (EUA) no século XXI é marcada pelo predomínio de população de origem anglo-saxônica, branca e de religião protestante, em razão da intensa redução dos afrodescendentes e dos latino-americanos na população total desse país.

52 O ideal de liberdade e de igualdade defendido por Lincoln no século XIX é confrontado na atualidade pela visibilidade de grupos racistas nos EUA denominados supremacistas brancos, que defendem o direito à cultura, à herança e à história dos colonizadores brancos europeus.

#### 53 - GRAMÁTICA

54 Assinale a opção correta a respeito de aspectos diversos relacionados à peça *Liberdade, Liberdade*.

- a) A peça em questão é uma crítica explícita ao Ato Institucional n.º 5.
- b) Em sua segunda fala, Vianna menciona fatos ocorridos na fase final do regime militar, que ficou conhecida como reabertura política.
- c) Ligas camponesas, União Nacional dos Estudantes e Juventude Universitária Católica foram algumas das instituições que apoiaram o regime militar de 1964.
- d) A Presidência da República era ocupada por João Goulart à época da instauração do regime militar.

## GABARITO:

11= E

13= E

21= E

22= C

27= E

45= E

46= NULA

47= E

48= C

49= E

51= E

52= C

54= D