



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS SOBRE IDENTIDADE E ESPAÇOS SOCIAIS
A PARTIR DA ATUAÇÃO DO PARFOR NO OESTE DA BAHIA**

MARIA FELÍCIA ROMEIRO MOTA SILVA

Brasília – DF

2018

Maria Felícia Romeiro Mota Silva

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSTRUÇÕES
DISCURSIVAS SOBRE IDENTIDADE E ESPAÇOS SOCIAIS A PARTIR DA
ATUAÇÃO DO PARFOR NO OESTE DA BAHIA

Trabalho de tese apresentado ao Programa de pós-graduação em Linguística da UnB como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios

Brasília – DF

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RM332f

Romeiro Mota Silva, Maria Felícia

Formação de Professores de Língua Portuguesa: construções discursivas sobre identidade e espaços sociais a partir da atuação do PARFOR no oeste da Bahia / Maria Felícia Romeiro Mota Silva; orientador Guilherme Veiga Rios. -- Brasília, 2018.

206 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. PARFOR. 2. Professores de Língua Portuguesa. 3. Letramento. 4. Auto-identidade Profissional. 5. Discurso. I. Veiga Rios, Guilherme, orient. II. Título.

Maria Felícia Romeiro Mota Silva

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS SOBRE IDENTIDADE E ESPAÇOS SOCIAIS A
PARTIR DA ATUAÇÃO DO PARFOR NO OESTE DA BAHIA

Banca Examinadora



Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios (orientador/ presidente)

Programa de Pós-Graduação em Linguística / Universidade de Brasília (PPGL/UnB)



Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida Resende Ottoni (membro externo)

Instituto de Letras e Linguística / Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU)



Prof.ª Dr.ª – Kátia Augusta Curado P. Cordeiro da Silva (membro externo)

Faculdade de Educação / Universidade de Brasília (FE/UnB)



Prof.ª Dr.ª Francisca Córdélia Oliveira da Silva (membro interno)

Programa de Pós-Graduação em Linguística / Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Prof.ª Dr.ª Juliana de Freitas Dias (membro suplente)

Programa de Pós-Graduação em Linguística / Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Aos meus avós Maria Romeiro (in memoriam) e Claro Matheus da Motta (in memoriam) que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola, mas que com o conhecimento da vida muito me ensinaram.♥♥

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de amor e bondade fecunda e infinita, por estar sempre ao meu lado me proporcionando proteção, força e sabedoria ao longo da trajetória do Doutorado.

Aos meus pais, Torquato e Irene, pelo amor, carinho, dedicação, apoio, pelos ensinamentos e inspiração, que me motivam sempre a ser mais. Através deles obtive os primeiros letramentos numa perspectiva de uma prática social crítica e transformadora. ♥♥

Ao meu amado esposo André, por estar sempre ao meu lado, por me apoiar e por me compreender nos momentos difíceis, com muito amor e dedicação, em todo percurso da produção desse trabalho. À minha bela filhota Maria Clara, minha fortaleza, que com sua alegria e seu amor preenche a minha vida e a torna maravilhosa. ♥♥

Aos meus irmãos Patrícia, Letícia Tóvia e Torquato, meus cunhados Glauther e Leonara e meus sobrinhos Cecília, Ulysses, Aquiles e Maria Angelina, por fazerem parte da minha vida de uma maneira tão especial, pelo carinho e pela torcida motivadora. \o^o^o^o^o^o/ ♥♥♥♥♥♥♥♥

Às minhas amorosas tias Amenaide e Iraíde, pela preocupação, pelo abrigo, pelo carinho, pelas orações, pelo apoio e pelas conversas que me encorajavam nas horas de cansaço e desânimo. ♥♥

Às queridas Regysane Botelho, Chislene Moreira, Cilene da Silveira e Marli Vieira pelas risadas, pelas horas de estudo, por compartilhar conhecimentos e experiências, pelo companheirismo e pelas conversas amigas que tornaram o percurso mais agradável e menos árduo.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios, que desde o Mestrado compartilha comigo seu vasto conhecimento científico, sempre generoso, buscando sanar minhas dúvidas com seriedade, competência e compromisso profissional, bem como me instigar para percepção crítica social. Suas valiosas contribuições fazem a diferença nas minhas práticas de letramento. Minha eterna gratidão.

A todo corpo docente do Departamento de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília, em especial à professora Dr^a Viviane Resende de Melo, à professora Dr^a Francisca Cordelia Oliveira da Silva, à professora Dr^a Edna Cristina

Muniz da Silva, à professora Dr^a Maria Luiza Monteiro Sales Coroa e ao professor Dr. Kleber Aparecido da Silva pelos momentos de reflexão teórica e aprendizado que muito contribuíram para a realização deste trabalho e minha formação profissional.

Às secretárias do PPGL Ângela Gomes Meneses e Raquel Lídia Matos de Sousa e os estagiários Vitor Resende Henrique e Wellington Almeida Araújo, pela atenção prestada e por estar sempre dispostos a nos esclarecer sobre os procedimentos burocráticos.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pela bolsa de estudo que muito me ajudou na realização da pesquisa.

Aos membros da banca Professora Dr^a. Maria Aparecida Resende Ottoni; Professora Dr^a. Kátia Augusta Curado P. Cordeiro da Silva; Professora Dr^a. Francisca Cordelia Oliveira da Silva; Professora Dr^a Juliana de Freitas Dias por aceitar nosso convite e pelas valiosas contribuições.

Às instituições educacionais e aos professores e professoras do oeste da Bahia que gentilmente aceitaram participar dessa pesquisa, sem eles este trabalho não seria possível.

Muito Obrigada! ♥

Não há democracia efetiva sem um verdadeiro poder crítico.

Pierre Bourdieu

RESUMO

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – é um programa emergencial brasileiro, instituído pelo Ministério da Educação, que surge em uma conjuntura de diversas discussões acerca do letramento escolar e da formação profissional. O programa de capacitação de profissionais em serviço tem por objetivo habilitar professores que ainda não têm a formação para a docência específica na área de conhecimento em que atuam. O estudo apresentado nesta tese teve como objetivo investigar de que maneira os professores de língua portuguesa provenientes do curso de Letras oferecido pelo PARFOR no oeste da Bahia representam discursivamente suas identidades e as práticas sociais locais. O estudo seguiu a proposta integradora das bases teóricas dos Novos Estudos do Letramento (Street (2003, 2012, 2014), Lea e Street (1998), Rios (2007, 2010a, 2010b, 2015) e outros) e da Análise de Discurso Crítica (Fairclough (1989, 2001, 2003, 2012), Chouliaraki e Fairclough (1999), e outros) para apresentar um trabalho reflexivo sobre as práticas de letramento e a construção da auto-identidade do profissional de Letras egresso do programa, considerando também os aspectos ideológicos presentes nos discursos dos documentos que regem o curso, e os seus modos de representar e agir na prática pedagógica. Os *corpora* de análise qualitativa foram constituídos a partir de dados do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras-PARFOR; das entrevistas com professores (cursistas e formadores); das observações *in loco* das práticas pedagógicas em classes de ensino fundamental e das notas de campo. Para evitar equívocos de interpretação e alcançar uma melhor análise, foram utilizados procedimentos de triangulação de dados. O percurso analítico permitiu compreender os significados do discurso na configuração das práticas sociais e a interferência destas na construção e reconstrução da auto-identidade profissional. Para as análises foram utilizadas as seguintes categorias no interior dos significados do discurso: acional (estrutura genérica, intertextualidade); representacional (representação dos atores sociais, interdiscursividade); identificacional (identificação, avaliação), além dos aspectos ideológicos que perpassam os discursos. Os resultados da pesquisa mostram que a identidade do profissional egresso do PARFOR é representada, tanto pela universidade, quanto pelos professores, em dois momentos distintos: antes do curso de graduação em Letras, como um professor desqualificado, e depois do curso como profissional competente. Na configuração da auto-identidade docente, os discursos institucionalizados em espaços formais de educação são mencionados para reafirmar o pertencimento ao grupo de profissionais de Letras, e para legitimar a competência. Apesar das dificuldades, os colaboradores da pesquisa avaliam positivamente o curso e declaram que se sentem mais valorizados e com mais condições de agir nas práticas escolares, porém com poucas expectativas em relação a mudanças em níveis mais abrangentes como o município e a região.

Palavras-chave: PARFOR. Professores de Língua Portuguesa. Letramento. Auto-identidade Profissional. Discurso.

ABSTRACT

The National Plan for the Training of Basic Education Teachers - PARFOR - is a Brazilian emergency program, instituted by the Ministry of Education, which emerges in a conjuncture of several discussions about school literacy and vocational training. The professional training program in service aims to enable teachers who still do not have the training for the specific teaching in the field of knowledge in which they work. The study presented in this thesis had as objective to investigate how the Portuguese teachers from the Language and Literature course offered by PARFOR in the West of Bahia represent discursively their identities and local social practices. The study followed the integrative proposal of the theoretical bases of the New Literacy Studies (Street (2003, 2012, 2014), Lea e Street (1998), Rios (2007, 2010a, 2010b, 2015) and others) and Critical Discourse Analysis (Fairclough (1989, 2001, 2003, 2012), Chouliaraki e Fairclough (1999), and others) to present a reflective work on the literacy practices and the self-identity construction of the Language and Literature professional egress from the program, also considering the ideological aspects present in the documents discourses that rule the course, and their ways of representing and acting in pedagogical practice. The qualitative analysis *corpora* were constituted from data of the Political Pedagogical Project of the Language and Literature course -PARFOR; the interviews with teachers (cursists and trainers), the *in loco* observations of pedagogical practices in elementary school classes and field notes. In order to avoid misunderstandings and achieve a better analysis, the data triangulation procedures were used. The analytical course allowed to understand the meanings of the discourse in the configuration of social practices and their interference in the construction and reconstruction of professional self-identity. For the analyzes, the following categories were used within the meanings of the discourse: actional (generic structure, intertextuality); representational (representation of social actors, interdiscursivity); identificational (identification, evaluation), besides the ideological aspects that pass through the discourses. The results of the research show that the identity of the PARFOR egress professional is represented, both by the university and by the teachers, in two distinct moments: before the undergraduate degree in Language and Literature, as a disqualified teacher, and after the course as a competent professional. In the teaching self-identity configuration, institutionalized discourses in formal spaces of education are mentioned to reaffirm the belonging to the group of Language and Literature professionals, and to legitimize the competence. Despite the difficulties, the research collaborators evaluate the course positively and declare that they feel more valued and more able to act in school practices, but with few expectations regarding changes in broader levels as the municipality and the region.

Keywords: PARFOR. Portuguese Language Teachers. Literacy. Professional Self-Identity. Discourse.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01 - Professores sem diploma de curso superior	28
FIGURA 02 - Mapa Político da Região Oeste da Bahia	33
FIGURA 03 - Carga e descarga de mercadorias – Cais de Barreiras-Ba - 1940.....	34
FIGURA 04 – Carrancas do Velho Chico	35
FIGURA 05 - A mulher e o homem em busca de seus direitos	36
FIGURA 06 - Grupo Escolar Barão de Cotegipe em 1940	39
FIGURA 07 – Desfile 07 de setembro em 2015 – escolas de Cotegipe	41
FIGURA 08 – Escola Dr. Costa Borges em 1928	43
FIGURA 09 – Normalistas do Colégio Padre Vieira – 1960.....	44
FIGURA 10 - Alunos, Alunas e Professora da “Casa da Escola” - 1957	49
FIGURA 11- Aula de Língua Portuguesa – Cristópolis	50
FIGURA 12- Modelo de aprendizagem proposto pela CLC	72
FIGURA 13- Modelo do processo de formação da prática docente reflexiva	73
FIGURA 14- Concepção Tridimensional do Discurso	82
FIGURA 15- Relação dialética entre a ordem do discurso e os significados	90
FIGURA 16- Momentos da Prática Social	93

LISTA DE FLUXOGRAMAS

FLUXOGRAMA 01 - Identidade profissional.....	31
FLUXOGRAMA 02 - Referenciais para construção da Identidade Profissional	158

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Relação entre o número de funções docentes sem formação superior e o número de matriculados no PARFOR	30
QUADRO 02 - Cursos e instituições públicas de ensino técnico e superior	46
QUADRO 03 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de municípios do oeste baiano	51
QUADRO 04 - Indicadores educacionais de municípios do oeste baiano	52
QUADRO 05 - Matrículas, Docentes e Rede Escolar – Ens. Fundamental.....	53
QUADRO 06 - Matrículas, Docentes e Rede Escolar – Ens.Médio.....	53
QUADRO 07 - Grau de instrução de Professores de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental na Bahia.....	54
QUADRO 08 - Grau de instrução de Professores de Língua Portuguesa do ensino médio na Bahia.....	55
QUADRO 09 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de municípios do oeste baiano	56
QUADRO 10 - Proficiência da Prova Brasil de Municípios do Oeste Baiano	57
QUADRO 11 - Letramento na prática social	62
QUADRO 12 – Metafunções – Halliday (1994)	85
QUADRO 13 - Significados do Discurso	87
QUADRO 14 - Enquadre para ADC proposto por Chouliaraki e Fairclough	91
QUADRO 15- Modos de Operação da Ideologia	99
QUADRO 16 - Categorias Analíticas para a pesquisa	119
QUADRO 17 - Atribuições para as Coordenações para Oficinas Livres	133

QUADRO 18 - Atribuições para os Professores para Oficinas Livres	134
QUADRO 19 - Estágios e Teorias e Práticas de Ensino	135
QUADRO 20- Representação da Auto-identidade do Professor Graduado em Letras	159
QUADRO 21- Representação do Perfil do Egresso de Letras-PARFOR no PPP	160
QUADRO 22- Representação da identidade dos professores graduados em Letras pelos professores-formadores	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
ADC - Análise de Discurso Crítica
ADTO - Análise de discurso textualmente orientada
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECEP - Centro de Cultura e Educação Popular
CEPAC - Coletivo de Experimentação e Pesquisa em Arte e Cultura
CES - Câmara de Educação Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
CPA - Comissão Própria de Avaliação
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD – Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMITec - Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FLIB - Festa Literária de Barreiras
FLIP - Festa Literária de Paraty
FMI - Fundo Monetário Internacional
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM - Índices de Desenvolvimento Humano Municipal
IES - Instituições de Ensino Superior
INAF - Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA - Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEM - Luís Eduardo Magalhães
LSF - Linguística Sistemico Funcional

MEC - Ministério da Educação

NDE- Núcleo Docente Estruturante

NEL- Novos Estudos do Letramento

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros curriculares Nacionais

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PISA - Programme for International Student Assessment

PME- Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFIC - Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica

SEI - Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRAS - Teoria da Representação dos Atores Sociais

TSL - Teoria Social do Letramento

UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia

UnB - Universidade de Brasília

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO DE DADOS

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Alongamento da vogal	: :
Citação da fala de outro na própria fala	“ ”
Comentários descritivos da pesquisadora	(())
Ênfase	Uso de letras MAIUSCULAS
Entonação leve	‘ ’
Silabação	Utilização de hífen - - - -
Transcrição parcial	[...]

