Volume 20 Issue 66
Originally issued as G10

Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 20 Issue 10 Version 1.0 Year 2020
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

O Contexto da Formação de Professores de Letras No Brasil: Políticas Públicas, Experiências E Metodologias

By Cristiane Dall, Cortivo Lebler & Karen Andresa Santorum

Universidade Federal de Santa Catarina

Abstract- The present article has as its goals to discuss the current context of teachers in pre-service in Brazil, especially in the area of Modern Languages, and to present two possibilities that potentialize the articulation between theory and practice, namely, the Institutional Program of Teaching Initiation (PIBID) and the Reading to Learn Program. For such, it will start with a theoretical-analytical study on the past and present context of teacher education, especially regarding to public policies related to the theme. Also it will present results of two projects promoted by Pibid. In addition, it will bring a suggestion for a methodological approach aimed at training teachers with the Reading to learn Program. The research`s results point to a change in the scenario of teacher education in Brazil, both in relation to the profile of undergraduate courses and students, as well as in relation to the structuring of teaching degrees, defined by official documents.

Keywords: teacher training, public policies, institutional program of teaching initiation, reading to learn program.

GJHSS-G Classification: FOR Code: 339999p



Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2020. Cristiane Dall, Cortivo Lebler & Karen Andresa Santorum. This is a research/review paper, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 3.0 Unported License http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/), permitting all non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

O Contexto da Formação de Professores de Letras No Brasil: Políticas Públicas, Experiências E Metodologias

Cristiane Dall [α], Cortivo Lebler [σ] & Karen Andresa Santorum [ρ]

Resumo- Este artigo tem por objetivo discutir o contexto atual dos professores em pré-serviço no Brasil, especialmente da área de Letras, e apresentar duas possibilidades que permitem potencializar a articulação entre teoria e prática, quais sejam, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Ler para Aprender (LPA). Para isso, partirá de um estudo teórico-analítico a respeito do contexto passado e presente da formação docente, especialmente no que tange às políticas públicas referentes ao tema, bem como apresentará resultados de dois projetos fomentados pelo Pibid. Outrossim, apresentará uma sugestão de aporte metodológico que visa à formação de professores com o Programa Ler para Aprender. Os resultados desta pesquisa apontam para uma mudança no cenário da formação de professores no Brasil, tanto em relação ao perfil de cursos e de estudantes, quanto em relação à estruturação das Licenciaturas, definida por documentos oficiais.

Palavras-chave: formação docente, políticas públicas, programa institucional de iniciação à docência, programa ler para aprender.

Abstract- The present article has as its goals to discuss the current context of teachers in pre-service in Brazil, especially in the area of Modern Languages, and to present two possibilities that potentialize the articulation between theory and practice, namely, the Institutional Program of Teaching Initiation (PIBID) and the Reading to Learn Program. For such, it will start with a theoretical-analytical study on the past and present context of teacher education, especially regarding to public policies related to the theme. Also it will present results of two projects promoted by Pibid. In addition, it will bring a suggestion for a methodological approach aimed at training teachers with the Reading to learn Program. The research`s results point to a change in the scenario of teacher education in Brazil, both in relation to the profile of undergraduate courses and students, as well as in relation to the structuring of teaching degrees, defined by official documents.

Keywords: teacher training, public policies, institutional program of teaching initiation, reading to learn program.

Author α: Trabalho desenvolvido como parte da pesquisa de pós-doutorado de uma das autoras.

Author σ: Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutoranda em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

e-mail: cristiane.lebler@gmail.com

Author ρ: Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Santa Maria.

e-mail: karensantorum13@gmail.com

I. Introdução

A educação e a formação docente são temas antigos e pujantes, que não se restringem apenas à comunidade acadêmica, mas que envolvem a sociedade de forma geral. As transformações pelas quais o mundo vem passando, especialmente aquelas decorrentes das novas dinâmicas de interação, têm compelido as instituições que se ocupam da formação de professores e os sistemas de ensino a repensarem os processos de ensino-aprendizagem.

No Brasil, essas mudanças são impulsionadas tanto por políticas públicas, que parametrizam, regulamentam e fomentam o ensino básico e superior, quanto pelo saber acadêmico, que, por meio da produção de conhecimento, oferece as bases teórico-metodológicas para que essas mudanças aconteçam segundo os princípios científicos que estruturam determinada área do conhecimento.

No âmbito das políticas públicas de caráter normativo, a promulgação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior e para o ensino básico, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Base, 2019) e a elaboração da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Resolução nº. 2, 2019) configuram-se como as principais ações realizadas nos últimos anos no tocante aos cursos de Licenciatura. Quanto ao fomento à articulação entre teoria e prática, um dos pilares desses cursos, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal, ligada ao Ministério da Educação, lançou, em 2007, o Programa Institucional de Iniciação à Docência, que potencializa a conexão entre essas duas esferas da formação e a colaboração entre escola e universidade.

Já no contexto dos saberes acadêmicos, especialmente na área de Linguística e Letras, inúmeras pesquisas teóricas e aplicadas têm oferecido o embasamento para que a preparação dos futuros docentes e, consequentemente, o ensino de língua sejam qualificados e atinjam as metas e os objetivos desenhados para cada etapa da educação básica. Uma dessas iniciativas é o Programa Ler para Aprender, desenvolvido a partir da Pedagogia de Gênero da Escola de Sydney, que propõe uma

© 2020 Global Journals

experiência de ensino promotora de uma democratização da aprendizagem, agindo em prol da participação mais equânime dos alunos no ambiente de ensino.

Dada a importância do tema e a constante necessidade de se pensar estratégias e de qualificar a formação dos docentes de língua materna e estrangeira, este artigo tem como objetivo discutir o contexto atual dos professores em pré-serviço no Brasil, especialmente da área de Letras, e apresentar duas possibilidades que permitem potencializar a articulação entre teoria e prática, quais sejam, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Ler para Aprender (LPA).

Para alcançarmos o objetivo, apresentamos neste trabalho os resultados teóricos de uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório e os resultados práticos de duas experiências de projetos desenvolvidos com fomento do PIBID, os quais estão assim organizados: a primeira seção aborda o contexto passado e presente da formação de professores no Brasil, sobretudo da área de Letras; a segunda apresenta o Programa Institucional de Iniciação à Docência, que tem impacto relevante na formação de docentes, principalmente quanto à articulação entre teoria e prática e à precoce inserção no contexto escolar; e, por fim, a terceira seção apresenta uma abordagem teórico-metodológica para instrumentalizar os professores da área de Letras para o ensino da leitura e da escrita, duas das principais habilidades a serem desenvolvidas na vida escolar.

II. O Contexto da Formação de Professores de Letras no Brasil

a) *O contexto historic*

Embora a profissão docente seja uma das mais antigas da humanidade, a formação superior para atuar nessa área é bastante recente, assim como o direito constitucional de acesso igualitário e universal à escola (castro, 1974, Soares, 2002)

No Brasil, a formação de professores de Letras com grau superior tem seu início apenas na década de 1930, quando da fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. De acordo com Fiorin (2006), as razões que explicam essa tardia criação das faculdades de Letras são variadas e complexas e envolvem aspectos de diferentes naturezas. Para o autor, ainda durante o período colonial, Portugal exerceu seu poder de soberania em relação ao Brasil, mantendo diversos monopólios, entre eles o da formação superior, que se dava, sobretudo, pela Universidade de Coimbra. Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, surgiu a necessidade de formação de profissionais para atender à nova dinâmica que se configurou na então colônia, o que motivou a fundação de determinadas instituições de ensino, como a Academia Militar, o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, a Escola Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Direito de São Paulo, entre outras. Essas, entretanto, eram pouco numerosas e funcionavam de forma muito localizada, além de atenderem a um número muito reduzido de estudantes, a maior parte nas áreas de Direito, Medicina e Engenharias (Fiorin, 2006).

A partir dos anos 1920, o cenário econômico e político nacional começa a passar por mudanças, que impulsionaram movimentos de reivindicação pela renovação do ensino, voltando a atenção para a necessidade de qualificar os profissionais da área da educação, por meio da oferta de cursos específicos, que foram, então, chamados de Licenciaturas (Marchelli, 2014).

De acordo com Soares (2002), o ensino de língua portuguesa e de literatura, em um período anterior à criação e à expansão da oferta desses cursos, era feito principalmente por estudiosos que se interessavam pelo universo das Letras, sem que necessariamente tivessem uma formação específica na área. Embora a criação dos cursos de Licenciatura tenha tido como um de seus objetivos sanar essa problemática, o modo como foram organizados os configurava como complementações aos bacharelados, já que a formação contemplava três anos de estudos específicos e um ano de disciplinas voltadas à didática (Castro, 1974; Soares, 2002). Esse modelo ficou conhecido como 3+1 (Gatti, 2010) e ainda hoje sua superação é um desafio das instituições e das políticas públicas.

Para Soares (2002), as mudanças nas disciplinas de uma forma geral, e especialmente na disciplina de Língua Portuguesa, são explicadas por aquilo que a autora denomina “fatores internos”, constituídos pelos avanços das pesquisas científicas na área, mormente pelos estudos linguísticos e literários em se tratando da Letras, e pelos “fatores externos”, que dizem respeito, por exemplo, às políticas públicas tanto para o ensino básico quanto superior.

Assim, a formação de professores de Letras que deveríamos ter na atualidade, no Brasil, partiria de uma convergência entre esses dois conjuntos de fatores, de modo que as políticas públicas oferecessem as diretrizes para o ensino de língua e para a formação docente em consonância com pesquisas realizadas tanto no campo educacional quanto no campo específico das Letras.

Em se tratando do ensino de língua materna, desde a década de 1980, no Brasil, a ampliação das pesquisas na área da Linguística e a preocupação com as questões relativas à sua aplicação, especialmente com os estudos da Sociolinguística e do campo discursivo/textual, impulsionaram e têm consolidado grandes mudanças no tratamento das linguagens enquanto objetos de ensino-aprendizagem. A adoção

© 2020 Global Journals

do texto como unidade de estudo da língua, a discussão acerca da variação linguística e o olhar crítico para a gramática tradicional configuram-se como os principais propulsores dessa renovação no ensino.

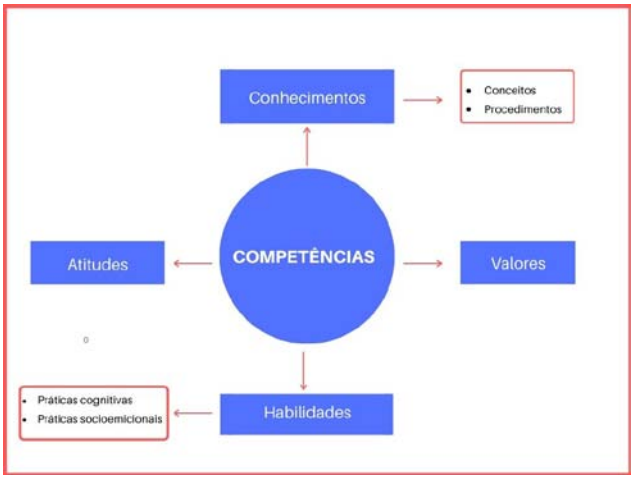
Já no campo das políticas públicas, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, e todas as suas alterações, dentre as quais aquela que institui a BNCC como o documento norteador das aprendizagens essenciais aos estudantes, são os principais elementos que refletiram na formação docente. Desde a LBDEN, foram propostas três grandes "reformas" nos cursos de Licenciatura, por meio da publicação de Diretrizes Curriculares Nacionais: a primeira delas em 2002 (Resolução nº. 1, 2002); a segunda em 2015 (Resolução nº. 2, 2015) e a terceira em 2019 (Resolução nº. 2, 2019), motivada pela instituição da BNCC como o documento normativo orientador tanto da educação básica quanto superior. É da BNCC e da BNC-Formação que trataremos na próxima seção.

b) A BNCC, a BNC-Formação: contexto de criação e seus marcos legais

A criação de uma Base Nacional Comum Curricular é um projeto de longa data no Brasil e tem sua gênese na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, que prevê, em seu artigo 210, a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental (Constituição, 1988). Essa nova Constituição Federal e o novo regime político brasileiro exigiram que a legislação referente à educação nacional fosse revista em muitos dos seus aspectos. Assim, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual institui, em seu artigo 26, que "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela." (LDBEN 1996/2017, p. 19).

Além desses dois marcos legais, documentos normativos e não normativos, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013), o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (Portaria nº 867, 2012), o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* (Portaria n. 1.140, 2013), o *Plano Nacional da Educação* (Lei n. 13.005, 2014), os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (PCN, 1998), os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM, 2000), entre outros, impulsionaram a proposição de um documento que tivesse como finalidade a definição das aprendizagens essenciais que os estudantes de todo o território nacional deveriam desenvolver ao longo de toda a etapa escolar.

De acordo com a BNCC, as aprendizagens que devem ser garantidas aos estudantes ao longo de todo o percurso escolar precisam assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais "que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (Base, p. 8). A figura abaixo ilustra os elementos constitutivos das competências, os quais devem ser mobilizados pelo estudante para resolver questões da vida cotidiana.



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir da Base (2019)

Fig. 1: Conceito de competências e sua mobilização.

A definição de que as aprendizagens devem se dar pelo desenvolvimento de competências abre espaço para que as decisões pedagógicas sejam orientadas com vistas à promoção de um saber e de um saber fazer, que vai além do conhecimento em si mesmo – trata-se de um conhecimento como um valor e como um meio através do qual o sujeito se torna capaz de expandir suas potencialidades enquanto indivíduo em suas várias dimensões: física, intelectual, psíquica, social.

Constituída por quatro grandes áreas do conhecimento – Ciências Humanas e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias, a BNCC também define as suas respectivas competências específicas. No caso do Ensino Fundamental, além das competências, são definidos os componentes curriculares e as suas competências específicas; já em relação ao Ensino Médio, além das competências específicas das áreas, são elencadas as habilidades a serem desenvolvidas.

Assim, após um movimento amplo que envolveu diversos setores sociais e governamentais, a BNCC foi homologada em duas etapas: a primeira, referente ao ensino fundamental, em 2017; e a segunda, referente ao ensino médio, em 2018. A sua implantação se deu em 2017, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e promoveu impactos em outros âmbitos dos sistemas de educação

© 2020 Global Journals

brasileiros, como o alinhamento de currículos das redes de Educação Básica à BNCC, a adequação do Sistema Nacional de Avaliação e a política de formação de professores. O próprio texto da BNCC já reconhece que a sua implantação requer esforços conjuntos entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, sendo a coordenação do processo de responsabilidade da União. De acordo com o texto da BNCC, "a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC" (Base, 2019, p. 21). Além disso, uma das alterações introduzidas na LDBEN pela lei n. 13.415 (LDBEN, 1996/2017) sustenta que "os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular" (Base, 2019, p. 2)

A partir dessa determinação, em 20 de dezembro de 2019, uma nova resolução é publicada, contendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores. Esta resolução prevê que a garantia das aprendizagens definidas pela *Base* deva estar alinhada à atuação dos professores, o que requer que estes desenvolvam um conjunto de competências profissionais que os qualifique para tal (Parecer nº 22, 2019).

O objeto, portanto, da Resolução publicada em 2019 é a definição das DCN para a formação inicial de professores para a Educação Básica e a instituição da Base Nacional Comum para a formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constituída pelas dez competências gerais docentes e pelas competências específicas e habilidades que lhes correspondem. Esse documento, assim como o parecer que o acompanha, encontra fundamentos na *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*, apresentada pelo MEC em 2018, os quais são reproduzidos de forma bastante assemelhada pelo Conselho Nacional de Educação quando da proposição dessas novas diretrizes. Assim, nossa análise conjugará o conteúdo desses três documentos, que se encontram intrincados.

A *Proposta* (2018) está organizada em um texto de cinco capítulos, que introduz o estado da arte na formação dos professores, a sua visão sistêmica, a matriz de competências profissionais e as limitações da proposta. Especificamente ao abordar a Matriz de Competências, o documento apresentado pelo MEC argumenta que o viés formativo por meio do desenvolvimento de competências, eixo que norteia a BNC-Formação, constitui uma tendência atual na educação, seja no Brasil, seja em outros países, os quais, em suas reformas curriculares, passaram a adotar esse conceito como o elemento orientador dessa organização.

O conceito de competência adotado parte do que afirma Perrenoud (2000, p. 15), que a define como "a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação" (Perrenoud, 2000 apud Proposta, 2018, p. 42). Vê-se, assim, que a competência não é apenas o conhecimento em si, mas uma capacidade de mobilização desse conhecimento, o que permite afirmar que as competências podem ser desenvolvidas, resultando em um saber fazer, em uma mobilização de recursos com a finalidade de agir em determinadas situações, tal como se lê no texto da BNCC. Não se trata, assim, do conhecimento como um fim em si mesmo, mas do conhecimento, da aprendizagem, como um meio para a ação no mundo.

Além das competências gerais docentes, que se mostram como um espelho das competências apresentadas na BNCC, mas com o viés da atuação do professor, a Resolução define, em seu artigo 4º, as três dimensões fundamentais das competências específicas que os futuros docentes devem desenvolver: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional (Resolução nº 02, 2019, p. 2). Essas três dimensões são desdobradas em competências específicas, as quais são discriminadas, no anexo do documento, de acordo com diversas habilidades, de modo similar também ao que se lê na BNCC. O conjunto das competências gerais, das competências específicas e suas respectivas habilidades constituem o que o documento denomina BNC-Formação (Resolução nº 02, 2019)

A definição das competências específicas está justificada na *Proposta* (2018) com base no que apresenta Perrenoud (2000) como os dez grupos de competências necessários ao professor da atualidade:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar a própria formação continuada. (Perrenoud, 2000 apud Proposta, 2018, p. 42).

Trata-se, portanto, não apenas do saber conceitual específico de determinada área do conhecimento, ou da sua capacidade de "transmissão", mas do desenvolvimento do potencial de estabelecer relações, das habilidades de convivência e de mediação face às diversas situações enfrentadas na

© 2020 Global Journals

sala de aula, além de um comprometimento consigo enquanto profissional permanentemente em construção.

Segundo a *Proposta* (2018), a dimensão do conhecimento profissional é descrita pela articulação entre o conhecimento e a prática, negando o aspecto referente à apropriação de conteúdos e de informações. É a partir dessa articulação entre o conhecimento e a prática que o docente se torna capaz de desenvolver situações pedagógicas. Não se trata, contudo, de negar o conhecimento: "os conhecimentos estão no âmago da competência. Há o entendimento equivocado de que a abordagem por competências não valorize os conteúdos curriculares, quando na verdade eles são nucleares e imprescindíveis para a construção das competências" (Proposta, 2018, p. 45). Segundo essa visão, as competências referentes a essa dimensão que se espera que sejam desenvolvidas pelos estudantes são as seguintes, constantes do § 1º do artigo 4º da Resolução, também apresentadas na *Proposta*:

i. Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
ii. Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
iii. Reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
iv. Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. (Resolução nº 02, 2019, p. 2)

Observa-se que cada uma das competências dá conta dos conhecimentos referentes a uma das facetas do universo da profissão docente: o conhecimento sobre aquilo que se ensina, sobre como os sujeitos aprendem, sobre o contexto de vida desses estudantes e sobre o sistema educacional.

Esse conjunto de saberes subsidia e se articula à segunda dimensão apresentada, a da prática profissional. O primeiro aspecto que a *Proposta* aponta em relação à prática é a chamada "homologia de processos" ou "simetria invertida", já objeto de outro documento, do ano de 2001, do Conselho Nacional de Educação (Parecer n.º 009, 2001). Trata-se do fato de os licenciandos viverem, em sua formação enquanto estudantes, os mesmos processos que se deseja que eles realizem com seus estudantes da Educação Básica, ou seja, a vivência de um processo de aprendizagem que possa ser replicado em sua sala de aula. Entretanto, essa vivência não é suficiente: é necessário um conhecimento teórico sobre a prática e sobre a transposição do objeto de conhecimento em objeto de ensino, a experiência da prática e a reflexão a respeito da experiência a fim de que as decisões do campo pedagógico não sejam tomadas apenas com base em experiências pessoais, mas que sejam articuladas e fundamentadas nos saberes científicos que balizam a atuação profissional. Esse tripé entre conhecer, agir e refletir é importante não só para oferecer as bases para a ação enquanto docente, mas para uma análise crítica quando às suas próprias vivências. Do contrário, uma vivência negativa ou uma má experiência na condição de aluno teria como consequência a reprodução de um modelo de ensino-aprendizagem indesejado.