Fonte: Adaptado de Marcuschi (1986)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I – ATUAÇÃO DO PARFOR NO OESTE DA BAHIA: CONTEXTO DA PESQUISA.....	26
1.1. Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR	26
1.2. O Cenário da Educação Básica no Oeste Baiano	32
1.2.1. Cotegipe, Barreiras e Cristópolis: breve panorama histórico-educacional.....	37
1.2.2. Índices Educacionais das Cidades de Barreiras, Cotegipe e Cristópolis	51
CAPÍTULO II – LETRAMENTOS E PRÁTICAS SOCIAIS	59
2.1. Novos Estudos do Letramento	59
2.2. Letramentos nas Práticas Sociais	61
2.3. Letramento Acadêmico	65
2.4. Profissão Docente: formação em nível superior e atuação	69
2.5. Políticas de Letramento para Formação Docente	75
CAPÍTULO III – DISCURSO E IDENTIDADES	78
3.1. Análise de Discurso Crítica	78
3.2. Texto e Discurso	80
3.2.1. Análise de Discurso Textualmente Orientada – ADTO	81
3.2.2. O Enquadre Proposto por Chouliaraki e Fairclough	90
3.3. Ideologia e Poder	95
3.4. Identidades e Representação.....	100

CAPÍTULO IV- PERCURSO METODOLÓGICO	104
4.1. Abordagem da Pesquisa.....	104
4.2. Descrição dos Participantes: os colaboradores e a pesquisadora	106
4.3. Instrumentos, Coleta e Geração de Dados	110
4.4. Organização dos <i>Corpora</i> da Pesquisa	112
4.5. Arcabouço Teórico-metodológico para Análise em ADC.....	114
4.6. Análise de Dados: categorias linguístico-discursivas utilizadas	118
CAPÍTULO V – REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFISSIONAL DE LETRAS E PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO ACADÊMICO: ANÁLISE DE DADOS	120
5.1. A Identidade do Profissional de Letras Representada no PPP e o Discurso da Competência	120
5.2. Representação da Auto-Identidade Profissional	138
5.2.1. O Ambiente de Trabalho	138
5.2.2. Reconstrução da Auto-Identidade Profissional.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICES E ANEXOS	180

INTRODUÇÃO

As primeiras motivações para a realização de estudos mais aprofundados sobre letramento acadêmico e formação profissional surgiram a partir de pequenas observações da minha prática docente em diferentes cursos de ensino superior no oeste da Bahia (Pedagogia, Letras, Biologia, Fisioterapia, Enfermagem, Psicologia, Direito, Agronomia, Produção Audiovisual, Teologia, Engenharia de Produção, Engenharia de Biotecnologia). Ao atuar como docente nesses cursos, tive e tenho a oportunidade de conhecer diferentes pontos de vista sobre as práticas sociais e observar nos discursos de alunos e colegas como a linguagem atua na constituição da identidade profissional.

Dentre esses, os cursos de programas para formação de professores me chamavam mais atenção, pois se tratavam de docentes que já atuavam profissionalmente, e que assim como eu¹, primeiro tiveram que aprender a prática da sala de aula, para depois estudar as teorias. Desde que participei como docente dos programas de formação de professores em exercício - UNEB 2000 (Pedagogia), Curso de Formação de Professores do Estado da Bahia (Letras) e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (Letras) - me senti motivada a pesquisar esse contexto mais a fundo.

Partindo dessas observações de minhas vivências profissionais situadas em um espaço social que é o oeste baiano, comecei a esboçar o projeto de doutorado com as seguintes indagações: Como esses programas são planejados e com que propósitos? Que contribuições significativas esses programas trazem para o cotidiano escolar? O letramento acadêmico possibilitou uma percepção diferenciada dos professores do contexto social? O professor se vê como agente transformador e é capaz de atuar com liberdade no contexto social em que está inserido? A partir daí, comecei a ler mais sobre os programas e a conversar com alguns colegas sobre a temática. As respostas iniciais apontavam para uma melhoria na qualidade da educação a partir de um investimento na mudança do perfil do professor que há anos já atuava em sala de aula. Percebi que os discursos dos documentos educacionais e de alguns professores da universidade

¹ Antes de ingressar no curso de Letras, regular e presencial, eu já atuava como professora na educação básica das seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Ensino Religioso. Após o primeiro ano de curso, eu passei a ministrar somente a componente Língua Portuguesa.

primavam pela competência profissional, mas que, para isso, precisaria de um novo modelo de professor, capaz de solucionar os problemas da educação. Mas nessas falas, não apareciam as vozes dos professores da educação básica sobre o assunto e seus posicionamentos diante da problemática. Não satisfeita com essas respostas, procurei delimitar mais o tema para avaliar melhor o universo de observação desse problema, chegando à dimensão das práticas sociais particulares para compreender os discursos produzidos nessas práticas. Assim, surgiram as questões motivadoras desta pesquisa: Como é delineado o perfil do egresso no Projeto Político Pedagógico - PPP do curso de Letras - PARFOR e que aspectos ideológicos estão presentes nesse gênero discursivo? De que maneira os professores de língua portuguesa do oeste da Bahia, egressos do programa, representam a auto-identidade? De que forma as práticas sociais locais são representadas por esses professores? Como os letramentos podem configurar identidades?

A partir desses questionamentos tracei o objetivo geral da pesquisa: Investigar de que maneira os professores de língua portuguesa provenientes do curso de Letras oferecido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR no oeste da Bahia representam discursivamente suas identidades e as práticas sociais locais; e os objetivos específicos: 1 - Identificar no discurso da proposta do PPP do curso de Letras do PARFOR as expectativas em relação ao perfil do egresso no que diz respeito à construção da identidade profissional e sua atuação; 2 - Investigar o letramento nas práticas desse espaço formativo e suas implicações na configuração da identidade profissional; 3 - Analisar no discurso do professor e na sua atuação em sala de aula, as contribuições efetivas das bases teóricas estudadas para a compreensão das práticas sociais; 4 - Avaliar as possíveis mudanças que o curso promoveu em relação à percepção crítica e às ações no contexto social local, com base nos relatos dos professores.

Para dar suporte teórico-metodológico a essa pesquisa, precisei me ancorar em abordagens analíticas crítico-reflexivas voltadas para a problematização dessas práticas sociais, dessa maneira, optei por utilizar na elaboração, na execução e nas análises de mecanismos discursivos e seus efeitos ideológicos em práticas sociais particulares a proposta integradora da Análise de Discurso Crítica - ADC e dos Novos Estudos do Letramento – NEL, que me proporcionaram uma percepção mais abrangente sobre as

relações entre discurso, letramento, ideologia e práticas sociais, principalmente no que se refere à construção identitária.

A ADC fornece suporte teórico-metodológico para pesquisas qualitativas de natureza etnográfica sobre estudos do papel do discurso e a relação deste com as práticas sociais contextualmente situadas, além de focalizar perspectivas emancipatórias, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999). É com esse paradigma crítico-interpretativo que a presente pesquisa busca compreender de que maneira os discursos atuam na rede de práticas sociais a partir das representações de identidades em textos que circulam socialmente.

No que se refere às práticas de letramento, Street (2012) afirma que o modelo ideológico reconhece que as práticas de leitura e escrita são arraigadas de valores, ideologias e relações de poder político-econômico, mas com potencialidades de transformações sociais. Seguindo este mesmo ponto de vista, Fairclough (2003, p. 161) afirma que a “[...] consciência de si é uma pré-condição para os processos sociais de identificação no discurso e em textos.” Os NEL, assim como a ADC, defendem que os papéis sociais são construídos de instituições e organizações sociais mediados pelo discurso. Entre essas relações sociais perpassam ideologias engendradas em relações de poder.

A pesquisa foi conduzida por meio de metodologia qualitativa (descritivo-interpretativa) adotando princípios da etnografia crítica e da pesquisa documental. Para compor os *corpora* da pesquisa foram realizados grupos focais com professores de língua portuguesa egressos do curso de Letras ofertado pelo PARFOR; observações *in loco* das práticas pedagógicas em classes de ensino fundamental nas cidades de Barreiras, Cotejipe e Cristópolis, situadas no oeste da Bahia; entrevistas com professores universitários que participaram do programa e análise do PPP que rege o referido curso. Os procedimentos de triangulação de dados foram utilizados a fim de alcançar uma análise mais consistente. E para responder aos questionamentos e atingir os objetivos da pesquisa exponho nessa tese o embasamento teórico e analítico em cinco capítulos.

O primeiro capítulo, *Atuação do PARFOR no Oeste da Bahia: contexto da pesquisa*, que é a introdução dessa tese, aborda a configuração da rede de práticas sociais e dos

fatores relacionados às práticas educacionais em que a população oestina está inserida, trata-se da *Análise da Conjuntura*. Nessa seção, traçamos um panorama do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; em seguida, apresentamos dados sócio-histórico-educacionais sobre a região oeste da Bahia, especificamente dos municípios de Barreiras, Cotegipe e Cristópolis. A análise conjuntural mostrou-se relevante para a realização dessa pesquisa, pois viabilizou um olhar mais abrangente sobre a estrutura social e sobre os problemas que emergem do contexto pesquisado – Formação de Profissionais de Letras. Os dados apresentados e discutidos nessa análise da conjuntura foram retomados no capítulo analítico.

No segundo capítulo, *Letramentos e Práticas Sociais*, fizemos uma breve abordagem sobre as práticas sociais e as concepções de letramento autônomo e ideológico, com enfoque nos processos de leitura e escrita em contexto escolar, no letramento acadêmico e nas políticas de letramento para formação docente. Para tanto, baseamo-nos nas reflexões de Street (2003, 2012, 2014), Lea e Street (1998), Barton (1994), Barton e Hamilton (2000), Rios (2007, 2010a, 2010b, 2015) e outros.

O terceiro capítulo, *Discursos e Identidades*, descreve, em linhas gerais, a abordagem teórico-metodológica da ADC que foi basilar para a compreensão do objeto de pesquisa e para a análise dos dados. Para entender de que maneira o discurso atua nas práticas sociais e constrói identidades, apresentamos um panorama sobre a análise socio-discursiva em ADC e os conceitos de ‘discurso’, ‘identidade’, ‘representação’ e ‘ideologia’, adotados por Fairclough (1989, 2001, 2003, 2012), Chouliaraki e Fairclough (1999), e outros.

No quarto capítulo, *Percurso Metodológico*, apresentamos a natureza da pesquisa e o caminho metodológico utilizado na investigação, que envolve a descrição do campo e dos participantes, os instrumentos, métodos de coleta e geração de dados, além dos procedimentos de análise destes. O presente estudo se baseou na abordagem da Etnografia Crítica (THOMAS, 1993) e nas concepções teórico-analíticas dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2003, 2012, 2014) e da Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003), para analisar a representação da identidade profissional no Projeto Político Pedagógico - PPP do curso de Letras do PARFOR e no discurso dos próprios professores.

O quinto capítulo, *Representação Identitária do Profissional de Letras e Práticas Sociais de Letramento Acadêmico: análise de dados*, apresentamos a análise dos discursos sobre as práticas de letramento acadêmico no âmbito do PARFOR. Neste capítulo, foram realizadas as seguintes etapas: *análise da prática em particular, análise do discurso textualmente orientada e função do problema na prática*, baseado no arcabouço teórico-metodológico da ADC. As análises tiveram a finalidade de compreender como crenças, valores e ideologias representadas no discurso do PPP delineiam a identidade do professor de língua portuguesa, em que medida as concepções de letramento adotadas pela IES viabilizam a negociação dessas identidades e como tais representações se refletem nas vozes dos atores sociais ao descreverem suas próprias identidades profissionais. Nas análises, foram discutidos os elementos da Ordem do Discurso: gêneros, discursos e estilos: a partir dos significados acional, representacional e identificacional. As categorias analíticas discursivo-textuais dos *corpora: estrutura genérica, intertextualidade, interdiscursividade, representação dos atores sociais, identificação, avaliação e ideologia* serviram de base para a construção dessa reflexão. As categorias e as etapas do enquadre teórico-metodológico foram utilizadas na análise de maneira simultânea e integradas, devido à dialética da relação entre práticas sociais e discurso.

E por fim, nas *Considerações Finais*, apresento a síntese das *reflexões sobre a análise* proposta e as *possíveis maneiras de superar os problemas*, à luz da perspectiva das teorias estudadas, considerando a conjuntura da prática particular na qual está inserida a realidade social investigada. As reflexões sobre as identidades dos professores de língua portuguesa, a partir de diferentes discursos, também possibilitaram as análises das práticas sociais do oeste da Bahia e, a partir disso, foi possível visualizar problemas e apontar novas maneiras de perceber e identificar os profissionais e a região.

Ao analisar os papéis sociais que atuam nas práticas docentes e discentes, também tive a oportunidade de realizar uma autorreflexão e repensar minha *práxis* docente e minhas identidades pessoal, profissional e social, a partir dos estudos críticos do discurso e do letramento. Desde as primeiras discussões para elaboração do projeto, passando pela coleta e geração de dados, até chegar às análises e aos relatos dos resultados, vivenciei experiências inúmeras de letramento. As orientações para a realização da pesquisa

seguiram na perspectiva do letramento ideológico com vistas ao exercício da reflexão e ao posicionamento crítico emancipatório. Todo o processo foi um repensar, reavaliar e reconstruir conhecimentos, conceitos, valores, crenças e atitudes em relação às práticas de leitura e escrita no ensino superior. O que demonstra que em muitos aspectos esses estudos também reconstruíram minha identidade profissional.

Espero que a leitura dessa tese possa contribuir para fortalecer os debates acerca dos estudos críticos do Letramento e do Discurso, e principalmente fomentar discussões acerca da educação na região oeste da Bahia, da identidade profissional e do papel do professor de língua portuguesa e literaturas nas práticas sociais, e a partir dessas discussões proporem alternativas que efetivamente favoreçam o empoderamento da população oprimida e, conseqüentemente, as mudanças sociais significativas.

CAPÍTULO I – ATUAÇÃO DO PARFOR NO OESTE DA BAHIA: CONTEXTO DA PESQUISA

1.1. POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR

Os programas de formação inicial e continuada de professores ganharam maior projeção no cenário brasileiro na década de 1990, não só pelos diversos debates acerca do letramento escolar e da formação profissional promovidos por movimentos sociais ligados à educação, mas, sobretudo, a partir das propostas de implementação de reformas educacionais orientadas e legitimadas por discursos de organismos internacionais, como: o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Mundial – BM, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, a Organização Mundial do Comércio – OMC, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Os discursos neoliberais² desses organismos apontam para a necessidade de modernização de países periféricos³ para que ocorra o desenvolvimento da economia.

Nesse ínterim, as reformas educacionais visam qualificar o sujeito para o mercado de trabalho e conseqüentemente impulsionar o processo de produção desses países. Esses organismos atribuem à má qualidade da educação e os baixos índices educacionais à ineficiência na gestão do Estado, à defasagem do profissional de educação no que se refere a sua formação e a currículos ultrapassados; por essas razões, coube ao Estado brasileiro criar mecanismos que viabilizassem a formação de professores que atuam na educação básica.

² Neoliberalismo – doutrina político-econômica adotada pelo capitalismo moderno que defende prioritariamente a livre circulação de capitais. Para se ter estabilidade financeira e monetária, é necessário que o Estado intervenha com políticas que viabilizem um bom funcionamento no mercado financeiro, entre elas incentivos fiscais à empresas privadas, incentivo à privatização do ensino, incentivo à formação profissionalizante, motivação ao consumo, entre outros.

³ Segundo Guimarães (1998, p.111), são considerados periféricos “[...] aqueles países não desenvolvidos, de grande população e de grande território contínuo, não inóspito, razoavelmente passível de exploração econômica.”

A partir desse contexto, são criadas leis, decretos, regulamentações e programas que visam atender essa demanda e partem do princípio de que a escola é o *locus* habilitado para a construção do saber teórico e prático, por isso capaz de instrumentalizar o aluno para o exercício da cidadania e a qualificação profissional para o mercado de trabalho. Isso pode ser observado na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/1996, em seu artigo 1º inciso 2º, quando afirma que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, e também na reafirmação deste pensamento no artigo 2º quando dispõe que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Nota-se que, em todo o discurso da LDB, há uma mescla de discursos advindos de movimentos sociais e de grupos neoliberais.

Sobre a formação docente a LDB 9394/1996, em seu Art. 62,⁴ dispõe que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Para o cumprimento desta meta, a LDB, em seu texto original, estipulou um prazo de dez anos, conforme parágrafo 4º do Art. 87⁵: “[...] Até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” Este prazo findou em 2006, e a meta ainda não havia sido alcançada, sendo prorrogada para 2024, conforme propõe a meta 15 do Plano Nacional de Educação⁶ - PNE 2014-2024: “que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

Segundo dados do INEP/ MEC (2009), no período da implantação do programa PARFOR, um estudo sobre o grau de instrução de professores, comparando dados de 1999 e 2009, mostrou que, ao longo desta década, a porcentagem de professores

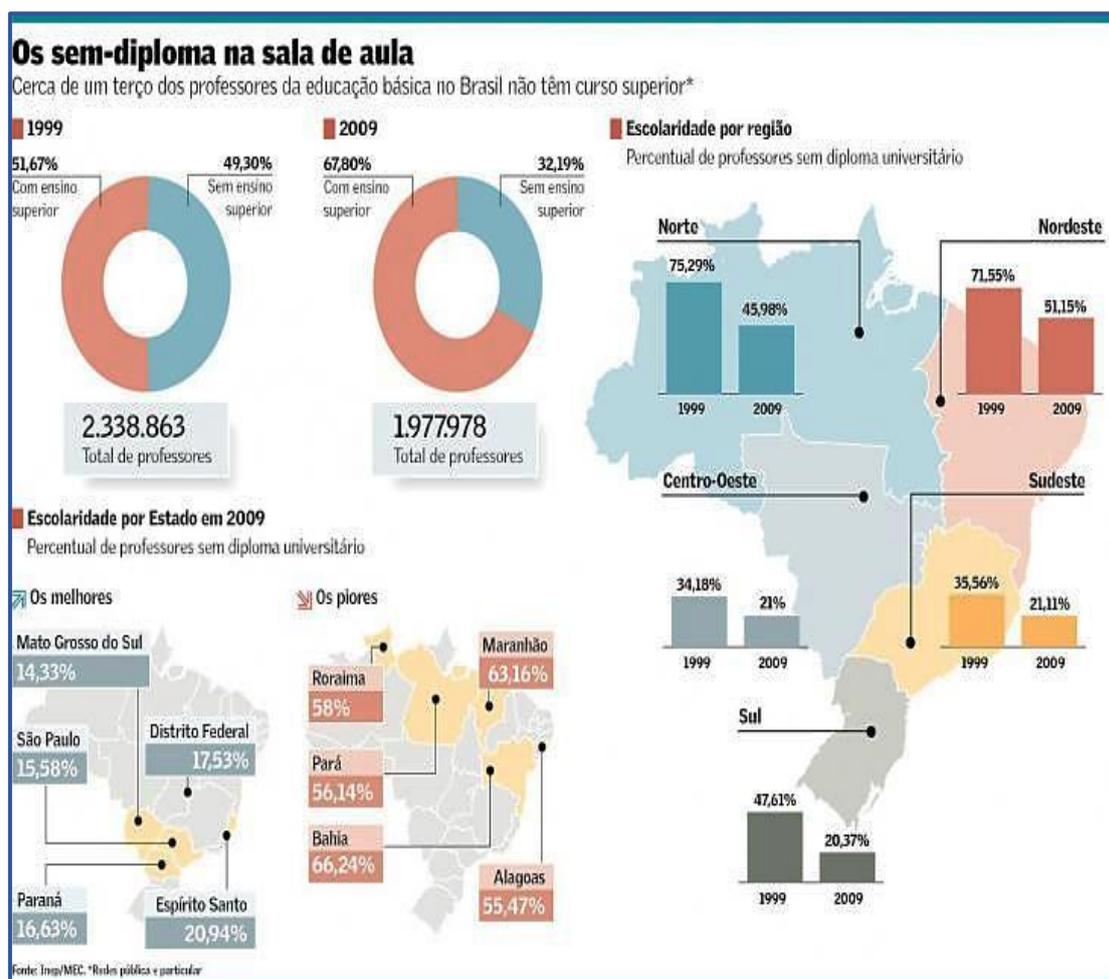
⁴ Redação alterada pela lei nº 13.415, de 2017.

⁵ Artigo revogado pela lei nº 12.796, de 2013.

⁶ A Lei 13.005/14 aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.

graduados cresceu, mas ainda não era suficiente para atender à demanda. O total de professores que atua na educação básica diminuiu de 2.338.863 para 1.977.978, o que corresponde a 15,42% (360.885) de docentes a menos. Em 2009, a região Nordeste apresentou o maior percentual de professores sem diploma universitário do país (51,15%), seguido da região Norte (45,98%). A Bahia e o Maranhão foram os estados com mais profissionais que atuam no magistério com formação apenas de ensino fundamental ou médio, com 66,24% e 63,16%, respectivamente. Já as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste apresentaram a taxa média de 20% do quadro funcional de professores sem diploma universitário. Nos estados de Mato Grosso do Sul (14,33%), São Paulo (15,58%) e Paraná (16,63%), os índices são bem mais baixos. É importante destacar que essa pesquisa aponta dados gerais e não formação específica na área de atuação. A figura abaixo ilustra a situação descrita:

Fig. 01 – Professores sem diploma de curso superior



Fonte: INEP/ MEC (2009) apud Máximo (2010)

Para corrigir os *déficits* históricos no que se refere à formação de professores no país, surge o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que é um programa emergencial, instituído por meio da Portaria Normativa nº. 9 de 30 de junho de 2009 (em anexo), que tem como objetivo ofertar cursos de licenciatura gratuitos para professores na rede pública em exercício na educação básica, com vistas a melhorias no sistema educacional. O Plano faz parte das ações estratégicas do Ministério da Educação – MEC como parte da então Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755⁷, de 29 de janeiro de 2009) (em anexo). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES é a responsável pela promoção e avaliação dos cursos no âmbito do PARFOR, ofertando, por meio das Instituições de Ensino Superior – IES cadastradas no programa, licenciaturas em diferentes áreas de conhecimento nas modalidades presencial e a distância.

O PARFOR é destinado aos professores da educação básica em atividade nas escolas públicas estaduais e municipais que não têm formação adequada conforme a LDB e se enquadram nas seguintes situações: professores sem graduação (primeira licenciatura); professores com licenciatura, que lecionam com outra disciplina diferente de sua formação (segunda licenciatura); bacharéis que atuam no magistério sem licenciatura. (BRASIL, 2009).

O processo de ingresso no PARFOR acontece da seguinte maneira: os professores interessados em participar se cadastram no *site* do MEC, em uma página denominada *Plataforma Freire*, e realizam a pré-inscrição, indicando o curso pretendido e a Secretaria de Educação Municipal ou Estadual a que estão vinculados; em seguida, cabe a essas Secretarias de Educação verificar e homologar as inscrições e encaminhar uma lista à IES cadastrada no programa daquela cidade; por sua vez, cabe a IES criar critérios para seleção e executar as matrículas e o curso. (BRASIL, 2009).

Segundo dados da CAPES (2013, p. 42), os estados do Pará, Bahia, Piauí, Amazonas e Maranhão juntos corresponderam a 62,28% das matrículas do PARFOR, tendo como

⁷ Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

referência os professores-alunos matriculados em cursos de primeira licenciatura. Os estados da Bahia e do Maranhão, apesar de terem o maior número de docentes sem formação superior do país, tiveram os menores percentuais de atendimento pelo programa, 15,45% e 5,63% respectivamente, como demonstram os dados a seguir:

Quadro 01- Relação entre o número de funções docentes sem formação superior e o número de matriculados no PARFOR

UF	Nº de funções docentes	Nº de funções docentes sem formação superior	Nº de matriculados em cursos de 1ª licenciatura	Percentual de atendimento
Pará	88.750	29.406	21.022	71,49%
Bahia	174.059	74.760	11.554	15,45%
Piauí	50.882	15.298	5.082	33,22%
Amazonas	44.441	9.276	5.785	62,37%
Maranhão	106.739	46.232	2.602	5,63%

Fonte: Relatório de Gestão do PARFOR - CAPES (2013, p. 42)

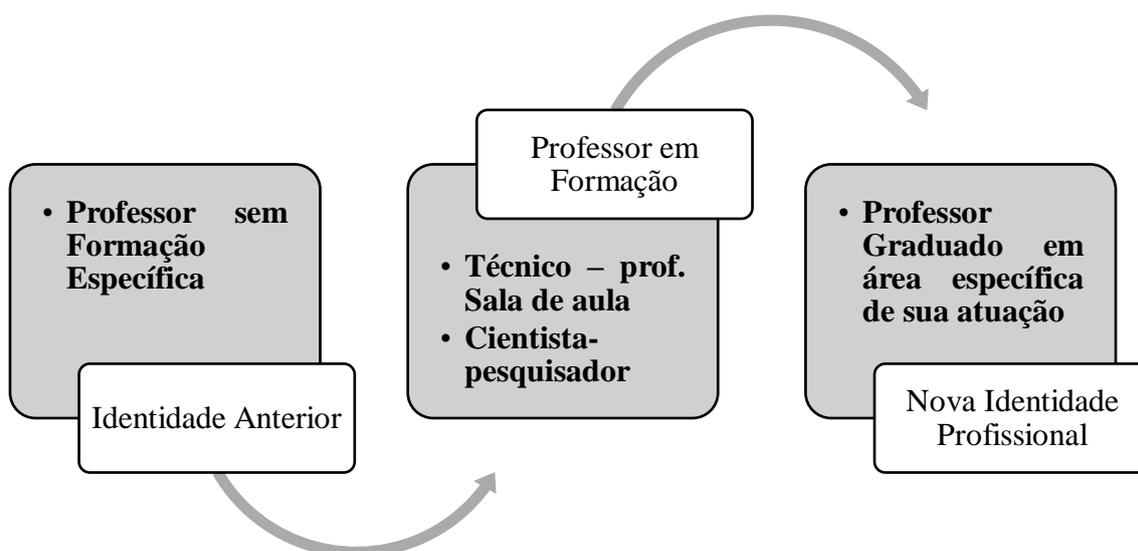
No que se refere às atividades de coordenação e docência de responsabilidade das IES, em 2013 o programa calculou a participação de 16.669 bolsistas, nas seguintes modalidades: coordenadores gerais, coordenadores adjuntos, coordenadores de curso, coordenadores locais, professores formadores, professores orientadores, supervisores de estágio. Para esses participantes, foram concedidas bolsas que variavam entre R\$ 1.100,00 a R\$ 1.500,00 a depender do cargo e da titulação. Já aos professores cursistas do PARFOR foram concedidos auxílios financeiros em valores definidos pela IES, contudo a CAPES estipulou que o auxílio não poderia ultrapassar o valor máximo de R\$ 400,00 mensais. (CAPES 2013, p. 37-38)

O programa apresenta um currículo condensado para ser desenvolvido em três anos e meio, e adota como estratégia metodológica a relação teoria e reflexão da *práxis* pedagógica, uma vez que as experiências docentes vivenciadas no cotidiano escolar são confrontadas e discutidas com as teorias apresentadas na universidade ao longo do

curso. A matriz curricular (em anexo) é organizada em 04 eixos articuladores: dos conhecimentos básicos (científicos, culturais e profissionais); dos conhecimentos específicos (científicos, pedagógicos e metodológicos); da teoria e prática do ensino, da pesquisa e da extensão; das práticas da autonomia profissional. (PPP PARFOR-LETRAS, 2013)

Tomando por base a proposta pedagógica do PARFOR (2009), percebe-se que o programa visa dar uma configuração à identidade do profissional que atua no magistério e, por via desta ação, tenta melhorar os índices educacionais dos ensinos fundamental e médio. A partir da formação proposta, espera-se que o docente passe a incorporar conhecimentos técnicos e científicos para aplicá-los no cotidiano escolar. O programa defende que o profissional graduado em sua área de atuação tem melhores condições para realização da atividade educacional. O fluxograma abaixo sintetiza a proposta:

Fluxograma 01 – Identidade profissional



Fonte: Elaboração Própria

No oeste da Bahia, apenas os municípios de Barreiras, Cotequipe e Cristópolis aderiram ao programa. A execução dos cursos de licenciatura presenciais e a distância ficou sob a responsabilidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Letras, Matemática, Pedagogia, História, Artes, Sociologia, Educação Física, Computação), da Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB (História) e do Instituto Federal da Bahia – IFBA (Computação, Física, Matemática, Química).

De acordo com dados da CAPES (2013, p. 06) divulgados no Relatório de Gestão do PARFOR 2009-2013, em 2009, ano de implantação do programa, o número de professores matriculados era de 4.273, distribuídos em 140 turmas; já em 2013 operou com 70.220 matriculados em 2.145 turmas, em diferentes licenciaturas ofertadas por 96 IES em todo o país. Consta no Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB 2009-2014, que o número de alunos matriculados no programa até 2014 foi de 79.060⁸ em 2.428 turmas nas 99 IES participantes. Essas turmas foram implantadas em 451 municípios da federação. DEB/CAPES (2014, p. 03).

Ainda assim, mesmo com toda a mobilização feita nesses oito anos de atuação do programa, a meta de qualificar 100% dos professores da educação básica ainda está longe de ser atingida. A Bahia, por exemplo, ainda apresenta um alto *déficit* de professores com licenciatura em Letras para atuarem com a disciplina de língua portuguesa. Segundo dados do Censo escolar MEC/INEP (2016), nesse estado, apenas 30,3% dos professores das séries finais do ensino fundamental e 38,8% do ensino médio que estão na sala de aula têm a qualificação exigida pela LDB.

Em 2018, segundo a CAPES (2017), o PARFOR será substituído pelo Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica (PROFIC) que ofertará, além da graduação, cursos de especialização. Até a conclusão das últimas turmas do PARFOR, os dois programas serão mantidos.