De acordo com a *Proposta* (2018), a prática docente é definida como a associação entre o objeto de conhecimento e o objeto de ensino: trata-se da concomitância entre a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados (objeto de conhecimento) e a aprendizagem dos procedimentos que permitirão selecionar, organizar, avaliar os conteúdos a serem ensinados (objeto de ensino). "Ela é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional." (Proposta, 2018, p. 46).

As competências previstas para a dimensão da prática profissional estão previstas no § 2º do artigo 4º e são as seguintes:

i. Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
ii. Criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
iii. Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
iv. Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. (Resolução nº 02, 2019)

Elas abarcam todas as dimensões da atuação docente, que envolvem o planejamento e a transposição das atividades de ensino e avaliação da aprendizagem, além da gestão da sala de aula.

Ainda de acordo com o documento (Proposta, 2018, p. 46), o engajamento profissional, terceira dimensão definida pela *Proposta* e apresentada na Resolução, está imbricado entre o conhecimento e a prática e firma-se como o conceito fundamental e estruturante do agir docente. Ele se apresenta como indispensável à profissionalidade, pois "compreende-se como um compromisso moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, a comunidade escolar e os diversos atores do sistema educacional (Proposta, 2018, p. 47). As competências referentes ao engajamento profissional estão definidas no artigo 4º, § 3º da Resolução, conforme abaixo:

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

i. Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
ii. Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
iii. Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

© 2020 Global Journals

iv. Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (Resolução nº 02, 2019)

Essas três dimensões das competências profissionais não se sobrepõem, tampouco se encontram hierarquizadas. A figura abaixo ilustra a relação sinérgica que existe entre elas:



Fonte: *Proposta (2018, p. 49)*

Fig. 2: Sinergia entre as dimensões da competência profissional.

Assim definida, a BNC-Formação estrutura-se fundamentalmente sobre o conceito de competência em suas várias facetas – do conhecimento e da atuação docente e do engajamento em manter-se constantemente em desenvolvimento profissional. Os objetos de conhecimento das áreas específicas e as teorias que os fundamentam e que fundamentam a prática pedagógica deixam de ter um fim em si mesmos e passam a se constituir como uma espécie de ferramentas, de instrumentos a partir dos quais o futuro docente será capaz de agir considerando toda a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Por um lado, essa ênfase no saber fazer vem ao encontro de necessidades antigas referentes à formação de professores, que deixa a desejar quando se trata da articulação entre teoria e prática. Relatos de estudantes em estágio, segundo nossa experiência enquanto docentes de cursos de Letras que atuam nessas disciplinas, evidenciam frequentemente essa necessidade de se pensar os conhecimentos da área, objetos de inúmeras disciplinas dos cursos de formação, adequados a situações pedagógicas que contemplem os diferentes níveis da educação básica. Trata-se, a nosso ver, de transpor didaticamente esses conteúdos de modo que sua aprendizagem seja significativa para universo particular dos estudantes, tal como prevê a BNCC.

O sucesso e a implementação dessas diretrizes nos cursos de Licenciatura, ao longo dos próximos anos, assim como a adequação dos currículos das redes federal, estaduais e municipais de Educação Básica à *Base Nacional Comum Curricular* merece atenção, monitoramento e discussão por parte da comunidade acadêmica e não acadêmica, de modo que se continue buscando, por meio das políticas públicas e dos avanços científicos das áreas específicas dos professores em pré-serviço, a qualificação da formação docente e da educação que tanto almejamos.

Além disso, consideramos importante também salientar que a Resolução não trata apenas do estabelecimento das competências gerais e específicas da BNC-Formação, mas também adentra em outros terrenos, como os fundamentos e a política da formação docente, a organização curricular dos cursos de Licenciatura e seu detalhamento, como carga horária e sua distribuição, por exemplo.

Os fundamentos apresentados estão intimamente relacionados ao objeto da resolução, já que dão relevo à formação com base nos conhecimentos específicos da área, à correlação entre teoria e prática e aos aspectos da experiência profissional. Já os princípios da formação docente enfatizam pontos como o papel do Estado na garantia da formação de profissionais para todas as etapas da Educação Básica, a valorização do profissional e o seu papel como agente formador e transformador, a importância da formação inicial e continuada dos professores, a garantia da qualidade dos cursos de formação e a articulação entre teoria e prática com base nos princípios científicos e no tripé ensino-pesquisa-extensão (Resolução nº 02, 2019).

Já em relação aos princípios da organização curricular, cabe destaque, mais uma vez, à articulação entre teoria e prática, evidenciada pelo componente de estágio obrigatório, mas sem se restringir a ele, já que considera que essa articulação deva perpassar todo o percurso acadêmico do licenciando, tanto em relação aos conteúdos pedagógicos quanto aos específicos da área de formação. Ao lado desses princípios, encontram-se os fundamentos pedagógicos que devem estar presentes nos cursos de formação docente, com destaque à competência em relação às diferentes habilidades linguísticas, ao domínio das TDIC e seu uso pedagógico, ao compromisso com as metodologias inovadoras e com a avaliação enquanto processo de formação, além do compromisso com a formação qualificada dos novos docentes (Resolução nº 02, 2019).

Paralelamente às mudanças atreladas e motivadas pelas alterações nas políticas públicas, outros fatores têm impulsionado que um novo perfil de cursos de formação docente e de egressos esteja se configurando. Assim, na próxima seção, analisaremos o perfil dos cursos e dos estudantes de Letras do Brasil a partir dos dados do Censo da Educação Superior. Essa

© 2020 Global Journals

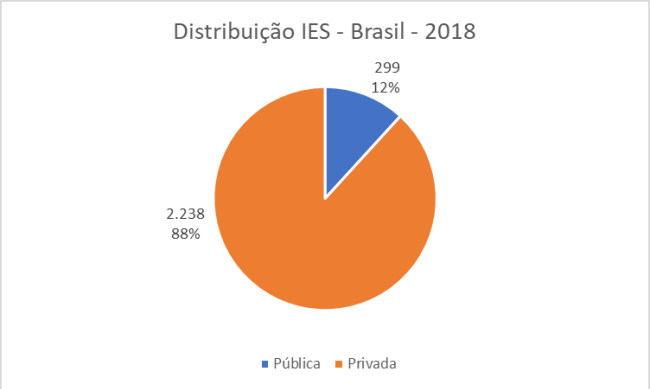
análise poderá oferecer elementos para que se conheça mais acerca do perfil de formação docente em Letras no Brasil e se possa, futuramente, monitorar sua evolução e as suas respectivas transformações.

c) *Perfil dos cursos e o perfil dos estudantes*

Anualmente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação, realiza o Censo da Educação Superior (Censo) em colaboração com as instituições de ensino superior no Brasil, por meio do qual coleta uma ampla gama de informações sobre cursos de graduação, perfil de alunos e de docentes, número de vagas, ingressantes e concluintes, número de matrículas, entre uma série de outras variáveis. Esses dados são compilados em sínteses disponibilizadas de forma bruta, no site do Instituto, e de forma analítica, em Resumos Técnicos anuais, e oferecem importantes subsídios para que se faça o monitoramento, a avaliação e o planejamento das políticas públicas para o setor (Resumo técnico do Censo da Educação Superior, 2017).

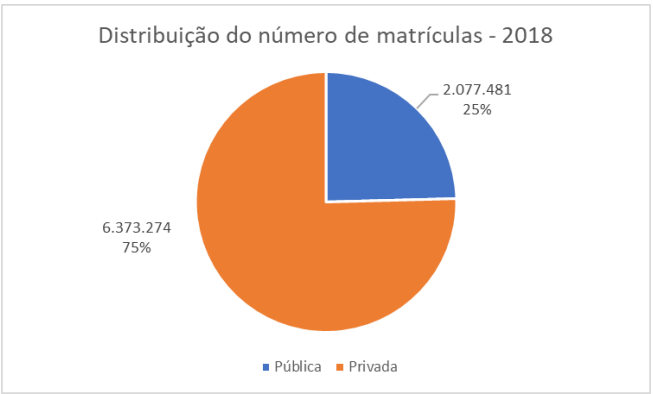
Nesta seção, apresentaremos alguns dados a partir do Censo acerca da formação de professores de Letras com habilitação em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas) e com dupla habilitação (Língua Portuguesa e língua estrangeira moderna – até o ano de 2017, os dados referentes às duplas habilitações em línguas específicas não eram discriminados, apenas alocados sob um mesmo). O período recortado para a análise é de 2010 a 2018. Foram observadas a evolução dos cursos presenciais e a distância ofertados na rede pública e privada de ensino superior, bem como a evolução do número de matrículas em cada uma das modalidades e dos perfis institucionais.

No Brasil, as instituições de ensino são distribuídas segundo duas grandes categorias administrativas: a pública, gerida e financiada por recursos públicos de governos federal, estadual ou municipal; e as privadas, cujos recursos advêm do pagamento de mensalidades pelos estudantes. Nesta segunda categoria, cabe uma importante distinção entre as universidades particulares com fins lucrativos e as chamadas comunitárias, que, apesar de cobrarem mensalidades de seus alunos, não têm fins lucrativos. A figura 3 mostra a constituição do sistema de ensino superior brasileiro no ano de 2018 de acordo com a categoria administrativa: as instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais) compõem 12% do total (299) e as privadas são responsáveis por 88% (2.238) do total de IES. Em 2018, as IES públicas eram responsáveis por 25% do conjunto de matrículas no ensino superior (2.077.481 estudantes matriculados), enquanto a rede particular detinha 75% do número de estudantes (6.373.274). (Cf. Figura 4).



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados do Censo 2018

Fig. 3: Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil segundo a categoria administrativa – 2018.