1.2. O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO OESTE BAIANO

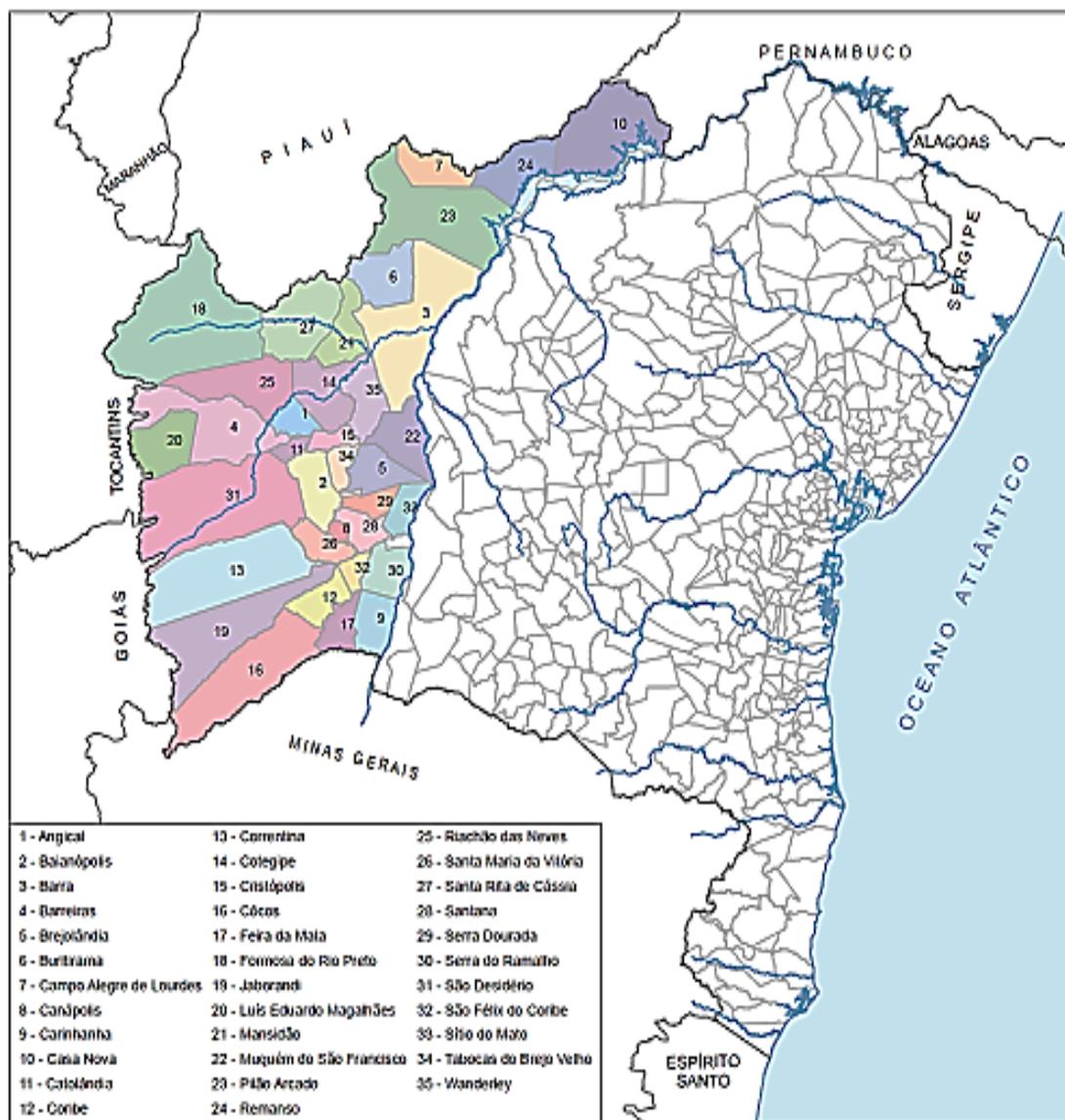
A região oeste da Bahia, também denominada região do Além São Francisco e dos Gerais, é composta de todo o território da Mesorregião do Extremo Oeste e parte dos municípios da Mesorregião do Vale do São Francisco⁹, está localizada à margem esquerda do Rio São Francisco, tem a extensão de 116.786,918 Km², faz divisa com os

⁸ No que se refere aos alunos matriculados, foram considerados nesta totalização os que estão cursando, os concluintes, os que foram desvinculados, os falecidos, os que realizaram trancamento, os que foram transferidos para outros cursos de graduação.

⁹ Regionalização estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Estados do Piauí e Pernambuco (ao norte), de Minas gerais (ao sul) e de Goiás e Tocantins (ao oeste), é formada por 35 municípios¹⁰, uma população de 899.270 habitantes em média, e atualmente representa um dos grandes polos de desenvolvimento agropecuários do Cerrado, segundo dados do IBGE (2015).

Fig. 02 – Mapa Político da Região Oeste da Bahia



Fonte: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI)

¹⁰ O oeste Baiano é composto pelos seguintes municípios: Angical, Baianópolis, Barra, Barreiras, Brejoândia, Buritirama, Campo Alegre de Lourdes, Canápolis, Carinhanha, Casa Nova, Colândia, Cocos, Coribe, Correntina, Cotegipe, Cristópolis, Feira da Mata, Formosa do Rio Preto, Jaborandi, Luís Eduardo Magalhães, Mansidão, Muquém do São Francisco, Pilão Arcado, Remanso, Riachão das Neves, Santa Maria da Vitória, Santa Rita de Cássia, Santana, São Desidério, São Félix do Coribe, Serra do Ramalho, Serra Dourada, Sítio do Mato, Tabocas do Brejo Velho, Wanderley.

A economia da região oeste da Bahia advém essencialmente do setor primário (atividade agropecuária), quer seja na atividade de subsistência da agricultura familiar, quer seja nas atividades com tecnologias de ponta das grandes empresas rurais do agronegócio, crescentes a partir da década de 1970, sobretudo em Barreiras, São Desidério, Formosa do Rio Preto e Luís Eduardo Magalhães, que se destacam como grandes produtores e exportadores de *commodities*¹¹ agrícolas. Atualmente, a malha rodoviária é o principal meio de escoamento da produção agrícola e do transporte de reses.

A expansão econômica da região oeste tem início no século XIX com o intercâmbio comercial entre as pequenas cidades, vilas e povoados do Vale do São Francisco. As mercadorias (feijão, farinha, café, fumo, milho, cachaça, rapadura, carne seca e outros) eram transportadas em barcas e vapores pelos rios Grande, Corrente e Preto. O comércio fluvial na região cresceu moderadamente até a primeira metade do século XX. Neste período, Barra e Barreiras eram as principais cidades da região do Além São Francisco devido ao desenvolvimento do comércio e da educação primária e secundária. (ROCHA, 1983).

Fig. 03 – Carga e descarga de mercadorias – Cais de Barreiras-Ba - 1940



Fonte: Acervo pessoal da família do fotógrafo barreirense Napoleão de Mattos Macêdo

¹¹ São produtos *in natura* cultivados em larga escala que servem como matérias-primas e comercializados em nível mundial. Essas mercadorias são negociadas na bolsa de valores, desta forma seus preços são definidos pelo mercado internacional.

Neste contexto, a desigualdade social já era bastante acentuada: de um lado os pequenos proprietários de terra com agricultura de subsistência e criação de pequenos rebanhos de caprinos e bovinos, de outro os fazendeiros latifundiários, criadores de grandes rebanhos bovinos que dominavam a política regional e tinham acesso direto à política do Estado para atender a interesses pessoais. O coronelismo marca as relações de poder sócio-político-econômico na região, “[...] os latifundiários, os detentores de influência são em geral chefes patriarcais que se julgam com deveres de assistência à medida de suas forças a todos aqueles que vivem à sua sombra,” conforme observado por Rocha (1983, p. 58).

As famílias de maior poder aquisitivo mandavam seus filhos, principalmente os homens, estudar fora de sua cidade de origem, por conta da precariedade do ensino local. Muitos deles concluíram os seus estudos colegiais (atual ensino médio) em Barra ou em Barreiras, depois iam para as capitais (Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e mais tarde Brasília) para cursar o ensino superior. Os cursos mais procurados pelos homens eram Direito e Engenharia Civil, e pelas mulheres Pedagogia. Manter, ao menos, um dos filhos estudando fora da cidade traz *status* para a família. Este pensamento, que está atrelado ao discurso de poder, ainda é mantido pela população oestina até os dias atuais.

No que se referem às manifestações artístico-culturais da região oeste da Bahia (música, escultura, pintura, dança, teatro, literatura, cinema, poesia e artesanato), essas têm fortes traços da cultura popular. São recorrentes discursos de resistência, de preservação da natureza e de valorização da terra nas obras produzidas pelos artistas, reconstituindo valores, crenças e costumes característicos da identidade local.

Fig. 04 – Carrancas do Velho Chico



Fonte: TV Foco

Fig. 05 – A mulher e o homem em busca de seus direitos – Randesmar Vieira



Fonte: Acervo pessoal do artista plástico e poeta barreirense Randesmar Vieira

Os campos das artes e da educação se estreitam a partir das atividades organizadas e desenvolvidas pelos grupos, coletivos e pontos de cultura¹² presentes na região. Além de discutir questões técnicas do fazer artístico, esses grupos debatem a finalidade da arte como forma de expressão cultural, identitária e de reflexão social, através de cursos, oficinas, encontros, saraus, debates, exposições e apresentações artísticas diversas.

Algumas atividades artístico-culturais realizadas na região que merecem destaque: a Filarmônica Filhos do Oeste, de Angical, que produz seus próprios instrumentos sinfônicos com plástico PVC (violinos, violas, tambores, flautas); o Festival Mimoso de Cinema, realizado pela produtora Dois4Dois Filmes e pelo Coletivo de Experimentação e Pesquisa em Arte e Cultura – CEPAC, de Luís Eduardo Magalhães, com palestras,

¹² Os Pontos de Cultura são grupos, coletivos ou entidades culturais, certificados pelo Ministério da Cultura, que promovem atividades culturais em suas comunidades. A criação de pontos de cultura faz parte Política Nacional de Cultura Viva – Lei nº 13.018/14.

oficinas, debates e mostras competitivas de filmes nacionais; a Festa Literária de Barreiras – FLIB, realizada pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB e pela Secretaria Municipal de Educação e outras parcerias, que reúne todas as instituições de ensino da cidade, da pré-escola ao ensino superior, para experienciar a literatura e sua relação com outras artes, são atividades desse evento cultural - as contações de história, as declamações, o lançamento de livros, os debates, as palestras, os *shows* musicais, exposições de pinturas e fotografias e outros. Todas essas ações buscam ampliar e valorizar da cultura regional, que com o passar dos anos vem perdendo espaço para os produtos da indústria cultural.

1.2.1. Cotegipe, Barreiras e Cristópolis – Breve panorama histórico-educacional

Nesta seção, apresentaremos um panorama sócio-histórico das três cidades que fazem parte da presente pesquisa com intuito de compreender a conjuntura educacional em que os três municípios se inserem.

1.2.1.1. Cotegipe

A cidade de Cotegipe (antigo Campo Largo¹³) teve sua fundação em 30 de junho de 1820, hoje possui área territorial de 4.195,827 Km² e população de 14.403 habitantes. (IBGE, 2015). A atividade econômica predominante é agropecuária, visto que mais da metade da população se concentra na zona rural (52,1%). Dentre os habitantes da zona rural, registra-se a presença de ribeirinhos, de índios (tribo dos *Atikum*) e de descendentes remanescentes quilombolas. (PME – COTEGIPE, 2015).

As primeiras escolas de Cotegipe funcionavam em residências alugadas pelo Estado e eram professores as pessoas que tinham algum conhecimento de leitura, escrita e cálculo. A profissão era exercida em sua maioria pelas mulheres. As aulas eram ministradas na sala de estar ou jantar, ou nos alpendres da casa do (a) professor (a); não havia separação de turmas, mas havia separação de níveis escolares (cartilha e primário) com atividades distintas de alfabetização. Os alunos, além do material escolar, levavam

¹³ De Campo Largo surgiram novas cidades emancipadas, são elas: Angical, Barreiras, Wanderley, Riachão das Neves, Brejolândia, Catolândia, Baianópolis, São Desidério, Tabocas do Brejo Velho, Luís Eduardo Magalhães.

uma cadeira ou banco de suas casas e sentavam em volta de uma única mesa na sala de jantar ou no alpendre. Outras atividades também eram realizadas pelo (a) professor (a) no momento da aula, tais como os afazeres domésticos pelas mulheres e atividades de comércio pelos homens. Com a construção de escolas para o ensino formal essa prática foi diminuindo ao longo do tempo, mas ainda poderia ser vista na zona rural de toda a região oeste até a década de 1990.

Com intuito de profissionalizarem-se, as filhas das famílias abastadas vão para as cidades de Barra (Colégio Santa Eufrásia) e Barreiras (Colégio Padre Vieira) para concluir seus estudos e se formarem no Curso Normal¹⁴. Algumas retornam para Cotegipe para se dedicar ao ofício de professora. A partir de então, passa-se a ter profissionais com formação específica para o ensino atuando juntamente com professores sem essa escolaridade.

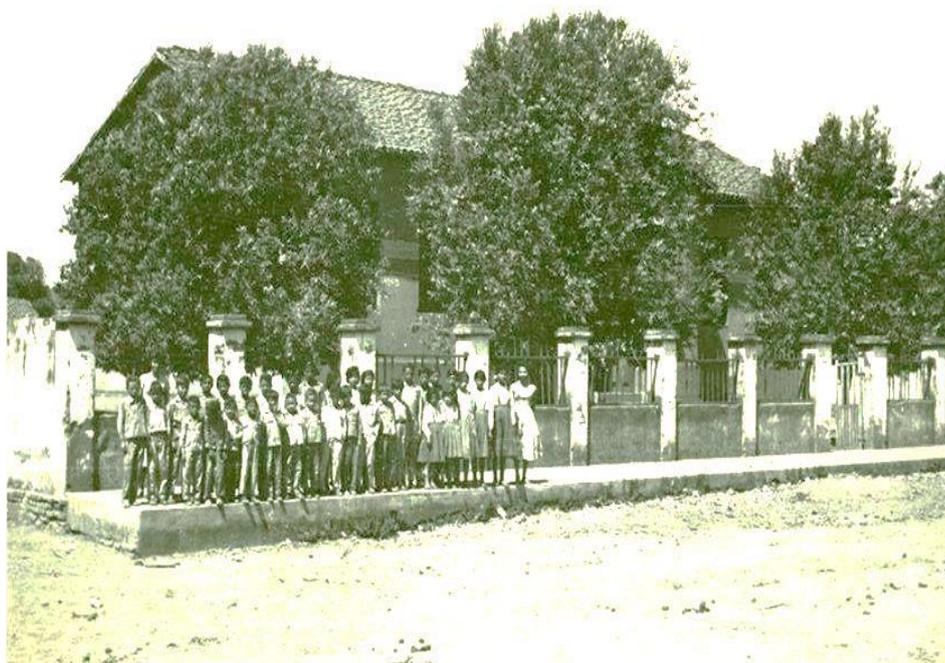
Os primeiros prédios escolares foram o Grupo Escolar Barão de Cotegipe, a Escola João Maurício Wanderley e a Escola Zeca da Úrsula. Até a década de 60, a cidade oferecia apenas o ensino primário (atualmente séries iniciais do ensino fundamental) e curso preparatório para o exame de admissão¹⁵; já na década de 70, passou a oferecer também da 5ª à 8ª séries (antigo ginásio¹⁶). O segundo grau com habilitação para o magistério passou a ser ofertado já na década de 80, atualmente o ensino médio é apenas o de formação geral. As escolas do município não têm estrutura física e nem de pessoal para a oferta de ensino médio em tempo integral.

¹⁴ O curso Normal era destinado à formação profissional de professores para atuarem no magistério primário. No oeste da Bahia, a Barra foi a primeira cidade a ofertar o curso para meninas em colégio de freiras (de 1920 até 2001).

¹⁵ Para continuar os estudos no ginásio, os alunos concluintes do primário deveriam realizar o exame de admissão que continha conhecimentos gerais das áreas de português, matemática, história e geografia. Essa forma de ingresso ao curso ginasial foi instituída pelo decreto nº 19.890/31.

¹⁶ A Lei nº 5.692/71 extingue o exame de admissão necessário para entrar no antigo ginásio, além de determinar uma nova nomenclatura para a organização do ensino, em vez de primário, ginásio e colegial passam a ser 1º e 2º graus. Com a Lei nº 9394/96 a educação básica divide-se em ensino fundamental e ensino médio.

Fig. 06 – Grupo Escolar Barão de Cotegipe em 1940



Fonte: Cotegipe.Cotegipe profile de Facebook¹⁷

Nas escolas da zona rural, ainda há professores sem formação (magistério e/ou licenciatura) que atuam em classes multisseriadas até o 5º ano, são poucas as escolas rurais em que há separação de turmas. Para os alunos que estudam do 6º ano ao ensino médio, é disponibilizado pela prefeitura um ônibus escolar da zona rural para a zona urbana.

Em 2013, a prefeitura aderiu ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC em parceria com o Instituto Federal da Bahia - IFBA e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e ofertou os seguintes cursos de curta duração: Cuidador infantil, Vendedor, Pintor de imóveis, Cuidador de idosos, Montador e reparador de rede de computadores, Pedreiro de Alvenaria, Almoxarife, Montador e reparador de computadores, Operador de computadores.

¹⁷ Imagem disponível em <https://www.facebook.com/cotegipe.cotegipe/photos?pnref=lhc> Acesso em: 15/12/2015.

Em 2015, o município adere ao programa da Secretaria de Educação do Estado da Bahia “Ensino Médio com Intermediação Tecnológica – EMITec” para atender as comunidades ribeirinhas Benfica, Macambira e Reforma do Rio Grande II, que são distantes da sede e têm carência de profissionais com formação específica para atender em determinados componentes curriculares. O programa consiste em aulas presenciais regulares ministradas por professores especialistas, por meio de sistema de videoconferência e outros recursos multimídia. Os professores especialistas, que estão em Salvador, são responsáveis por ministrar o conteúdo didático; já os professores mediadores que estão nas comunidades, orientam os alunos e aplicam as avaliações, como num sistema de tutoria.

Para fazer cumprir a Lei nº 9394/96, diversos programas foram criados, dentre eles os que privilegiam a qualificação docente estão o programa UNEB 2000 e o PARFOR. Os professores de Cotegipe participaram dos dois programas, no primeiro foi ofertada 40 vagas para o curso de Pedagogia e no segundo 40 vagas para o curso de Letras, ambos realizados pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Os cursos eram frequentados por professores municipais em exercício, em sua maioria mulheres, com carga horária de trabalho de 40 horas semanais em sala de aula.

Em conformidade com as propostas desses programas, as discussões teóricas no ambiente acadêmico foram confrontadas com a realidade local, e as atividades práticas resultavam das ações pautadas nessas reflexões, quer seja na sala de aula dos professores-alunos, quer seja em projetos de extensão que envolviam a comunidade cotegipana, como é o caso dos projetos desenvolvidos nas escolas de ensino fundamental. Um exemplo disso é o Desfile de 07 de setembro¹⁸ realizado em 2015, que manteve a sua característica militar, porém ganhou temas trabalhados na sala de aula de maneira interdisciplinar, como a preservação dos mananciais da região oeste. Além das atividades de ensino, as pesquisas realizadas também foram consideradas reveladoras

¹⁸ O desfile de 07 de setembro é um grande evento nas cidades do Oeste da Bahia organizado pelas secretarias de educação municipais, com grande participação das escolas. Nesse evento cívico, cada escola se organiza em torno de um tema, que muitas vezes tem relação com a regionalidade, que irá apresentar na principal avenida da cidade. A marcha do desfile segue no ritmo do som das fanfarras escolares. Em Barreiras, após o desfile das escolas, também acontecem o desfile militar (exército, polícia militar e corpo de bombeiros), da guarda municipal e a marcha do grito dos excluídos (organizada por movimentos sociais, grupos da igreja Católica, sindicatos e movimentos estudantis).

para muitos discentes do curso, tais como os estudos referentes a comunidades indígenas e quilombolas.

Fig. 07 – Desfile 07 de setembro em 2015 – escolas de Cotegipe



Fonte: Cotegipe.Cotegipe profile de Facebook¹⁹

A oferta dos cursos pelos programas mencionados não foi suficiente para atender as necessidades da cidade no que se refere à prestação de serviços especializados. Por essa razão, algumas pessoas procuraram se qualificar em instituições de ensino quer seja na modalidade educação a distância – EAD, quer seja em cursos presenciais em outros municípios. É disponibilizado pela prefeitura de Cotegipe um ônibus para Barreiras, cidade mais próxima que oferece cursos presenciais em nível superior (102 km), para alunos matriculados em cursos de graduação nas universidades públicas e faculdades particulares. Mas ainda assim, muitos têm dificuldades de acesso ao ensino superior no município.

1.2.1.2.Barreiras

Barreiras, municipalizada em 26 de maio de 1891, possui extensão territorial de 7.859,225 Km² e população média de 153.918 habitantes, segundo dados do IBGE (2015). A cidade inicia um considerável desenvolvimento econômico, no final da

¹⁹ Imagem disponível em <https://www.facebook.com/cotegipe.cotegipe/photos?pnref=lhc> Acesso em: 15/12/2015.

década de 1920, a partir do projeto do engenheiro Geraldo Rocha²⁰ para a construção de uma usina hidrelétrica (localizada no que chamam atualmente de Rua das Turbinas) inaugurada em 1928, fornecendo energia à cidade até 1962.

Com a chegada da energia elétrica, ampliam-se as atividades comerciais, principalmente nas empresas beneficiadoras de arroz e algodão, no matadouro-frigorífico (com capacidade de abate de 135 reses por dia, que produzia entre outras coisas charque, presunto, salame, comercializados no Rio de Janeiro, Estados Unidos e Europa), nos curtumes e no aeroporto (base da 2ª guerra mundial para abastecimento de combustível e transporte de alimentos). Em 1928, Geraldo Rocha e Antônio Balbino de Carvalho²¹ fundam a empresa “Companhia Sertaneja” (atualmente Companhia Agropastoril Sertaneja S/A), precursora na região oeste em Projetos Pecuários e Agroindustriais.

É neste contexto econômico que é inaugurada, em 1º de junho de 1927, 36 anos após a municipalização, a primeira escola pública primária da cidade, que oferecia um ensino formal conforme a legislação nacional e estadual da época, o Grupo Escolar Dr. Costa Borges (em homenagem ao Juiz de Direito na época), com estrutura de: sala de professores, diretoria e 04 salas de aula divididas em dois prédios (Escola do Sexo Feminino e Escola do Sexo Masculino escritos na fachada) com entradas distintas. A escola, localizada na Avenida Professora Guiomar Porto (nome da primeira diretora), está em funcionamento até os dias atuais com turmas das séries finais do ensino fundamental.

Como em muitas cidades oestinas, antes da construção dos primeiros prédios escolares, as crianças e os adolescentes de famílias abastadas tinham aulas em suas residências ou nas dos professores. Muitas dessas famílias também mandavam as filhas que desejavam seguir carreira no magistério para a cidade da Barra a fim de estudarem na Escola

²⁰O engenheiro, jornalista e empresário Geraldo Rocha, natural da cidade da Barra – BA, é uma das personalidades mais expressivas do oeste Baiano. Em 1940, lança a primeira edição do livro *O Rio São Francisco - Fator Precípua da Existência do Brasil*. A obra é considerada determinante para a criação da Comissão do Vale do São Francisco – CVSF (atualmente Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba – CODEVASF) e é uma das primeiras reflexões sobre as potencialidades de expansão econômica do Além São Francisco.

²¹O barreirense Antônio Balbino de Carvalho exerceu diferentes cargos políticos dentre eles, Ministro da educação e saúde no governo de Getúlio Vargas (1951 a 1954) e Governador do Estado da Bahia (1955 a 1959).

Normal, e os filhos para Salvador, Rio de Janeiro ou São Paulo para a continuidade dos estudos até o nível superior, nas áreas de Direito, Medicina e Engenharia Civil.

Fig. 08 - Escola Dr. Costa Borges em 1928



Fonte: Acervo pessoal da família do fotógrafo barreirense Napoleão de Mattos Macêdo

Somente em 1948, com a inauguração do educandário particular Ginásio Padre Vieira, a cidade oferece turmas ginasiais (atuais séries finais do ensino fundamental). Na época, o quadro docente era constituído de professoras com magistério formadas pela Escola Normal da cidade da Barra e outras personalidades consideradas cultas pelos moradores da cidade. Em 1951, a instituição passa também a oferecer o curso Magistério e a se chamar Colégio Padre Vieira. A partir da década de 1960, o colégio também passa a ofertar o curso Técnico em Contabilidade e o Científico (formação geral) até 1999. A partir de 2001, o colégio foi municipalizado e já não oferece mais turmas de ensino médio, somente educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA. Em 2006, o seu terreno foi doado pela prefeitura à Universidade Federal da Bahia – UFBA e hoje pertence à Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB, onde funcionam a Reitoria e outros setores administrativos da instituição. O Colégio Municipal Padre Vieira, desde 2007, passou a funcionar em uma nova sede.

Fig. 09 - Normalistas do Colégio Padre Vieira – 1960



Fonte: Acervo pessoal da família do fotógrafo barreirense Napoleão de Mattos Macêdo

A segunda escola pública de Barreiras, fundada em 1958, foi o Grupo Escolar Antônio Geraldo Rocha, que mais tarde passou a ser o Colégio Estadual Antônio Geraldo. Até 2012, ainda havia nesta escola turmas de ensino médio integrado com Normal/Magistério. Atualmente oferece apenas o ensino médio de formação geral. Muitos dos alunos e das alunas desse colégio, nas décadas de 80 e 90, deram continuidade aos estudos na área da educação fazendo o curso de Pedagogia e passaram a exercer cargos importantes em Secretarias de Educação (Estadual e Municipais); a atuar como docentes e/ou com cargos de administração em universidades públicas (estadual e federal) e faculdades particulares; a gerenciar escolas privadas e cursinhos na condição de proprietário (a) ou coordenador (a).

As escolas de curso Normal/Magistério constituem a primeira tentativa de qualificar profissionais para alfabetização na região oeste, mas, com o crescimento da população e o número insuficiente de professores para atuarem em disciplinas específicas, tem-se a necessidade de uma formação em nível superior. Assim, surgem a partir de 1981, os cursos de licenciatura em Barreiras.

O ensino superior na região oeste da Bahia inicia-se com o Núcleo de Ensino Superior de Barreiras, integrado ao Centro de Educação Técnica da Bahia – CETEBA, em 1981, com o Curso de Licenciatura em Artes Práticas com Habilitações em Artes Industriais e Técnicas Agrícolas. Em 1985, o Núcleo passa à categoria de Centro de Ensino Superior de Barreiras – CESB e começa a oferecer os cursos de Licenciatura Curta em Letras e Estudos Sociais. Estes três cursos deixaram de ser ofertados após a conclusão das primeiras turmas. Em 1987, foi autorizado o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, e em 1991, o Bacharelado em Ciências Contábeis. Em 1997, o CESB passa a ser o campus IX da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, neste mesmo ano é implantado o curso de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa. Em 1998, foi criado o Bacharelado em Engenharia Agrônômica, em 2004 as Licenciaturas em Ciências Biológicas e Matemática, e em 2016, o Bacharelado em Medicina Veterinária. (UNEB, 2016)

Além dos cursos regulares, com ingresso por meio de processo seletivo com vagas para ampla concorrência, a UNEB promove e participa de programas especiais, como o Programa Nacional de Educação em Área de Reforma Agrária – PRONERA, com o Bacharelado em Engenharia Agrônômica para alunos que são moradores das áreas de reforma agrária, e para a formação de professores em exercício da educação básica, o UNEB 2000 (Pedagogia), o Curso de Formação de Professores do Estado (Letras) e o PARFOR (Letras, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Artes, Educação Física, Biologia, Pedagogia).

Com o passar dos anos, chegaram outras instituições públicas e também passaram a oferecer cursos presenciais de licenciatura, são elas: o Instituto Federal da Bahia – IFBA (Matemática) e a Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB (Geografia, História, Física, Matemática, Química, Ciências Biológicas, Artes Visuais²²).

Além dos cursos de licenciatura, surgiram nesse cenário outros cursos de ensino superior e ensino técnico com o intuito de ampliar e qualificar a rede de prestação de serviços especializados, para dar suporte à cadeia produtiva, principalmente nas áreas da

²² A licenciatura em Artes Visuais é ofertada no campus de Santa Maria da Vitória.

construção civil e do agronegócio que estão em franca expansão. O quadro a seguir mostra os cursos ofertados em instituições públicas na cidade de Barreiras:

Quadro 02 - Cursos e Instituições Públicas de Ensino Técnico e Superior em Barreiras

IFBA	UFOB	CETEP
<p>Cursos técnicos: Edificações, Alimentos, Informática, Eletrotécnica, Enfermagem, Eletromecânica,</p>	<p>Engenharia Civil, Administração, Engenharia Sanitária e Ambiental, Medicina, Farmácia, Nutrição, Geologia, Direito, Matemática, Química, Física, Ciências Biológicas²³,</p>	<p>Cursos técnicos: Comércio, Agropecuária, Informática, Enfermagem</p>
<p>Bacharelados: Arquitetura e Urbanismo, Engenharia de Alimentos</p>		

Fonte: Sites das instituições de ensino

Além desses cursos, há ainda os das instituições privadas de ensino presencial e a distância de ensino superior: Direito, Administração, Engenharia de Produção, Ciências Contábeis, Segurança do Trabalho, Marketing Digital, Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Engenharia Agrônoma, Medicina Veterinária, Engenharia Civil, Agronegócios entre outros.

Com a inserção das instituições de ensino superior neste contexto, começam a ser desenvolvidas pesquisas de diferentes áreas e temáticas voltadas para o oeste baiano. O olhar sobre as questões sociais, a luz do letramento acadêmico referente a este espaço

²³ Química, Física, Ciências Biológicas, Matemática são ofertados pela UFOB nas modalidades Licenciatura e Bacharelado.

social, oportuniza algumas reflexões sobre o caráter identitário regional, ações e transformações, não só na esfera econômica, mas também nas práticas sociais. As discussões teóricas propostas nas atividades de ensino e pesquisa tomam forma a partir da reflexão da realidade local, o que tem viabilizado algumas intervenções sobre questões da comunidade, criação de associações, sindicatos e outros órgãos de classe, realização de eventos que discutam os problemas sociais, que aos poucos passam a fazer parte da rotina da população da região oeste.

Mas mesmo com muitas possibilidades de entrada no ensino superior atualmente, muitos moradores da região oeste não conseguem ter acesso à universidade pública por não conseguirem ser aprovados nos processos seletivos (vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM), e nem todos que conseguem entrar têm condições de concluir os cursos, sobretudo das áreas de exatas e ciências da saúde. O ensino fragilizado ao longo dos anos e a falta de investimentos na educação básica são as principais causas. Sobre esse ponto, o PME – Barreiras (2014, p. 116) alerta que “a oferta pública de educação superior em Barreiras deve passar por uma redefinição que considere a diversidade regional e as especificidades culturais que demarcam a sociedade barreirense.” Na tentativa de reverter esse quadro, a UFOB, a UNEB – campus IX e o IFBA - Barreiras têm sistema de cotas para alunos oriundos de escola pública da região oeste.

No que se refere aos cursos profissionalizante de curta duração, a prefeitura de Barreiras, em parceria com o IFBA e o SENAI, oferta os seguintes cursos pelo PRONATEC: Manipulador de Alimentos; Carpinteiro da Construção Civil; Pintor de Imóveis; Soldador; Ajudante de obras; Eletricista; Montador e reparador de computadores; Recepcionista, Almoхарife; Auxiliar de faturamento; Auxiliar administrativo; Instalador e Reparador de rede de computadores; Auxiliar de web designer; Auxiliar em administração de redes; Abatedor de animais de pequeno, médio e grande porte; Açougueiro; Mecânico de manutenção e instalação de aparelhos de climatização e refrigeração; Soldador no processo eletrodo revestido, aço carbono e aço baixa liga; Eletricista industrial; Pedreiro de alvenaria; Eletricista instalador predial de baixa tensão; desenhista de construção civil; Armador de ferragem; Encanador instalador predial; entre outros.