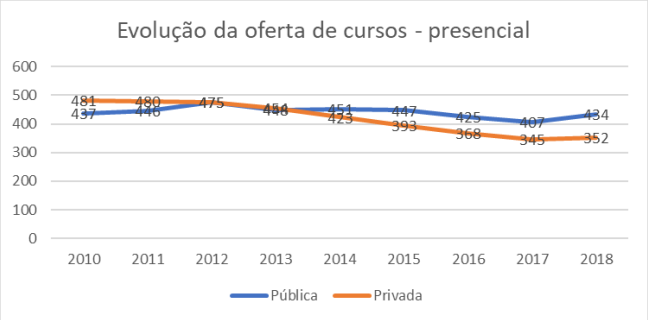


Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados do Censo 2018

Fig. 4: Número de matrículas no ensino superior brasileiro em 2018 segundo a categoria administrativa.

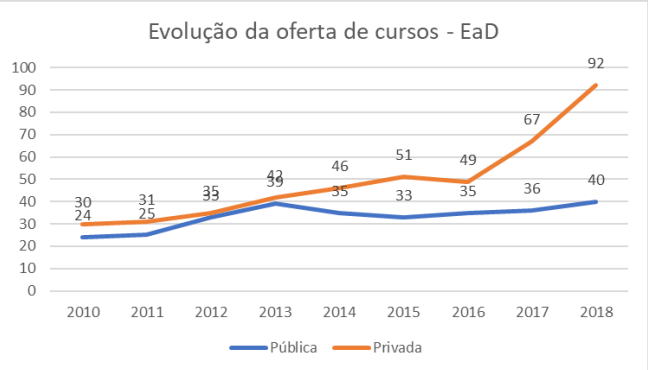
As figuras 5 e 6 mostram a evolução da oferta de cursos de Letras nas duas habilitações analisadas neste trabalho no período de 2010 a 2018. O primeiro gráfico mostra uma queda de 26% na oferta de cursos de Letras (habilitação Português ou dupla habilitação) presenciais na rede privada – de 481 cursos em 2010 para 352 em 2018 –, enquanto a oferta de cursos na rede pública manteve-se relativamente estável. Já o segundo gráfico mostra um movimento acentuado de crescimento na oferta de cursos de Letras seja na habilitação Letras Vernáculas, seja em dupla habilitação, na modalidade a distância, pela rede privada, passando de 30 cursos em 2010 para 92 em 2018 – o que representa um crescimento de mais de 300%. Já nas universidades públicas, a oferta de cursos nessa modalidade teve um aumento de quase 70% (de 24 em 2010 para 40 em 2018).

© 2020 Global Journals



Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados do Censo de 2010 a 2018

Fig. 5: Evolução da oferta de cursos de Letras modalidade presencial segundo a categoria administrativa – 2010 a 2018.

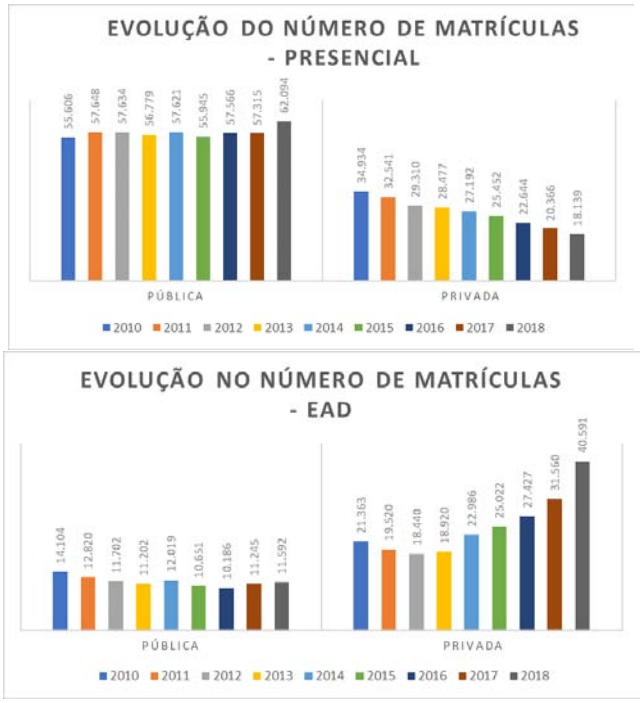


Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados do Censo de 2010 a 2018

Fig. 6: Evolução da oferta de cursos de Letras modalidade a distância segundo a categoria administrativa – 2010 a 2018.

A figura 7 ilustra, por sua vez, a evolução do número de matrículas nas duas modalidades de ensino segundo a categoria administrativa. A parte superior da figura apresenta uma estabilidade relativa no número de matrículas na modalidade presencial na rede pública; já na rede privada, ocorre um decréscimo acentuado (de 34.934 em 2010 para 18.139 em 2018). Esse decréscimo no número de matrículas acompanha a diminuição da oferta de cursos presenciais por parte das instituições dessa mesma categoria administrativa.

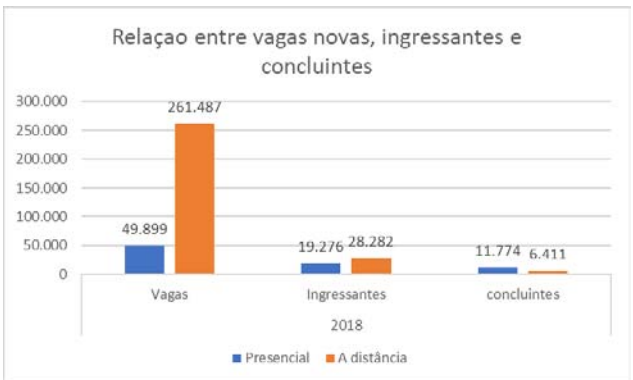
Já a parte inferior da figura 7 demonstra o número de matrículas na modalidade a distância, no período analisado, segundo a categoria administrativa. No âmbito das instituições públicas de ensino, percebe-se um decréscimo nesse quantitativo nos três primeiros anos e uma estabilidade nos anos subsequentes; já nas instituições privadas, há um incremento bastante significativo no período analisado, que acompanha, consequentemente, o crescimento da oferta de cursos. Esses dados configuram uma migração dos estudantes do ensino presencial para a modalidade a distância, cujo acompanhamento a partir dos dados dos próximos censos poderá indicar a prevalência ou não de formação dos docentes por esta modalidade de ensino.



Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados do Censo de 2010 a 2018

Fig. 7: Evolução do número de matrículas nos cursos de Letras segundo a modalidade de ensino e a categoria administrativa – 2010 a 2018.

Por fim, a figura 8 traz os dados relativos à oferta de vagas novas, ao número de ingressantes e de concluintes no ano de 2018 segundo as duas modalidades de ensino. Observa-se que as vagas novas ofertadas na modalidade a distância são em número significativamente maior em relação ao ensino presencial, tendência que se reproduz no número de ingressantes. Em relação ao número de concluintes, observa-se que o ensino presencial formou, em 2018, quase o dobro de alunos que os cursos a distância.



Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados do Censo de 2010 a 2018

Fig. 8: Número de vagas ofertadas, ingressantes e concluintes segundo a modalidade de ensino – 2010 a 2018.

© 2020 Global Journals

Relativamente a esses últimos dados, devem-se ressaltar dois pontos importantes. O primeiro deles diz respeito à discrepância entre a quantidade de vagas ofertadas e o número de ingressantes na modalidade a distância. Isso pode ser devido ao fato de a dinâmica da EaD ser bastante diferente daquela colocada em prática no ensino tradicional, já que naquela há a atuação de uma equipe multidisciplinar, que envolve tutores a distância e presenciais, professores formadores e professores conteudistas, além de outros profissionais que atuam de forma indireta para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, permitindo, assim, que as turmas sejam em número maior em relação ao ensino presencial.

Essa discrepância mostra também um descompasso entre a oferta de vagas e a procura dos estudantes por esse curso, especialmente nessa modalidade. Relativamente a esse aspecto, a título de exemplo, a pesquisa publicada pela Fundação Itaú Social, denominada Profissão professor, em 2018, revela que 49% dos professores que participaram da pesquisa indicaram que "certamente não recomendariam" a profissão docente para um jovem, enquanto 23% optaram pela alternativa "certamente recomendaria". As principais razões apontadas pelos pesquisados são a desvalorização da carreira (48%), a má remuneração (31%), a rotina desgastante (15%) e a falta de infraestrutura ou recursos (13%) (Todos Pela Educação, 2018). Também pesquisa publicada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2018 revelou que, de 2006 a 2015, a taxa de adolescentes de 15 anos que deseja ser professor caiu de 7,5% para 2,4% e as causas apontadas para o desinteresse são salários baixos e pouco reconhecimento da profissão na sociedade (Redação, 2018). Esses dados são um indicativo do desprestígio da profissão docente e uma hipótese sobre a ociosidade de vagas nesses cursos.

O segundo ponto a ser destacado é relativo ao número de concluintes. Segundo dados do Censo, em 2018, dos 11.774 concluintes do ensino presencial, 8.021 foram diplomados por instituições públicas e 3.753 por instituições privadas; já na modalidade a distância, 4.882 estudantes foram diplomados por instituições privadas e 1.529 por instituições públicas. Esses números mostram o perfil de formação dos professores de Letras de acordo com a categoria administrativa é bastante distinto. A esse respeito, cabe também considerar que os concluintes em 2018 não podem ser analisados em relação aos ingressantes do mesmo ano, mas em relação aos ingressantes de 2015 e anos anteriores, já que os cursos de Letras têm em média duração de 7 a 9 semestres em cursos de habilitação única e de 10 semestres em cursos de dupla habilitação.