Devido à grande oferta de cursos nas últimas 03 décadas, muitas pessoas provenientes de diversas cidades da região e até de outros estados vêm estudar e trabalhar em Barreiras, o que influencia no caráter identitário da região e nas expectativas em relação a sua emancipação. É importante ressaltar que as mudanças nem sempre são sentidas de imediato pela população no seu dia a dia, por isso faz-se necessário refletir sobre essa trajetória social.

1.2.1.3. Cristópolis

A cidade de Cristópolis foi desmembrada de Angical e municipalizada em 19 de julho de 1962, possui uma área territorial de 1.050,387 Km² e população de 14.302 habitantes, segundo dados do IBGE (2015). Situada às margens da BR 242, a Cidade de Cristo tem como principais atividades econômicas o cultivo de alho e de cana de açúcar na agricultura familiar, a criação de gado de corte e leiteiro na pecuária e as pequenas empresas do comércio local.

Pouco ainda se conhece sobre a história da educação em Cristópolis, mas sabe-se que, assim como em outras cidades do oeste, as primeiras escolas foram residências adaptadas para receber os alunos, e os professores particulares eram as pessoas que tinham algum conhecimento de escrita. A primeira construção com finalidade de ser um prédio escolar para alfabetizar a comunidade local surgiu em 1928, por iniciativa do Major Tônico (Antônio José Antunes Filho) e sua esposa D. Lúcia de Oliveira Antunes. A “Casa da Escola” esteve em funcionamento até 1958. (ANTUNES, 2009)

No ano de 1948, por exigência dos moradores ao prefeito de Angical, foram construídos os primeiros grupos escolares públicos nas localidades de Cantinho e Buritizinho, oferecendo o ensino primário formal conforme a legislação da época. A estrutura precária e a fragilidade do sistema educacional local fizeram com que as famílias tradicionais da cidade (fazendeiros e comerciantes) incentivassem seus filhos a estudarem em outras cidades, tais como Barreiras e Salvador, e muitos fixaram moradia nestes lugares visando melhores condições de trabalho.

Fig. 10 – Alunos, Alunas e Professora da “Casa da Escola” - 1957



Fonte: Antunes (2009, p. 199)

Com a emancipação do município em 1962, outras escolas primárias na sede e nos povoados foram implantadas. Somente em 1971, foi criada a primeira escola de 5^a a 8^a séries do 1º grau – o Ginásio Antônio Aurora – que atendia a todo o município. A partir da década de 1980, outras escolas dessa etapa com classes regulares ou multisseriadas, também foram inauguradas nos povoados Sítio do Hermenegildo, Água Doce, Cantinho, Mata do Cedro, Lagoa de Oscar. (PME – CRISTOPOLIS, 2015).

Em 1984, foi criado o Colégio Estadual São Pedro com turmas de 1º e 2º graus, sendo este último o curso de Formação para o Magistério. O colégio está em funcionamento até os dias de hoje, com turmas de ensino fundamental II e ensino médio - formação geral. Para que os alunos da zona rural possam estudar na única escola de ensino médio, a prefeitura oferece transporte escolar. O Colégio também cede seu espaço para uso de outras instituições, para a realização de cursos do PRONATEC (agricultor orgânico; vendedor; cuidador infantil; montador e reparador de computadores; auxiliar de pessoal) e do PARFOR.

Nos últimos anos, a prefeitura de Cristópolis, em parcerias com outras instituições públicas, tem ofertado inúmeros cursos para qualificação profissional em diferentes áreas. No que se refere à qualificação de professores com oferta de curso de licenciatura, participou dos programas da UNEB 2000 (Pedagogia), PARFOR (Letras, Matemática, Pedagogia, História, Geografia), ambos realizados pela Universidade do

Estado da Bahia, além das parcerias com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Música) e a Universidade Federal da Bahia (Matemática). Segundo dados da Secretaria de Educação do município, disponibilizados no PME (2015, p.33), “[...] 94% dos profissionais que atuam no ensino fundamental já cursaram ou estão cursando licenciatura plena”.

Como em Cotegipe, os alunos do PARFOR são professores, em sua maioria mulheres, que estão em atividade docente com carga horária de trabalho de 40 horas semanais, e muitas vezes até com mais de uma componente curricular. O curso foi ofertado no turno noturno e, algumas componentes no período de recesso escolar.

Fig. 11 – Aula de Língua Portuguesa – Cristópolis



Fonte: Própria

Ainda com todo o investimento em qualificar professores, muitos educadores ainda assumem componentes curriculares diferentes de sua área de formação, por indicações de políticos à Secretaria de Educação ou às direções de cada escola. A componente Língua Portuguesa é a mais disputada por professores graduados em Pedagogia e por professores sem formação universitária; por outro lado, alguns graduados em Letras estão atuando em áreas que exigem outra formação, tais como: alfabetização, ciências, história, matemática e geografia. Esse problema que acontece em Cristópolis, também se repete em Cotegipe, em Barreiras e em todas as cidades do oeste da Bahia.

Mesmo com uma considerável oferta de cursos de licenciatura, ainda há uma carência de pessoal qualificado para a prestação de serviços especializados, por isso algumas

peessoas procuram se qualificar em instituições de ensino na modalidade EAD ou em cursos presenciais em outros municípios. A prefeitura também disponibiliza ônibus para moradores de Cristópolis que são alunos de graduação em instituições de ensino superior em Barreiras (67 km).

1.2.2. Índices Educacionais das Cidades de Barreiras, Cotegipe e Cristópolis

Os dados do Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil de 2013 demonstram que os Índices de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM²⁴ de boa parte das cidades da região oeste da Bahia subiram de muito baixo (em 1991) para médio desenvolvimento (em 2010), como é o caso de Cristópolis, que saltou de 0,282 (em 1991) para 0,614 (em 2010). O IDHM de Barreiras, que ocupa o 3º lugar no *ranking* estadual, é considerado alto e chega a ser maior que a média do Estado da Bahia. Cotegipe, que, em outros tempos representava significativo poder econômico e político na região, hoje apresenta IDHM baixo, como mostra a tabela a seguir:

Quadro 03 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM de municípios do oeste baiano

Local	IDHM 1991	IDHM 2000	IDHM 2010	Ranking
BRASIL	0.493	0.612	0.727	-----
Bahia	0.386	0.512	0.660	22º no país
Barreiras	0.408	0.572	0.721	3º no estado
Cotegipe	0.261	0.405	0.590	199º no estado
Cristópolis	0.282	0.427	0.614	104º no estado

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil - 2013

A cidade de Barreiras, juntamente com Luís Eduardo Magalhães, São Desidério, Correntina e Formosa do Rio Preto, juntas respondem por mais de 60% do Produto Interno Bruto - PIB da região oeste (5.925.988 mil reais), segundo dados do IBGE

²⁴ Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do país é apresentado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. O IDHM é medido tomando como base dados do IBGE sobre renda per capita, longevidade e educação da cidade. Na escala, 0 (zero) significa muito baixo e 01 (um) alto. Quanto mais próximo de 01 considera-se maior o desenvolvimento.

(2010). Apesar da alta concentração de renda e economia acelerada nas últimas décadas, há poucos avanços no que diz respeito à infraestrutura nas cidades que deveriam assegurar boa qualidade de vida à população.

No que se refere aos índices educacionais, em 2010, o Estado da Bahia ainda apresenta baixo IDH (0,555), os municípios de Cotegipe (0,504) e Cristópolis (0,553) apontam para um pequeno crescimento quando comparados aos dados de 1991, mas, mesmo assim, o índice é ainda classificado como baixo. Já Barreiras possui o IDHM educacional médio (0.668) e equipara-se ao da média nacional (0.637). Como visto na seção anterior, essa cidade possui maior concentração de escolas e faculdades, por isso o índice é maior que as demais.

O número de adultos analfabetos nestas cidades tem diminuído, mas ainda é considerado alto (em torno de 39%); o número de ingressantes crianças que cursam o ensino fundamental cresceu consideravelmente em todos os municípios nas últimas décadas, mas os números de ingressantes no ensino médio não chegam nem à metade dos alunos matriculados no ensino fundamental. O percentual de adultos com ensino médio completo é baixo e, conseqüentemente, os índices de pessoas com ensino superior completo ainda é pouco expressivo, como se pode verificar nos dados a seguir:

Quadro 04 – Indicadores educacionais de municípios do oeste baiano

LOCAL	IDHM Educação 1991	IDHM Educação 2000	IDHM Educação 2010	Taxa de analfabetismo - 25 anos ou mais 2010	% de 18 anos ou mais com médio completo 2010	% dos ocupados com superior completo - 18 anos ou mais 2010
BRASIL	0.279	0.456	0.637	11.82	37.89	13.19
Bahia	0.182	0.332	0.555	20.92	31.32	7.93
Barreiras	0.196	0.414	0.668	13.71	43.49	9.65
Cotegipe	0.074	0.218	0.504	39.71	20.06	1.45
Cristópolis	0.087	0.252	0.553	39.64	21.13	3.10

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil - 2013

O baixo índice educacional está atrelado às precárias condições de ensino da educação básica no oeste baiano, que se arrastou durante décadas, e a fatores como falta de professores especializados. Apesar da implantação de programas de qualificação

docente para cumprir a Meta 15 do PNE, o professor sem formação específica na área em que atua ainda é muito comum na região, sobretudo na zona rural. Em todos os três municípios, há ainda classes multisseriadas em algumas localidades. A falta de infraestrutura e de recursos pedagógicos adequados é comum tanto na zona urbana como na rural.

No que se refere à educação básica, o Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2015) apresenta os seguintes dados²⁵:

Quadro 05 – Matrículas, Docentes e Rede Escolar – Ensino Fundamental

ENSINO FUNDAMENTAL - 2015			
Município	Nº de escolas	Nº de docentes	Nº de alunos
Barreiras	106	1.061	21.773
Cotegipe	33	206	2.503
Cristópolis	31	128	2.125

Fonte: Dados do INEP disponibilizados pelo IBGE (2016)

Quadro 06 – Matrículas, Docentes e Rede Escolar – Ensino Médio

ENSINO MÉDIO – 2015			
Município	Nº de escolas	Nº de docentes	Nº de alunos
Barreiras	21	472	7.455
Cotegipe ²⁶	01	43	555
Cristópolis	01	28	587

Fonte: Dados do INEP disponibilizados pelo IBGE (2016)

²⁵ Nesses dados contém a soma das escolas de zona urbana e rural.

²⁶ Em Cotegipe, apenas o Colégio Estadual Jutahy Magalhães oferta turmas de ensino médio, porém, além da sede na zona urbana essa instituição também possui anexos nos distritos: Taguá, Benfica, Macambira, Reforma de Rio Grande II, Tabatinga. Além dos professores concursados e contratados do estado, o colégio também conta com professores municipais cedidos pela prefeitura para trabalharem em classes do E.M.

O número de estudantes no ensino médio cai significativamente se comparados com os do ensino fundamental por diversos fatores, dentre eles a evasão de alunos para outras cidades ou o interrompimento dos estudos para se inserir no mercado de trabalho, principalmente, como mão de obra para a agropecuária e a construção civil.

Nestes municípios, assim como em muitas cidades da Bahia, a seleção dos professores por áreas específicas de atuação para um melhor desempenho em classes da educação básica, muitas vezes, não é o principal critério que se leve em conta, principalmente no ensino fundamental, como foi mencionado anteriormente. Para fechar as suas cargas horárias de 40 horas semanais, que é a situação de boa parte dos professores, eles são obrigados a ministrar qualquer componente curricular. Talvez isso explique o número pequeno de docentes em relação à distribuição das disciplinas e ao número de alunos.

Ainda no que se refere à qualificação profissional, o MEC (2016) informa que, nos últimos anos, o número de professores com licenciatura em língua portuguesa no estado da Bahia subiu de 23,5% (5.167), em 2012, para 30,3% (5.864), em 2016, nas séries finais do Ensino fundamental, mas caiu expressivamente no ensino médio de 56,1% (3.587), em 2013, para 38,8% (2.606) em 2016, como pode ser visualizado nos quadros 07 e 08:

Quadro 07 – Grau de Instrução de Professores de Língua Portuguesa das Séries Finais do Ensino Fundamental na Bahia

Ano	Total		Com superior		Com licenciatura		Com licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na área	
	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade
2012	100%	22.011	57%	12.551	40,5%	8.919	23,5%	5.167
2013	100%	21.397	65,4%	13.991	46,4%	9.937	30,1%	6.435
2014	100%	21.385	72,3%	15.467	59,3%	12.683	26,8%	5.724
2015	100%	20.531	65,9%	13.537	62,6%	12.855	28,3%	5.805
2016	100%	19.357	67,4%	13.047	64,2%	12.432	30,3%	5.864

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Quadro 08 – Grau de Instrução de Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio na Bahia

Ano	Total		Com superior		Com licenciatura		Com licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na área	
	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
2012	100%	5.550	78,4%	4.350	48,8%	2.708	46%	2.555
2013	100%	6.397	82,1%	5.252	49,6%	3.170	56,1%	3.587
2014	100%	6.871	87,2%	5.993	80,9%	5.556	37,4%	2.568
2015	100%	7.360	81,7%	6.012	79,1%	5.820	35,7%	2.629
2016	100%	6.714	83,6%	5.610	80,6%	5.412	38,8%	2.606

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Os quadros demonstram que o número de professores que assume a disciplina Língua Portuguesa²⁷ sem ter o curso de graduação em Letras ainda é muito alto, em 2016 têm-se 69,7 % dos professores das séries finais do ensino fundamental, e 61,2% do ensino médio na Bahia sem qualificação exigida pela LDB.

A abertura de cursos de licenciatura em Letras e os programas especiais de formação de professores conveniados com as prefeituras, como o PARFOR, tiveram mais impacto no ensino fundamental que no ensino médio. Os quadros demonstram ainda que há pessoas com nível superior em qualquer área de conhecimento ministrando a componente língua portuguesa. Nota-se que 16,4% dos professores de língua portuguesa do ensino médio, em 2016, não têm ensino superior, e nas séries finais do ensino fundamental esse número sobe para 32,6%.

Nota-se também que a queda no número de professores com licenciatura ou bacharelado na área de Letras é inversamente proporcional aos números percentuais de professores com nível superior em qualquer outra área de conhecimento, uma vez que esses foram aumentando ao longo dos anos. Esses dados nos fazem inferir que professor sem a

²⁷ Na pesquisa realizada pelo MEC não há separação dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Literatura e Redação.

formação na área de Letras ainda é muito presente no estado da Bahia e que perdura o pensamento de que qualquer pessoa que conhece o mínimo de leitura e escrita pode ser professor dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Literatura e Redação.

Ainda assim, os números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB²⁸ das séries finais do ensino fundamental, em 2015, expressam crescimento moderado quando comparados aos dados de 2005 nas três cidades pesquisadas, conforme quadro a seguir:

Quadro 09 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Municípios do Oeste Baiano

IDEB - Anos Finais do Ensino Fundamental						
Local	2005	2007	2009	2011	2013	2015
BRASIL	3.2	3.5	3,7	3,9	4.0	4,2
BAHIA	2.6	2.8	2.9	3.1	3.2	3,4
Barreiras	2.9	3.2	3.6	3.3	3.4	3,8
Cotegipe	2.3	3.3	3.9	3,4	3.8	3,3
Cristópolis	2.7	3.1	3.5	3.7	3.8	3,2

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

Barreiras, a cidade da pesquisa de maior PIB, tem o IDEB maior que a média do estado, mas ainda menor que a média nacional. Os índices de Cotegipe e Cristópolis, em 2015, se aproximam da média do estado. Na maioria das cidades oestinas, o crescimento do IDEB ao longo desses 10 anos pode ser atribuído a novas práticas que envolvem os letramentos (como o digital, por exemplo) e à inserção do ensino superior na região com incentivo a cursos de licenciatura, o que gera melhor qualificação para os profissionais

²⁸ Diferente do IDHM que verifica na totalidade as pessoas que frequentam a escola, o IDEB é um indicador que agrega desempenho em testes padronizados (das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática) e fluxo escolar (aprovação/reprovação e evasão escolar) de todas as escolas no 5º e 9º ano de Ensino Fundamental e em uma amostra de escolas por estado no 3º ano de Ensino Médio. Para a avaliação, estipulou-se uma escala de 0 a 10. O MEC espera que o Brasil atinja, em 2.022, a média 6,0, que corresponde atualmente ao índice dos países com maior desenvolvimento educacional mundial, de acordo com Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Nesta avaliação, também não são levados em consideração informações sobre o corpo docente, número de alunos em sala de aula e a infraestrutura das escolas.

da educação básica. Mas, ainda assim, a falta de infraestrutura nas escolas e a grande escassez de recursos humanos para atuar nos mais diferentes segmentos profissionais são os pontos que mais se relacionam com a falta de investimentos na qualidade do ensino ao longo dos anos.