Esses dados apresentados podem fundamentar alguns apontamentos, que não se configuram como conclusões, mas como perspectivas para os próximos anos, para as quais cabe reanálise a partir do comportamento futuro da oferta de cursos, de vagas, do número de matrículas e de concluintes:

Quanto à oferta de cursos por categoria administrativa e por modalidade: Observa-se um decréscimo na oferta de cursos presenciais por parte das instituições de ensino privadas e uma estabilidade na oferta de cursos por parte das universidades públicas. De acordo com a curva apresentada no gráfico da figura 5, esse decréscimo se mostra constante desde o ano de 2012. Os dados relativos ao ano de 2018 merecem prudência em sua análise, pois a metodologia de apresentação dos números, nos relatórios do Censo, deixou de considerar em um único bloco os cursos com habilitação em Língua Portuguesa e Línguas estrangeiras e passou a discriminar o número de cursos de cada uma dessas línguas estrangeiras em dupla habilitação. Assim, a afirmação dessa nova tendência deverá ser analisada nos próximos anos.

Já em relação à oferta de cursos a distância pelas duas categorias administrativas, verifica-se uma propensão extremamente acentuada de crescimento na oferta pelas instituições privadas e um crescimento menos expressivo nas públicas. Isso se deve ao fato, entre outros, de as IES públicas disponibilizarem cursos superiores na modalidade a distância em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, que tem reduzido significativamente o número de vagas e os recursos financeiros. Na Universidade Federal de Santa Catarina, por exemplo, que oferta atualmente 4 cursos de Licenciatura (entre eles, Letras-Português) em parceria com a UAB, as aulas presenciais nos polos tiveram de ser substituídas por encontros virtuais em razão da diminuição da verba destinada a viagens. Outros cortes, como a diminuição do número de tutores presenciais e de professores conteudistas, que compõem as equipes multidisciplinares no suporte às atividades pedagógicas dos docentes, também têm impactado esses cursos.

Apesar desses cortes, a qualidade do ensino tem sido um princípio na oferta de cursos na modalidade a distância pelas IES públicas, que proporcionam formação para suas equipes (professores, tutores, equipes multidisciplinares e administrativas) com vistas a promover uma apropriação crítica das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem, além de oferecer suporte para que cada uma das disciplinas seja pedagogicamente pensada em relação ao ensino mediado por tecnologias, que constitui a tônica da modalidade. Os tutores a distância são criteriosamente escolhidos por meio de seleção pública via edital (atendendo às determinações do MEC), zelando pela convergência entre a sua área de formação e o curso em que irão atuar, pela quantidade de alunos que serão

© 2020 Global Journals

atendidos e pela determinação, entre os critérios de seleção, daqueles relativos à formação em pós-graduação e à experiência prévia na modalidade.

O monitoramento da qualidade desses cursos, tanto presenciais quanto a distância, independente da categoria administrativa que os oferta, está previsto na Resolução analisada na seção anterior (Resolução nº 02, 2019), que apresenta, em seu artigo 6º, inciso IV, como um dos princípios da política de formação de professores "a garantia dos padrões de qualidade dos cursos de formação docente ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância". Esse monitoramento da qualidade é realizado por meio do Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) (lei nº 10.861, 2004), composto pela avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): "O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações." (http://inep.gov.br/sinaes, recuperado em 13 de setembro de 2020). Entre os instrumentos mais conhecidos do Sinaes encontra-se o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o Enade, componente curricular obrigatório, aplicado a cada três anos aos estudantes dos cursos de graduação que concluíram pelo menos 80% da carga horária.

Quanto à quantidade de matrículas: As matrículas na rede privada, no ensino presencial, apresentam um decréscimo desde o início do período analisado, tendo-se reduzido à metade em oito anos, enquanto aquelas referentes à modalidade a distância dobraram no mesmo período. Isso é reflexo da migração da oferta dos cursos da modalidade presencial para aquela a distância por parte das instituições dessa categoria administrativa. O inverso se observa nas IES públicas, que concentram a maior parte das suas matrículas no ensino presencial. É graças aos dados desta última categoria administrativa que o que prevê a LDBEN, em seu artigo 62, §3º é atendido, já que a referida lei determina que "a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância" (LDBEN, 1996/2017). A esse respeito, informações futuras sobre o número de concluintes e a evolução da oferta de vagas e de ingressantes poderão fornecer subsídios para a análise do perfil do docente para as áreas de Língua portuguesa e línguas estrangeiras modernas e seu cotejamento ao que prevê esse dispositivo legal.

Quanto à oferta de vagas e ao ingresso: Observa-se uma procura significativamente inferior à oferta de vagas, que pode ser indício de a. baixa procura pelos cursos de Letras; e/ou b. oferta discrepante em relação ao potencial de procura desses cursos.

Como vimos, as políticas públicas de regulação e de monitoramento e avaliação dos cursos de Licenciatura no Brasil são fundamentais para a definição do perfil docente que se deseja. Outrossim, investimentos no fomento à qualificação dessa formação também fazem parte dessas políticas públicas, como o Programa Institucional de Iniciação à Docência, que será objeto das próximas páginas.

III. O Programa Institucional de Iniciação à Docência e a Formação de Professores

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa a proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

Executado pelas instituições de ensino superior desde 2007, o programa é viabilizado pela concessão de bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos pelas IES em parceria com as redes de ensino. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando a estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Nas atividades desenvolvidas no âmbito do Pibid, os discentes são acompanhados por um professor da escola parceira e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa.

De acordo com informações disponibilizadas em seu site (https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid, recuperado em 13 de agosto de 2020), o programa tem por objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

© 2020 Global Journals

- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O Programa Institucional de Iniciação à Docência já começa sua atuação na formação de professores antes mesmo que estes estejam matriculados em algum curso de licenciatura, através do contato entre os alunos das escolas e os pibidianos. Um aspecto positivo do Pibid incide sobre a motivação que provoca nos alunos das escolas atendidas pelo programa ao escolherem a docência como profissão.

Relatos dados por alunos de Letras, candidatos às bolsas do Pibid, em suas cartas de intenções e nas entrevistas durante a etapa de seleção na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na região central do Estado do Rio Grande do Sul, revelam que esses discentes foram alunos em escolas públicas atendidas pelo Programa e que foram impactados pela experiência, o que os motivou a nutrir o desejo de serem professores, como aqueles pibidianos. E assim o fizeram. Entraram para um curso de licenciatura e se inscreveram no Programa, para poderem oferecer aos alunos das escolas públicas aquilo que tiveram, formando um belo círculo virtuoso.

Esses impactos positivos do Pibid tanto na formação de professores quanto nos sistemas de educação já são de conhecimento prático, por meio das vivências cotidianas dos docentes e dos discentes dos cursos de formação de professores, quanto de conhecimento teórico, evidenciado pela vasta fortuna crítica disponível em teses, dissertações, artigos acadêmicos e comunicações em eventos, a exemplo de Baltor (2020), Cassel (2018), Corsi, Ritter & Hila (2018), Barbosa, Fernandes & Barbosa (2016), Raupp (2014), Neitzel, Ferreira & Costa (2013), Oliveira (2017), Oliveira & Ferreira (2013), Gatti et all. (2014), Mateus, El Kadri & Silva (2013) entre inúmeros outros que podem ser encontrados através de uma busca nos principais indexadores de trabalhos acadêmicos.

a) A implementação do Programa

As Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em participar do PIBID apresentam à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação, seus projetos de iniciação à docência de acordo com os editais de seleção publicados.

A partir das informações disponibilizadas em seu site (https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid, recuperado em 13 de agosto de 2020), os projetos preveem de 24 a 30 alunos bolsistas, 3 professores supervisores pertencentes às escolas em que os alunos irão atuar e um coordenador de área da IES. As instituições selecionadas pela Capes recebem cotas de bolsas. Os bolsistas do Pibid, por sua vez, são escolhidos por meio de seleções promovidas pelas IES e as escolas de Educação Básica são habilitadas pelas redes de ensino. Após esta habilitação, a IES define as unidades escolares onde desenvolverá as ações do Pibid.

O regimento do programa determina que o aluno bolsista deverá participar das atividades definidas pelo projeto, executando-as de acordo com as orientações recebidas dos(as) professores(as) supervisores(as) e coordenadores(as) do Programa, e deverá dedicar, no período de vigência da bolsa, no mínimo 32 horas mensais às atividades do projeto ao qual está vinculado, distribuídas em encontros de formação, encontros preparatórios, encontros para relato e reflexão e as aulas nas escolas, semanalmente.

A atuação do bolsista nas escolas pode ser no formato de docência assistida, em que o aluno atua em uma turma juntamente com o professor regente, ou no formato de oficinas, ministradas no contraturno. Os conteúdos são definidos pelo professor da turma de acordo com o plano pedagógico da escola. Os professores em pré-serviço elaboram o plano de aula e discutem sobre questões metodológicas e de conteúdo com o coordenador de área na IES; após essa etapa, os planos são encaminhados com antecedência para o supervisor da escola avaliar e só então são implementados.

Algumas experiências já realizadas no Pibid Letras nos subprojetos de Português e Inglês, em uma universidade no interior do Rio Grande do Sul em parceria com escolas da rede estadual de ensino, serão apresentadas na sequência.

b) Pibid Português[1]

O subprojeto Letras-português do Pibid que relatamos foi implementado no período de 2009 a 2017, ano em que o Ministério da Educação modificou o formato do Programa, o segmentando em Pibid (para estudantes dos dois primeiros anos dos cursos de Licenciatura) e em Residência Pedagógica (para estudantes de Licenciatura nos anos finais de curso). Seu desenvolvimento se deu em uma instituição de ensino superior do interior do Rio Grande do Sul e teve,

[1] O projeto relatado nestas páginas também foi coordenado pela profa. Dra. Ângela Cogo Fronckowiak, a quem igualmente se devem os méritos pelos resultados alcançados. Mais informações sobre as ações realizadas são encontradas na página do Projeto no Facebook https://www.facebook.com/pibidunis cletrasportugues

© 2020 Global Journals

ao longo de todo o período, outros coordenadores institucionais. Sua tônica se dava em atividades de leitura e escrita por meio de oficinas, de docência assistida e de gestão na biblioteca escolar. É a este eixo de atuação que daremos destaque neste relato.