Um dos instrumentos utilizados pelo MEC para se calcular o IDEB é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Prova Brasil²⁹, no que se refere à média de proficiência das avaliações de Língua Portuguesa do 9º ano tem-se os seguintes resultados no período de 2005 – 2015:

Quadro 10 – Média de Proficiência da Prova Brasil de Municípios do Oeste Baiano

Média de Proficiência - Prova Brasil no 9º Ano - Português						
Local	2005	2007	2009	2011	2013	2015
BRASIL	225,42	228,93	238,68	238,77	239,40	247,33
BAHIA	219,44	217,55	224,79	225,60	225,68	234,87
Barreiras	219,00	220,25	229,60	221,92	226,27	244,98
Cotegipe	187,10	210,33	232,15	223,94	222,85	214,28
Cristópolis	203,70	203,32	221,23	221,24	231,81	224,24

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

O quadro demonstra que a média de proficiência de leitura em 2015 dos três municípios pesquisados teve um crescimento moderado comparado com os dados de 2005, ainda que ao longo da década esse crescimento não foi constante. De acordo com a escala atual do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB para o ensino fundamental (tabela completa em anexo), Barreiras, com média 244,98, em 2015, é classificada no nível 2 (225-249 pontos) que compreende as habilidades para:

²⁹ A Prova Brasil é um exame bianual com conteúdos de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática, aplicado aos alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. A finalidade é avaliar a qualidade do ensino do país a partir de informações sobre os níveis de aprendizagem das áreas mencionadas de cada unidade escolar e da rede de ensino em geral. Nas séries finais do Ensino Fundamental, por exemplo, a proficiência é ponderada a partir de uma escala que vai de 200 pontos (Nível 1) a 400 pontos (Nível 8), para cada nível há uma descrição de um conjunto de competências e habilidades.

Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. • Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. • Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. • Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. • Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. • Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas. (INEP: 2015, p.08)

Já Cotegipe e Cristópolis, com médias 214, 28 e 224,24 respectivamente, em 2015, estão classificados no nível 1 (200 – 224 pontos) que corresponde às seguintes habilidades: “Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística, etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. • Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens”, conforme INEP (2015, p. 08). Observa-se com esses dados que, ao concluir o ensino fundamental, esses estudantes podem ainda não ter alcançado habilidades de leitura aprofundada de textos que apresentam polissemia, que exigem análise de argumentos e interpretações de informações implícitas, por exemplo. Em muitos casos, essas dificuldades perduram até o ensino superior.

A observação dos aspectos conjunturais nos dá a dimensão de que a inserção de programas de formação de professores no oeste da Bahia é de fato um ganho significativo para a melhoria na qualidade da educação da região, porém a qualificação profissional é apenas uma das ações que devem ser tomadas para promover a emancipação dos sujeitos e da comunidade como um todo. São muitos os desafios desses professores para superar as dificuldades em uma região que historicamente lida com precariedade de investimentos no setor educacional.

CAPÍTULO II – LETRAMENTOS E PRÁTICAS SOCIAIS

2.1. NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

O termo “Novos Estudos do Letramento” foi cunhado por James Paul Gee em referência às novas perspectivas de estudos sobre o letramento que começavam a acontecer, no final dos anos 1970, no Reino Unido e nos Estados Unidos. O foco desses estudos está nos aspectos sociais do letramento, considerando as atividades de leitura e escrita como construtos culturais arraigados em valores, ideologias e relações de poder político-econômico, mas com potencialidades de transformações sociais. Os Novos Estudos do Letramento - NEL fazem parte de estudos multidisciplinares que envolvem principalmente as áreas da Educação, Antropologia, Linguística, Psicologia e as Ciências Sociais. (STREET, 2014).

Em meados da década de 1990, pesquisadores principalmente das áreas da Linguística e Educação dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália formam o *New London Group* para discutir o futuro da pedagogia dos letramentos. Em setembro de 1994, o grupo publicou um manifesto resultado das discussões sobre a diversidade cultural e linguística (letramentos múltiplos) e a multiplicidade de canais e meios de comunicação na contemporaneidade (multiletramentos) e suas formas de atuação nas práticas sociais. (COPE; KALANTZIS, 2009).

Os letramentos múltiplos estão associados ao multiculturalismo e abrangem discussões sobre língua, etnia, gênero, rede de práticas sociais e discursos. Já o termo multiletramentos, se refere especificamente aos letramentos advindos de espaços multimidiáticos, como a internet, que carregam uma diversidade e pluralidade cultural e multissemiótica. (STREET, 2012). Sobre os multiletramentos, Kress e Van Leeuwen (1996) analisam que as interpretações textuais nesse novo contexto e forma de representação não são menos complexas, ao contrário, exigem-se outras formas de conhecimento que vão além da palavra escrita.

As práticas de letramento, na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, estão relacionadas aos usos sociais que as pessoas fazem da leitura e da escrita. Essa

concepção adota um posicionamento mais abrangente, uma vez que aponta para uma visão de letramento para além de um conjunto de competências e habilidades que se espera de um indivíduo ao realizar atividades em uma sala de aula, visto que os letramentos abarcam práticas situadas de linguagens, interação, vivências, identidade, cultura, visão de mundo, associados a eventos e práticas sociais particulares, conforme Street (2014). Para Rios (2010b, p.80), as pesquisas sobre letramento podem ser analisadas por diferentes concepções:

Se um/a estudioso/a parte do pressuposto de que o letramento é um ponto de chegada após um tempo de escolarização, tem-se então que para ele ou ela o que deve ser estudado é o que o indivíduo sabe fazer de leitura e escrita em decorrência desse tempo que passou na escola.

Se, por outro lado, outro/a estudioso/a pensa que o letramento compreende tudo que um indivíduo tenha feito de leitura e escrita em sua vida, então estamos diante de uma visão mais ampla e aplicada a todas as esferas da vida social.

Na perspectiva mais ampliada, a alfabetização não é uma condição *sine qua non* para o letramento, pois este, por sua vez, está intimamente ligado aos diferentes saberes e práticas sociais, às intenções e aos objetivos individuais e coletivos, que estão além do mundo da escola. Barton e Hamilton (2000, p.7-8) compartilham desse posicionamento quando afirmam que "[...] há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida".

Observa-se que os Estudos do Letramento³⁰, no sentido de área científica, propõem investigar a prática social que envolve a língua escrita e o contexto em que esta é produzida, esses estudos oportunizam entender as práticas de uma sociedade e de culturas particulares. O aspecto dinâmico das práticas pode se diferenciar de acordo com os contextos, o que demonstra que não há uma única forma de ler e escrever, de acordo com Magalhães (2012). É importante destacar que o letramento não se configura como uma metodologia de ensino, mas como elemento em práticas sociais que envolvem a leitura e/ou a escrita em inúmeras situações sociocomunicativas realizadas via gêneros discursivos.

³⁰ Alguns pesquisadores brasileiros utilizam o termo “Estudos do Letramento”, como uma referência aos “Novos Estudos do Letramento”, outros preferem utilizar o termo não traduzido ou a correspondente sigla “New Literacy Studies” – NLS.

2.2. LETRAMENTOS E PRÁTICAS SOCIAIS

Toda atividade social relativamente estável com traços sócio-histórico-culturais em que se articulam diversos elementos sociais (sujeitos e suas relações, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de consciência, valores e discurso) recorrentes em eventos é uma prática social, conforme Fairclough (2012, p.94). O letramento constitui em práticas da vida social, que para Barton (1994), adquirem significado a partir das instituições humanas e contextos sociais.

Como destaca Rios (2010a, p.65) “as práticas de letramento são, a um só tempo, a situação empírica de uso da escrita e as concepções sociais sobre a escrita relacionadas a tal situação”. Assim, entende-se que os letramentos são parte de diversificados eventos e estão fortemente interligados aos diferentes saberes e práticas sociais, às intenções e aos objetivos individuais e coletivos, por isso também envolvem valores, ideologias, identidades e relações socioculturais configuradas em uma rede social.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 22) conceituam eventos como “acontecimentos imediatos individuais ou ocasiões da vida social”. Dentre os mais diferentes eventos realizados nas práticas sociais têm-se os ‘eventos de letramentos’. Com base nesse conceito, podemos citar como exemplos de eventos de letramento: o momento da escrita de um *post* no Facebook, ouvir uma música pelo rádio, a discussão sobre um assunto veiculado em um telejornal, ao utilizar uma operação no caixa eletrônico, ao apresentar um seminário em uma aula, o preparo de uma receita, ao fazer compras no supermercado, ao assistir a um filme, uma criança que ouve uma história lida por um adulto entre outras tantas situações que envolvem atores sociais e milhares de ações que remetem ao universo da escrita. Kleiman e Assis (2016) acreditam que, para compreender os impactos que a escrita tem nas práticas sociais, os estudos do letramento não devem focar apenas no texto e seus modos de funcionamento, mas sim, em uma perspectiva mais ampla, investigar como se realizam nos eventos de letramento.

Para Street (1995), as práticas de letramento atuam como comportamentos realizados pelos participantes nos eventos a partir das concepções socioculturais configuradas na rede de práticas sociais. Barton e Hamilton (2000, p. 08), a partir de seis proposições

sintetizadas em um quadro³¹, elucidam como diferentes práticas de letramento acontecem na dimensão das práticas sociais. Os autores ainda ressaltam que os letramentos geram novas identidades e provocam tensões e mudanças de valores sociais.

Quadro 11 – Letramento na prática social

- O letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais; estas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos.
- Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.
- As práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros.
- As práticas de letramento são propositadas e encaixadas em práticas culturais e objetivos sociais mais amplos.
- O letramento é historicamente situado.
- As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e produção de sentido.

Fonte: Barton e Hamilton (2000, p. 08)

O letramento identifica práticas regulares e específicas que adquirem significado a partir das instituições humanas. Assim sendo, não pode acontecer da mesma forma em todos os domínios da vida social, pois as pessoas assumem papéis sociais e atuam, na maneira de se vestir, falar e se comportar, de maneira diferente em distintos lugares e em ocasiões particulares. Conforme Barton (1994, p. 43), “[...] para cada um desses domínios existem instituições particulares, as quais auxiliam distintas práticas de letramento”. Partindo desse argumento podemos citar como exemplos diferentes domínios em que atuam distintos letramentos: jurídico, político, escolar, familiar, religioso, comercial, lazer, entre outros.

Ao desempenharem papéis sociais, os atores realizam diferentes aspectos de suas identidades social, pessoal e profissional; essas, por sua vez, são afirmadas por meio de práticas de letramentos. Os letramentos podem ser institucionalizados (dominantes) ou

³¹ Tradução feita pelo prof. Dr. Guilherme Veiga Rios.

autogerados (vernaculares). Os letramentos dominantes são mais valorizados, reconhecidos e exercem poder, esses são conduzidos por agentes especializados (professores, líder religioso, técnico, perito ou outros) que partem de um discurso advindos de instituições formais da sociedade (escola, igreja, trabalho...). Já os letramentos vernaculares são autogerados pelos sujeitos no cotidiano das culturas locais por meio de práticas informais de aquisição de conhecimento e da sua relação pessoal com o grupo, são mais espontâneos e menos controlados e sistematizados. Os letramentos locais tendem a ser menos valorizados que os letramentos institucionais, ainda que muitos conhecimentos desse último tenham por base os conhecimentos adquiridos do primeiro (BARTON E HAMILTON, 2000).

Ao interpretar, produzir ou discutir sobre um texto, o sujeito estabelece uma relação com o seu cotidiano e acessa uma rede de significação com o contexto que ele e o texto estão inseridos, portanto não se podem conceber os textos como artefatos sem relacioná-los com as práticas sociais. De acordo com Barton (1994, p. 49), “[...] todas as atividades de letramento têm um propósito para as pessoas. As pessoas fazem as coisas por alguma razão. Em geral, as pessoas não leem para ler, escrevem para escrever; antes as pessoas leem e escrevem para fazer outras coisas”. Entende-se que, assim como os textos, os letramentos têm intencionalidades, significados e valores sócio-histórico-culturais específicos em diferentes instituições e grupos sociais que podem ser discutidos dentro e fora do contexto escolar.

As atividades que envolvem leitura e escrita têm um propósito bem mais amplo que a realização de exercícios de fixação descontextualizados com o intuito de verificação avaliativa de competências e habilidades funcionais, muitas vezes realizadas nas escolas. É necessário compreender que ler e escrever vão além de habilidades técnicas, o uso da linguagem tem uma ação transformadora no indivíduo, pois amplia a sua percepção do mundo e possibilita a transformação social, como defende Freire (2016). Sobre o letramento escolar, Street (2012, p.78) assevera que:

[...] o letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades funcionais, como grande parte da escolarização moderna e muitas agências de letramento o representam, mas ao contrário é um conjunto de práticas sociais profundamente associadas à identidade e posição social. É a abordagem do letramento como prática social que fornece o modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos

significados do letramento nesses contextos, e não há confiança nas noções vazias de habilidades, taxas e níveis de letramento que dominam o discurso contemporâneo sobre letramento.

Corroborando com os posicionamentos supracitados, Fiad (2011, p. 360) tece críticas ao argumento das correntes que ressaltam o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Segundo a autora, “[...] olhar para as habilidades individuais reforça dicotomias conhecidas: alfabetizados X analfabetos; letrados X iletrados e não considera outros tipos de letramento, principalmente aqueles que acontecem fora do contexto escolar.” Para Kleiman (2008, p. 27), este posicionamento reforça e reproduz preconceitos “[...] chegando a criar duas espécies, cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem.”

Defender que as ações de leitura e de escrita dependem prioritariamente do processo de escolarização é um grande problema, principalmente quando os usos da leitura e da escrita no cotidiano se diferenciam muito daqueles praticados no contexto escolar, o que causa uma descontinuidade nos letramentos e, com certeza, prejudica suas utilizações (BARTON, 1994). Na opinião de Freire (2006), antes mesmo de se ensinar a ler e a escrever é preciso engajar os indivíduos a “ler o mundo”, levá-los a problematizar sua realidade e posicionar-se criticamente.

Clark *et. al.* (1990, p. 254), também influenciados pela pedagogia crítica e reflexiva de Paulo Freire, trazem a seguinte reflexão:

[...] quando as escolas praticam alguns valores de prestígio, tais como aqueles associados com o inglês³² padrão, elas dão a alguns aprendizes ‘qualificações’ e daí algumas oportunidades de vida que de outra forma não teriam. Porém, também acreditamos que é importante evitar a ilusão de que as escolas removem diferenças no ‘capital cultural’ ou ‘linguístico’ (Bourdieu & Passeron, 1977). Sentimos também que é importante compreender que passar tais práticas e valores por qualquer razão explícita tem efeito velado de legitimá-las e as relações sociais que as sustentam.