De modo bastante geral, a gestão da biblioteca escolar configurava-se como um processo de revitalização e de ocupação desse espaço pelos pibidianos e por outros docentes da escola, para a contação de histórias, realização de oficinas e de outras atividades pedagógicas. O processo de gestão da biblioteca escolar não se restringia à atuação no espaço da escola. Inicialmente, o grupo de bolsistas e seus coordenadores liam e discutiam referenciais teóricos que embasavam as ações, desde questões ligadas à leitura, especialmente a literária e voltada para o público infanto-juvenil, a representatividade e o papel das bibliotecas no processo de letramento e de incentivo à leitura, a seleção de obras para o público, o estudo das técnicas de contação de histórias e o planejamento das atividades de acordo com os diferentes públicos atendidos pelos pibidianos.

As bibliotecas escolares, na maioria das escolas atendidas, sofriam com a falta de organização, de profissionais da área (bibliotecários) para desenvolverem um trabalho específico neste espaço, formação continuada dos docentes regentes das turmas com vistas a repensarem o uso da biblioteca, o papel dos livro literário e da leitura de uma forma não escolarizada, além do uso inadequado do espaço, para onde alunos com mau comportamento costumam ser enviados como forma de punição.

A figura abaixo ilustra um pouco do trabalho realizado, na qual se pode notar como era parte de um dos espaços revitalizados e como ficou após a atuação dos pibidianos:



Fonte: Acervo pessoal

Fig. 9: Revitalização de biblioteca – Pibid Letras-Português.

As principais estratégias usadas pelos pibidianos para revitalização e ocupação do espaço eram a sua limpeza e organização, já que muitas estantes da biblioteca eram usadas para guardar livros didáticos antigos. Para isso, era feita uma seleção desses materiais, além de ornamentações nas paredes, reorganização dos móveis, colocação de tapetes, pufes, sofás e almofadas para criar um ambiente acolhedor e agradável, onde eram realizadas as contações de histórias. Em relação aos livros literários, estes eram organizados, catalogados e dispostos de modo que ficassem acessíveis às crianças, para que elas pudessem acessá-los livremente, folheá-los e escolher para leitura aquele que fosse do seu desejo.

Depoimentos dos pibidianos em seus relatórios enfatizam a importância da sua atuação enquanto bolsistas e da biblioteca escolar como um espaço pedagógico, que pode potencializar a alfabetização, o letramento e a formação de leitores. Essas declarações são testemunho do papel transformador do Pibid junto às escolas e da sua importância na formação dos futuros docentes, que têm a oportunidade de planejar, agir e refletir a partir da orientação e da supervisão de docentes mais experientes:

> "A maior interação entre bolsistas e alunos, em um ambiente de incentivo à leitura, é de extrema importância para a formação do professor de língua portuguesa, pois significa abrir os olhos para o trabalhoso processo que é manter um espaço de leitura e fazer com que ele seja frequentado. A percepção sobre essa manutenção proporciona ao professor uma nova perspectiva na forma de encarar o ensino de Língua Portuguesa, tornando-o capaz de notar os desafios que envolvem o encontro do livro com o seu leitor." (Fonte: dados de relatório do projeto)

> "Como futuros professores, vimos a necessidade de refletir seriamente sobre o papel da biblioteca dentro da escola e sua significação, sobre a importância da leitura na formação dos estudantes. Infelizmente, em muitas famílias, o contato com livros é ainda algo que pouco acontece. Por isso, é de suma importância que repensemos a prática de leitura nas escolas. É necessário que a biblioteca escolar seja um espaço de integração, que nela sejam criados projetos de promoção da leitura e que toda a comunidade escolar se torne responsável por estes processos." (Fonte: dados de relatório do projeto)

> "Estar em contato com a biblioteca e com os livros enriquece a nossa sensibilidade enquanto leitores e estudantes de Letras. A possibilidade de realizar gestão nesse ambiente nos deu a oportunidade de ressignificar o sentido de biblioteca, o que torna a nossa percepção diferente de tudo que envolve e está interligado a ela. Sempre é de grande valia perceber o quanto um espaço como esse pode intervir na formação de leitores e no rendimento das aulas de Língua Portuguesa e de Literatura. A vivência íntima com o ambiente favorece a nossa prática, torna-a mais atenta e crítica em relação à biblioteca." (Fonte: dados de relatório do projeto)

Esses mesmos bolsistas registraram as transformações pelas quais passaram escola e o modo como a sua inserção colaborou para que a biblioteca fosse utilizada com finalidade pedagógica, desenvolvendo nos estudantes o interesse pelos livros, pela leitura e pela literatura:

© 2020 Global Journals

> […] notamos uma melhora na distribuição do acervo e no acesso aos livros literários e de pesquisa, pois esses são organizados com o propósito de serem mais disponíveis aos alunos. A informatização de toda a biblioteca facilitará, quando concluída, diversos aspectos, como o controle de retirada, número de exemplares por obra, localização nas estantes e o controle de aquisição de acervo. Já a mudança estética no ambiente proporciona aos discentes e docentes uma maior vivência com o espaço da biblioteca. É visível a familiarização dos alunos com o local, como se agora eles percebessem que a biblioteca foi pensada e preparada para recebê-los. Com isso, eles ocupam e vivenciam o ambiente com propriedade, transformando-o em um espaço de vivências e, principalmente, experienciado em sua totalidade. (Fonte: dados de relatório do projeto)
>
> A partir das atividades realizadas, notamos a ampliação do interesse dos alunos pela leitura e por frequentarem a biblioteca. Além disso, à medida que fomos atuando, percebemos que o contato com os livros e a participação dos alunos nas atividades propostas resultou na ativação da biblioteca, que antes era usada para outros fins, possibilitando aos discentes um maior desenvolvimento da imaginação e da linguagem oral e escrita. Outro resultado foi o amplo engajamento de professores e de estudantes na prática de vivenciarem a biblioteca infantil "Imaginaler", criando um ambiente de trocas de experiências para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento da leitura. Contribuímos para a desconstrução da imagem da biblioteca como somente a de um local de armazenamento de livros e realização de atividades de reforço escolar. (Fonte: dados de relatório do projeto)

Esses relatos e a experiência proporcionada pelo Pibid aos estudantes de Letras evidenciam o seu papel na formação de professores em pré-serviço, contribuindo para as vivências no espaço escolar, as vivências enquanto docentes e para uma ressignificação das teorias que fundamentam os conhecimentos específicos e pedagógicos com as quais têm contato ao longo do curso superior.

c) Pibid Inglês[2]

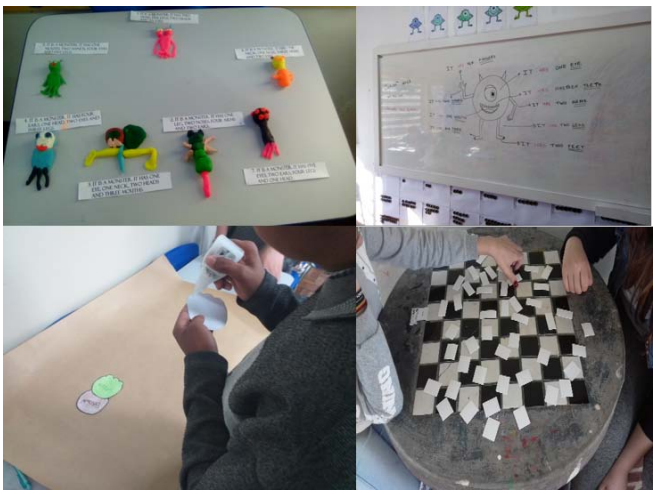
O subprojeto de inglês do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de uma universidade comunitária, na região Sul do Brasil, foi o campo empírico para as práticas que serão relatadas a seguir. Dentre as muitas ações realizadas pelos professores em pré-serviço, bolsistas do programa, destacamos aqui algumas ocorridas no ano de 2018.

As ações do subprojeto Pibid Inglês descritas a seguir foram de docência assistida, modalidade em que os pibidianos ficam à frente da turma, dando aula sob a observação da professora regente. A partir das informações sobre conteúdos, repassadas pela professora, e dos planos de aula elaborados e discutidos em conjunto, os professores em pré-serviço puderam experimentar a sensação de estarem dando aula, explicando, corrigindo, gerenciando o tempo, enfim, vivenciando a prática docente.

As escolas atendidas pelo programa apresentavam diferentes realidades sócio-econômicas, o que é um importante fator para que os futuros professores conheçam diferentes contextos. Dentre esses variados contextos, havia escolas de perímetro urbano e rural, e escolas que atendem alunos com necessidades especiais.

Em uma dessas escolas, com mais de 400 estudantes, 10% eram surdos ou com algum grau de deficiência auditiva. A escola, referência no ensino de surdos na região, inclui a Língua Brasileira de Sinais (Libras) na grade curricular e salas específicas para o ensino aos surdos.

Apesar das dificuldades encontradas, os pibidianos que atuaram na escola relataram que foi uma experiência gratificante não apenas pelo aprendizado proporcionado, mas também porque puderam notar um aumento no interesse dos alunos daquela escola em relação à Língua Inglesa, bem como sua dedicação e vontade de aprender. Na Figura 10, podemos ver alguns registros de atividades realizadas pelos alunos da escola.



Fonte: Acervo pessoal.

Fig. 10: Atividades realizada com massa de modelar, desenhos, recortes e colagem para trabalhar os conteúdos curriculares.

O confrontamento com essa realidade gerou muitas reflexões e pesquisas por parte dos pibidianos que atuavam na escola. Nas reuniões preparatórias, na universidade, havia profundos debates sobre a inclusão e o ensino de língua estrangeira. O contato com essa experiência e a proximidade com a realidade da inclusão fez com que os alunos refletissem de forma mais aprofundada sobre as diferentes formas de

[2] O projeto relatado nestas páginas também foi coordenado pela prof. Dr. Carlos Ayres, a quem igualmente se devem os méritos pelos resultados alcançados.

© 2020 Global Journals

aprendizagem que os diferentes alunos (com ou sem inclusão) em uma mesma sala de aula apresentam.

O grupo, juntamente com a professora supervisora da escola, que era a professora titular da turma – e intérprete de Libras -, discutia sobre o desafio que era ensinar a língua inglesa enquanto terceira língua, no caso dos alunos surdos, e que recursos poderiam ser utilizados para auxiliar esse processo. Alguns alunos passaram a pesquisar sobre a Língua Americana de Sinais (ASL American Sign Language) e passaram a utilizar vídeos e séries que usavam a ASL nas aulas, as quais eram indicadas para os alunos. Essa experiência, certamente, foi enriquecedora para todos os agentes envolvidos.

IV. A Formação de Professores e a Construção da Metalinguagem Pedagógica

a) *A Metalinguagem pedagógica*

O Programa de Iniciação à Docência consiste em um profícuo campo para o desenvolvimento de competências, conforme defendido pela *Proposta para Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica.* Desde os primeiros semestres do curso de licenciatura, através do PIBID, o aluno já entra em contato com o fazer docente e conta com o acompanhamento e a supervisão de professores orientadores.

O espaço proporcionado pelo Pibid durantes os encontros para preparação e discussão das atividades realizadas nas escolas permite que o aluno reflita sobre o seu fazer docente. O foco da reflexão recai sobre o que, por que e como *ensinar.* Assim, podemos dizer que o Pibid está firmado no tripé *planejamento, ação, reflexão*.

O ensino de qualquer componente curricular, de acordo com Rose e Martin (2012), ocorre através da língua e, no caso específico do letramento, o aluno aprende a língua e sobre a língua através da língua, o que confere importância para a metalinguagem pedagógica. A linguagem do professor em sala de aula, conforme Krashen (1984), constitui-se num dos principais insumos com os quais o aluno tem contato e, por isso, a qualidade e o tipo de insumo oferecido pelo professor fazem a diferença. Conforme Ibrahim (2006),

> Durante os últimos anos, o interesse pela linguagem de sala de aula tem crescido enormemente. Esse interesse vem do reconhecimento de que resultados positivos no desempenho do aluno dependem muito do papel do professor e do tipo de linguagem por ele utilizada. A qualidade e o tipo de insumo oferecido pelo professor fazem parte desse processo e afetam o aprendizado do aprendiz. (IBRAHIM, 2006.p.12)

Ademais, em se tratando de aprendizagem e memória, sabe-se que não é apenas o conteúdo que será memorizado pelo aluno, mas também a forma como ele aprendeu aquele conteúdo e isso fará toda a diferença no momento em que esse aluno precisar acessar aquele conhecimento. Se a forma pela qual que ele aprendeu o conteúdo o fez sentir-se seguro, confortável e alegre, muito provavelmente ele irá acessar esse conhecimento de forma muito mais fluida.

O termo Metalinguagem Pedagógica refere-se, segundo Rose (2018b), a um conhecimento que inclui os termos técnicos que são usados para se discutir e se ensinar a língua na formação de professores e na sala de aula. É capital que se ensine, para além de conteúdos, algumas habilidades específicas, como a de uma linguagem apropriada para a sala de aula, especialmente em se tratando de formação de professores.

O desenvolvimento desse artifício instrumentaliza os professores em pré-serviço com um Conhecimento Acerca da Língua (CAL)[3] para a utilização em suas práticas docentes ao ensinar explicitamente sobre a língua para seus futuros alunos. Tal habilidade, quando empregada pelo professore em sala de aula, colabora para a conscientização de um novo saber, sobretudo no letramento.

Essa conscientização é defendida por Halliday (1989), para quem o papel da escola deve ser exatamente o de conscientizar o aluno sobre a língua, aspecto considerado fundamental pelo autor em se tratando do letramento.

A Metalinguagem Pedagógica tem por princípios, segundo Rose (2018a), a reorientação e reordenação do CAL, produzido na academia, para aplicações de ensino. Um dos resultados desse processo é a promoção de uma adequação e uma transposição daquilo que o professor em pré-serviço aprende enquanto discente na graduação e aquilo que ele vai usar em sala de aula com seu aluno.

Dessa forma, destacamos que o desenvolvimento dessa habilidade é essencial na formação de professores. O domínio de tal competência contribui para tornar a principal ferramenta de trabalho desses futuros professores - a linguagem que usam com os alunos em sala - um insumo ainda melhor para seus futuros alunos.

b) *Instrumentalização para a Metalinguagem Pedagógica*

Graças ao surgimento de um aparente consenso, conforme apontado por Nóvoa (2009), por parte de pesquisadores e mesmo de órgãos oficiais, relativo às ações e aos princípios a serem utilizados para garantir a aprendizagem da docência e a formação dos docentes, esta seara vem se modificando. Assim, diversas abordagens metodológicas que visam dar conta da Matriz de

[3] Fazendo referência ao termo original em Inglês Knowledge About Language (KAL).

© 2020 Global Journals

Competências profissionais do professor se apresentam como possibilidades.

A instrumentalização para a Metalinguagem Pedagógica, por exemplo, pode ocorrer através de abordagens e de metodologias variadas. Dentre elas, destacamos a metodologia para o letramento chamada Ler para Aprender, do inglês *Reading to Learn* (Rose & Martin, 2012), desenvolvida a partir da Pedagogia de Gênero da escola de Sydney por seu enfoque no desenvolvimento dessa competência.

A metodologia de letramento Ler para Aprender é um programa de ensino baseado no trabalho a partir dos gêneros curriculares utilizados em sala de aula. Segundo Rose (2019), o programa de aprendizagem profissionalizante R2L também é uma sequência de gêneros curriculares - um macrogênero textual curricular projetado para treinar professores em relação ao recurso específico da linguagem utilizada em sala de aula.

O Programa Ler para Aprender, conforme Rose (2017a), consiste em um conjunto de estratégias que habilita os professores a darem o suporte necessário para que todos os alunos de uma sala consigam ler e escrever nos níveis que eles precisam atingir. São três níveis de estratégias para o ensino de textos, parágrafos e frases, respectivamente, como pode ser visto no Quadro 1.

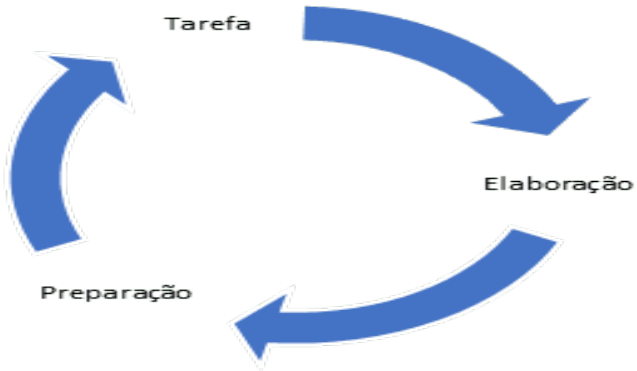
Quad 1: Níveis de suporte à leitura e à escrita e as respectivas estratégias desenvolvidas

Nível 1 (texto)	Preparação para a leitura	Construção conjunta	Construção individual
Nível 2 (parágrafo)	Leitura detalhada	Reescrita conjunta	Reescrita individual
Nível 3 (frase)	Formação de frases	Ortografia	Escrita de frases

Fonte: Rose & Martin (2012).

O programa enfatiza a construção da compreensão de um texto antes de se iniciar a sua leitura e planeja cuidadosamente a interação professor-aluno para prover o máximo de suporte em cada nível. É no momento de interação e suporte que a metalinguagem pedagógica é utilizada.

A implementação do Programa Ler para Aprender não está centrada no aluno, mas também não está centrada no professor. Essa metodologia de ensino está focada em como professores e alunos interagem para construírem conhecimento. A interação ocorre segundo uma sequência de passos: preparação para a tarefa; a tarefa; a elaboração.



Fonte: Rose (2017a)

Fig. 11: Principais passos do ciclo de aprendizagem.

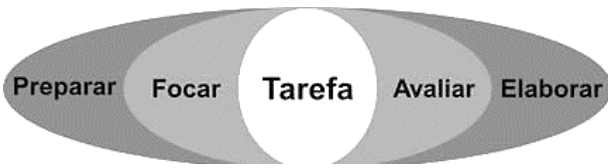
Nessa interação, os papeis se alternam em um contínuo, garantindo que todos os alunos participem igualmente, inclusive aqueles – que muitas vezes compõem a maior parte da turma – que não interagem tanto e, consequentemente, tendem a se beneficiar menos com o processo de aprendizagem.



Fonte: Rose (2017a).

Fig. 12: Interações na sala de aula.

A construção da metalinguagem pedagógica a partir do Programa Ler para Aprender inicia pela discussão acerca da estrutura da atividade de ensino. Cada atividade, segundo Rose (2019), tem uma estrutura orbital com uma tarefa de aprendizagem na posição central, conforme demonstrado na Figura 13. O núcleo é precedido pelo Foco, que especifica a tarefa, e seguido da Avaliação (Rose 2014; Rose & Martin 2012). A tarefa pode ser precedida por uma fase de Preparação, responsável por dar suporte para a realização da tarefa, e seguida por uma fase de Elaboração, que instancia o conhecimento a partir da tarefa.



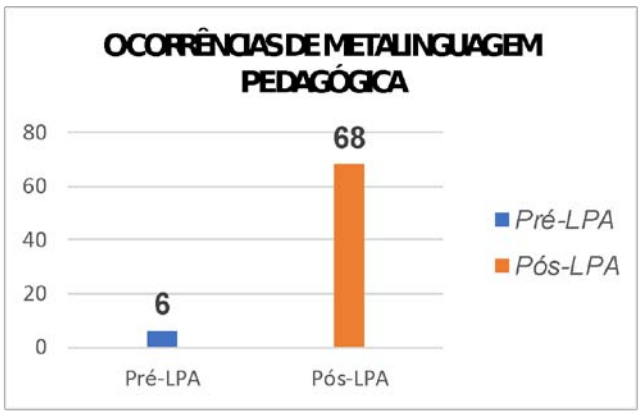
Fonte: Rose e Martin (2012).

Fig. 13: Fases da Interação Guiada.

© 2020 Global Journals

As interações entre professor e aluno são o foco de um dos estágios do Programa profissionalizante Ler para Aprender. Esse estágio, conforme Rose (2019), visa a trazer os padrões de interação para o nível da consciência e a utilização de uma linguagem adequada para um planejamento detalhado da aula que envolve e dá suporte a todos os alunos.

Um estudo feito com professores em pré-serviço que buscava analisar a ocorrência da metalinguagem pedagógica antes e depois da implementação do Programa Ler para Aprender mostrou que, após a realização de uma única oficina em que se utilizou a metodologia aplicada a um gênero textual, o uso de tal recurso pelos participantes aumentou expressivamente.



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de Santorum (2019).

Fig. 14: Ocorrências de Metalinguagem Pedagógica por professores em pré-serviço antes e depois da implementação do Programa Ler para Aprender

Podemos perceber a modificação ocorrida no discurso dos participantes que se dá devido a uma consciência reflexiva que os participantes-futuros-professores desenvolveram com a implementação do Ciclo. A Metalinguagem Pedagógica contribui para a reflexão consciente sobre a língua, importante fator para o letramento, podendo vir a se transformar em uma posterior naturalização de tais recursos na escrita dos participantes e na prática docente.

V. Conclusões

Este trabalho teve por objetivo discutir o contexto atual dos professores em pré-serviço no Brasil, especialmente da área de Letras, e apresentar duas possibilidades que permitem potencializar a articulação entre teoria e prática, quais sejam, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Ler para Aprender (LPA). Para isso, buscamos suporte no estado da arte acerca da relação entre o Pibid e a formação docente e apresentamos alguns resultados que revelam a sua importância no contexto educacional básico e superior, especialmente quando se pensa na articulação entre teoria e prática.

Essa relação Universidade-Escola mostra-se como um fenômeno simbiótico em que se beneficiam todos os atores envolvidos: ganha o professor em formação por poder estar precocemente inserido em um contexto escolar; ganha o curso de graduação em licenciatura da universidade pela possibilidade de estar em diálogo aberto com a escola, pelo estabelecimento de parcerias frutíferas para ambas as partes; ganham os supervisores e os professores das escolas parceiras por poder estar em uma troca recíproca com os licenciandos e a universidade, o que acaba servindo, muitas vezes, como uma espécie de formação continuada; ganha o aluno da escola que está experienciando novas práticas de ensino; ganha a comunidade escolar e a sociedade pela geração de potenciais futuros professores.

Além de todos esses aspectos referentes à formação, o programa também auxilia os pibidianos financeiramente, com a bolsa que é paga mensalmente e que pode estender-se por até dezoito meses, garantindo, muitas vezes, a permanência desse aluno na universidade. Outrossim, o Pibid atua na construção de seus perfis docentes, implicando o desenvolvimento da postura adequada e a construção do respeito em sala de aula. Relativamente aos aspectos pedagógicos, a inserção dos estudantes no Programa contribui para que o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores se alicercem fortemente na prática, transbordando os limites do estágio obrigatório, tal como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor (Resolução n. 2, 2019).

A análise de documentos referentes às políticas públicas e os dados do Censo da Educação Superior evidenciaram que devem ser esperadas mudanças nos próximos anos, seja a adequação dos cursos de Licenciaturas à BNC-Formação, seja das redes de ensino e suas escolas à BNCC. Essas mudanças colocarão em relevo a transposição didática dos objetos de conhecimento com vistas ao desenvolvimento das competências, de modo a atender ao que preconizam os documentos oficiais, e também ao comportamento das instituições de ensino superior relativamente à oferta de cursos em suas diferentes modalidades.

Por fim deixamos registrado o reconhecimento das limitações deste trabalho, que deixa em aberto algumas questões, especialmente aquelas que se detêm em uma relação mais ampla entre os aspectos sociais e políticos implicados no tema da educação, de modo geral, e na formação docente, de maneira mais particular. Tais desdobramentos merecem reflexões mais aprofundadas em trabalhos futuros.

© 2020 Global Journals

Agradecimentos

Aos colegas Profa. Dra. Ângela Cogo Fronckowiak e Prof. Dr. Carlos René Ayres, pela parceria na coordenação dos projetos Pibid Português e Pibid Inglês, relatados neste trabalho;

Às escolas participantes dos projetos e aos bolsistas envolvidos;

À Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos, supervisora de pesquisa de pós-doutorado da autora Cristiane Dall' Cortivo Lebler;

Aos revisores/pareceristas deste trabalho, pela minuciosa leitura e pelas contribuições.

References Références Referencias

1. Baltor, C. da S. (2020). *Os impactos do PIBID na formação inicial de professores de Língua Portuguesa.* 2020. 124f - Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.
2. Barbosa, M., Fernandes, N., & Barbosa, J. (2016). Impactos das ações do Pibid nas escolas de Uberaba-MG. *Revista Triângulo,* 9(2), pp. 312-326. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de https://doi.org/10.18554/rt.v9i2.1874
3. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* (2019). Educação é a base. Brasília, DF. 600p.
4. *Cai número de jovens que querem ser professores, diz relatório da OCDE.* (2019, junho) Revista Educação. Recuperada em 13 de setembro de 2020 de https://revistaeducacao.com.br/2018/06/29/cai-numero-de-jovens-que-querem-ser-professores-diz-relatorio-da-ocde/#:~:text=Cai%20n%C3%BAmero%20de%20jovens%20que%20querem%20ser%20professores%2C%20diz%20relat%C3%B3rio%20da%20OCDE,-Reda%C3%A7%C3%A3o%2C%2029%20de&text=Cada%20vez%20menos%20jovens%20desejam,para%20apenas%202%2C4%25.
5. Cassel, M. R. (2018). *Aula de inglês com literatura:* impactos do Pibid pela perspectiva de docentes. 2018. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português e Inglês) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
6. Castro, A. D. (1974) A licenciatura no Brasil. *Revista de História,* 50(100). pp. 627-652.
7. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. Recuperada em 13 de setembro de 2020 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
8. Corsi, M. da S., Ritter, L. C. B., & Hila, C. V. D. (2015). PIBID Letras-Português: uma proposta de pesquisa-ação para o letramento literário. *Revista Polyphonía,* 25(1), pp. 201-215. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de https://doi.org/10.5216/rp.v25i1.38229
9. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 562p.
10. Fiorin, J. (2007). A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. *Línguas & Letras,* 7(12), p. 11-25. Recuperado em 07 de julho de 2020 de https://doi.org/10.5935/rl&l.v7i12.887
11. Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade,* 31(113), p. 1355-1379.
12. Gatti, B., André, M. E. D. A., Gimenes, N. A. S., & Ferragut, L. (2014). *Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.* Fundação Carlos Chagas, 120p. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf.
13. Herber, J., Hauschild, C., Magedanz, A., Zanatta, F., & Volkmer, M. (2017). Impactos na formação docente: percepções de um grupo de coordenadoras de área do Pibid. *Revista Caderno Pedagógico,* 14(3), pp. 116-128. Recuperado em 13 de agosto de 2020 de doi:http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0882.v14i3a2017.1715
14. Ibrahim, M. B. P. (2006). *A interação oral de uma professora não-nativa em aulas de língua estrangeira* (Inglês). Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, SP, Brasil.
15. Krashen, S. (1984). *Writing. Research, theory and applications.* New York: PrenticeHall.
16. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional.* (2017). Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 58 p.
17. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.* (2004). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União de 15 de abril de 2004, p. 3. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm
18. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.* (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União de 26 de junho de 2014, p. 1 Edição Extra. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
19. Mateus, E.; El Kadri, M. S.; & Silva, K. A. (Orgs.). (2013) *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID:* contornos, cores e matizes. Campinas: Pontes.

© 2020 Global Journals

20. Marchelli, P. S. (2014, out./dez.) Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. *Revista e-Curriculum,* 12(3), p. 1480 – 1511.
21. Neitzel, A., Ferreira, V., & Costa, D. (2013). Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica. *Conjectura:* Filos, 18(especial), pp. 98-121. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2062/pdf_190
22. Nóvoa, A. (2009). *Professores:* Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa.
23. Oliveira, L. de, & Ferreira, H. M. (2013). A pesquisa no processo de formação do professor de português: um estudo de caso do programa Pibid/Letras/UFLA. *Revista (Entre Parênteses),* 2(1). pp. 1-22. Recuperado e, 13 de setembro de 2020 de https://doi.org/10.32988/rep.v1i2.206
24. Oliveira, H. F. (2017). A bagagem do Pibid para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. *Trabalhos em Linguística Aplicada,* 56(3), pp. 913-934. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de https://doi.org/10.1590/01031813864798023661.
25. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries).* (1998). Brasília: MEC/SEF. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf
26. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Ensino Médio. (2000). Brasília:MEC/SENTEC. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf
27. *Parecer CNE/CP n.º 009/2001.* (2001). Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf
28. *Parecer CNE/CP nº 22/2019.* (2019). Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 142, 20 de dezembro de 2019. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
29. *Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.* (2012) Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, 5 jul. 2012. Seção 1, p. 22. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192
30. *Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.* (2013). Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de dezembro de 2013, seção 1, p. 24. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192
31. *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.* Versão Preliminar. (2018). Brasília, DF, 65p.
32. RAUPP, L. (2014). Os impactos do Pibid sobre os professores bolsistas: um olhar sobre a autoavaliação e a subjetividade dos alunos de Letras da Faccat. Revista *Acadêmica Licencia &acturas,* 2(1) pp. 106-112. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/37
33. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.* (2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES022002.pdf
34. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.* (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Recuperada em 13 de setembro de 2020 de http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file
35. *Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019.* (2019). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Bane Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 142, 20 de dezembro de 2019. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file
36. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017* [recurso eletrônico]. (2019). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796

© 2020 Global Journals

37. ROSE, D. & MARTIN, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn:* Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox PublishingLtd.
38. Rose, D. (2017a). *Reading to Learn* - preparing for reading and writing - vol 1. Austrália.
39. Rose, D. (2019). Building a pedagogic metalanguage I: curriculum genres. In K. Maton, J.R. Martin & Y.J. Doran (eds.), *Studying science: Knowledge, language and pedagogy* (Chapter 9). London: Taylor & Francis.
40. Soares, M. (2002). Português na escola: história de uma disciplina curricular. In M. Bagno (Org.). *Linguística da norma* (pp. 141-162). São Paulo: Loyola.
41. Todos Pela Educação. (2018) Profissão professor. *Itaú social.* Recuperado em 07 de julho de 2020 de https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/23.pdf?750034822. Acesso em 07/07/2020.

© 2020 Global Journals