Os autores julgam necessário um estudo crítico da linguagem com foco no desenvolvimento coletivo dos grupos, principalmente daqueles de menor prestígio

³² Neste artigo Clark, Fairclough, Ivanic e Martin-Jones discutem sobre escolarização, linguagem e aprendizagem numa concepção de consciência crítica aplicado ao ensino formal de língua inglesa, mas que em muitos pontos essa reflexão também se aplica a outras línguas.

social, como prática emancipatória, e não apenas no desenvolvimento de habilidades individualizadas. Os alunos devem se sentir provocados a realizar reflexões críticas das práticas sociais afetadas pelo discurso.

Em referência aos estudos sobre letramento, Barton (1994, p. 36-37) afirma que “[...] faz-se necessário descrever como de fato as pessoas utilizam o letramento em suas vidas diárias, ao se falar em eventos de letramento. [...] Nossa intenção é examinar eventos particulares onde a leitura e a escrita são utilizadas.” Street (2012) destaca que os estudos do letramento devem observar que as práticas de letramento em contextos reais vão além dos aspectos culturais, pois têm em si estruturas de poder e ideologias. O autor também considera bem produtivo integrar os estudos do letramento a abordagens etnográficas e a teorias que remetem a temática ideologia, discurso, poder e agência.

2.3. LETRAMENTO ACADÊMICO

Tratando-se do contexto acadêmico, os letramentos estão na esfera dos conhecimentos científicos e do mundo profissional. Têm-se neste âmbito práticas sociais que envolvem os sujeitos em práticas de letramentos a partir da interação e apropriação de gêneros discursivos bem específicos utilizados nesses espaços e que os identifica. O estudante de graduação passa a ter uma nova percepção e interpreta a realidade tomando por base os discursos e as práticas sociais institucionalizadas nesse contexto formal de aprendizagem. Numa concepção ideológica, “o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica neutra e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos.” (STREET, 2003, p. 05)

Já a abordagem do modelo autônomo de letramento desconsidera a heterogeneidade da população estudantil, pois os componentes curriculares são percebidos com certa estabilidade e a relação de ensino-aprendizagem entre professor e aluno é quase sempre unilateral, sendo o primeiro (representante institucional) responsável pela condução e seleção do que deve ser aprendido, para tornar o aluno proficiente. Em contraste, a abordagem do modelo ideológico de letramento discute que, além das habilidades individuais, é preciso ter consciência das práticas sociais materializadas nos gêneros discursivos e nas relações de poder que ocorrem nos distintos espaços sociais (STREET,

2012). Para que os alunos se engajem nas práticas de letramento acadêmico, é preciso que haja uma abertura das instituições de ensino superior – IES, a fim de discutir sobre as concepções de letramento adotadas pela maioria dos docentes e a finalidade do espaço acadêmico. Sobre isso, Street pondera:

O desenvolvimento de políticas e o desenho de programas para atender a esse nível de complexidade e “necessidade” é tarefa mais difícil, e que envolve mais desafios do que simplesmente “entregar” um pacote de habilidades “neutras” de letramento, através de programas designados de forma centralizada. (STREET, 2003, p. 11)

Tomando por base as práticas pedagógicas do Reino Unido, Lea e Street (1998) assinalam três pressupostos presentes nos programas de ensino superior advindos de um modelo autônomo de letramento, são eles: habilidades individuais de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos. Magalhães (2012, p. 27) sintetiza:

1- Habilidades de estudo – conceituação do letramento segundo a crença de que haveria um conhecimento e um conjunto de habilidades independentes do contexto social que poderiam ser ensinados e transferidos aos diversos contextos e gêneros discursivos [...]. **2- Socialização acadêmica** – [...] o ensino deveria dar conta da natureza específica da escrita e da cultura acadêmica. **3- Letramentos acadêmicos** – a conceituação baseada na crença de que os letramentos sejam heterogêneos, direcionados por interesses, epistemologias e relações de poder, abertos à contestação e que tenham consequências para as identidades sociais. [GRIFO NOSSO]

Lea e Street (1998) consideram o modelo autônomo, que enfatiza as habilidades técnicas e instrumentais, automatizado e reducionista, pois não se atenta às práticas institucionais, às mudanças sociais ou alternância de poder, à construção de identidades via discurso. A abordagem que valoriza o conjunto de habilidades de estudo desconsidera a trajetória de letramento do aluno e atribui a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas de leitura e escrita para adaptar-se à universidade. O sucesso ou fracasso nos resultados quantitativos das avaliações é considerado fruto da capacidade e do esforço pessoal do aluno. Esse pensamento reforça o discurso do *déficit* em torno da incapacidade e da falta de iniciativa por parte do aluno, que Bordieu e Passeron (1970) denominam ideologia do mérito.

O modelo da socialização acadêmica parte do pressuposto de que compete ao docente introduzir os discentes na cultura universitária a partir dos gêneros discursivos próprios da esfera acadêmica de forma homogênea. O propósito é fazer com que os educandos assimilem os modos de ser, falar, pensar, interpretar e usar as práticas de escrita de maneira uniforme e padronizada para atender aos interesses do curso e do mercado de trabalho. (LEA E STREET, 1998).

A abordagem do letramento acadêmico, proposta pelos Novos Estudos do Letramento, defende que, na instância universitária, acontecem múltiplos letramentos que permeiam as práticas sociais. Ao longo do curso, o acadêmico se envolve em diversas práticas e situações comunicativas que variam de acordo ao propósito dos componentes curriculares, os teóricos adotados para as discussões e os gêneros discursivos em que se inscrevem. A proposta aqui não é padronizar formas de conhecimento, mas em realizar reflexões críticas a partir dos letramentos e do contexto profissional e social que o sujeito está inserido (LEA E STREET, 1998).

Na visão de Magalhães (2012), o modelo ideológico não nega totalmente os aspectos cognitivos e as habilidades técnicas, mas propõe uma concepção mais abrangente dos propósitos das atividades de letramento situadas em contextos reais das ações sociais. O letramento acadêmico, por exemplo, pode se valer também de técnicas de leitura e escrita e de socialização de saberes científicos, mas em uma perspectiva diferenciada, para além das habilidades individuais. Segundo a autora, os estudantes de graduação passam a ter uma nova percepção e interpretam a realidade com base em discursos e práticas sociais institucionalizadas.

Magalhães (2012) afirma que, mesmo no ensino superior, as atividades de leitura e escrita são realizadas predominantemente do ponto de vista do modelo autônomo, pois foi desta maneira que os docentes realizaram a suas formações, sem considerar as especificidades dos diversos letramentos para atender a diferentes componentes curriculares e considerando a leitura e escrita somente como habilidades a serem desenvolvidas e não como atividades das práticas sociais. Para os alunos se engajarem nas práticas de letramento no ensino superior, é preciso rever a concepção de letramento adotada pelos professores das IES.

O acadêmico, para conseguir acompanhar as discussões propostas em sala de aula ou eventos científicos, deve aprender uma nova linguagem social – a do discurso acadêmico – o que não se dá de forma imediata. É importante também destacar que não há uma uniformidade entre os discursos acadêmicos, pois fatores como filiações teórico-metodológicas e áreas de atuação profissional podem produzir discursos muito distintos na academia. Ao longo do curso, o estudante procura adequar-se aos comportamentos linguísticos e sociais específicos do domínio acadêmico e ao discurso proferido pelos professores, o que não significa necessariamente estar engajado nas atividades desenvolvidas em sua área de atuação, conforme Gee (2008). Sobre esse ponto, Fairclough (2012) considera que esses discursos podem ser inculcados (agindo nos modos de ser, agir, pensar, falar) ou encenados.

Essas abordagens não concebem a escrita acadêmica padronizada e normativa como uma prática objetiva, neutra e impessoal, ao contrário, o domínio acadêmico é permeado de discursos que legitimam práticas de poder. Para Ivanic e Simpson (1992), ao apreender a escrita acadêmica, o sujeito passa por um processo de aculturação que afeta sua identidade e seu estilo pessoal de escrita. Os autores destacam a relevância do sujeito se reafirmar pelo discurso ao se posicionar no texto e defender suas ideias.

Para a realização das atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão), é necessário muito mais que saber ler e escrever, é imprescindível o senso de liberdade na construção do saber e na iniciativa de pesquisa. Não é um trabalho simples, pois a compreensão e a produção de textos científicos demandam tempo, paciência, reflexão para estabelecer relações teórico-práticas, percepção de intencionalidade e de ideologias presentes nos discursos, e criticidade para se posicionar frente às teorias apresentadas e relacioná-las com as práticas sociais, como defendem Lea e Street (1998).

Enquanto o domínio acadêmico prioriza os conhecimentos científicos com o enfoque em análises teórico-metodológicas, o mundo do trabalho valoriza o conhecimento técnico e o caráter prático. Os letramentos para o fazer laboral têm uma dinâmica própria, que nem sempre correspondem às simulações com fins didáticos propostas pela universidade. Ainda que ambos os campos de letramento tenham uma inter-relação e constituam saberes complementares, é preciso considerar que as relações que ocorrem nesses espaços são complexas e possuem características específicas, no que tange às

diversas linguagens e discursos, às relações institucionais e, sobretudo, às identidades dos sujeitos e hierarquias.

Os letramentos que ocorrem na universidade não conseguem abranger todas as relações que acontecem no meio profissional, mesmos nas práticas de estágios, uma vez que os sujeitos assumem papéis sociais diferentes, com modos de ser e agir nos eventos característicos a sua função - na universidade o papel de aluno, no local de trabalho o papel de profissional, especialista em alguma área de atuação. As identidades assumidas pelos atores e as relações institucionais estabelecidas nesses espaços sociais são diretamente afetadas pelos discursos.

2.4. PROFISSÃO DOCENTE: FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR E ATUAÇÃO

No que se refere especificamente à formação profissional de professores, ela pode acontecer em duas modalidades - inicial e continuada. A formação inicial é voltada à preparação formal de futuros professores, objetivando proporcionar conhecimentos básicos (teóricos, didático-pedagógicos e de legislação educacional) que propiciem um melhor desempenho da ação docente. No Brasil, por muitos anos, a formação inicial de professores se dava em nível técnico com o curso Normal (ou Magistério), que acontecia de forma integrada com o curso colegial (hoje ensino médio), e em nível superior com os cursos de graduação em licenciatura em diferentes áreas, modalidade que permanece até os dias atuais. A formação continuada é constituída por diferentes atividades (programas, cursos de pós-graduação, palestras, oficinas, jornadas, entre outros) realizadas ao longo da vida profissional com intuito de promover atualizações e reflexões teóricas e da *práxis* pedagógica. A graduação ofertada pelo PARFOR traz características das duas modalidades, uma vez que os programas especiais para formação de professores em nível superior (primeira e segunda graduações) ocorrem como capacitação de profissionais em exercício.

Ao analisar o panorama histórico da formação de professores em nível superior no Brasil, Saviani (2009) aponta dois modelos distintos de formação: o primeiro privilegia a cultura geral e o domínio de conteúdos específicos, atribuída aos institutos e faculdades específicas (Letras, Matemática, Física, História...), e o segundo tem como

foco principal o preparo pedagógico-didático (faculdades de educação). Para Saviani (2009, p. 151), conteúdo e forma “são dois aspectos indissociáveis da função docente”.

Já Pimenta (1999) critica a formação docente voltada a uma didática prescritiva e demasiadamente de instrumentação técnica, e defende que a formação do professor deve contemplar uma reflexão sobre a construção da identidade profissional a partir da significação social da profissão docente. A autora considera que:

[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, [...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimento e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano [...] num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1999, p. 18)

Nesse mesmo aspecto, Nóvoa (1992, p.16) enfatiza que na formação profissional docente, tanto inicial quanto contínua, “[...] é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico”. O autor ressalta a importância da valorização do exercício docente como processo formador identitário profissional e da reflexividade crítica das práticas sociais para a construção de novos modos do fazer pedagógico. O profissional inserido na prática desafiadora do contexto educacional pode levantar uma série de questões que podem levá-lo à reflexão e à ação na *práxis* pedagógica, “[...] afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’”, como afirma metaforicamente Freire (2016, p. 95).

Pimenta (1999, p. 29) concorda com esse pensamento quando afirma que a “[...] formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Esse ponto de vista ressalta o caráter emancipatório que a formação de professores deve conter; nesse propósito, a formação passa a ser um *continuum* e a reflexividade da *práxis* pedagógica, então, poderá fomentar pesquisas relacionadas ao contexto vivenciado. Mas, para que isso aconteça,

também se faz necessário liberdade para aprender e ensinar. O educando e o educador têm que assumir papéis de sujeito, protagonistas de seu próprio saber, de forma a saírem de um estado de heteronomia para a autonomia, como defende Freire (2016).

O autor vai mais além, quando chama a atenção para a necessidade de uma análise do social em uma perspectiva crítica e da conscientização da realidade para que haja a transformação das estruturas sociais. Sobre esse aspecto Freire (2014, p. 63) afirma que:

[...] a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação. Tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la.

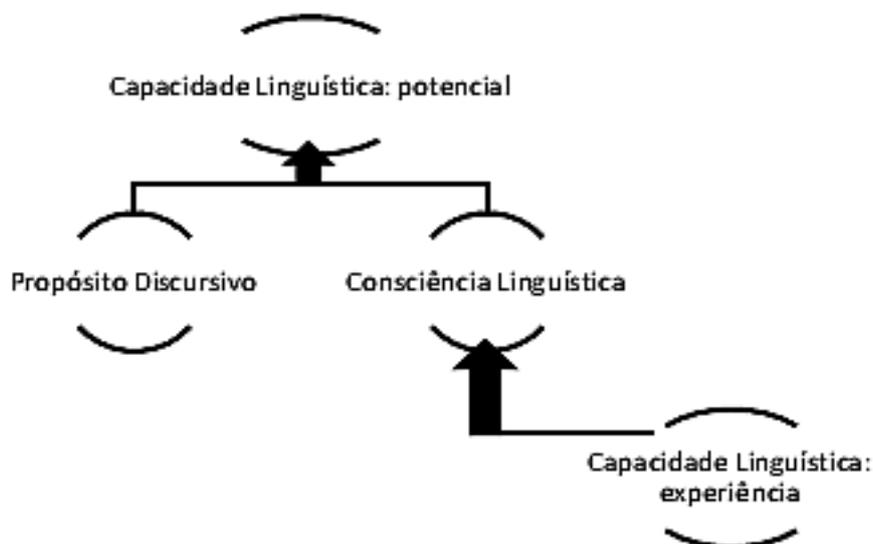
Na concepção freireana, o ato dialógico de educar é uma ação política, e por isso a politização dos educandos para a autonomia viabiliza aos sujeitos se assumirem como seres sociais, históricos e culturais. O autor se posiciona contrário a uma educação bancária, que “deposita conhecimentos”, e valoriza a consciência crítica. Em sua concepção, o uso da linguagem, a partir das práticas sociais de leitura e escrita, tem uma ação transformadora no indivíduo, pois amplia a sua percepção do mundo e possibilita a transformação social (FREIRE, 2014).

Seguindo essa concepção, entendemos que a aprendizagem se dá através das experiências individualmente e socialmente construídas e vai além do espaço formal de ensino. Kleiman (2007) também considera que a escola não pode estar distante de outras realidades sociais, assim o professor, reconhecido como agente de letramento, deve ser capaz de articular os interesses e as necessidades dos alunos aos seus planos de ação, bem como interagir com outros agentes (outros professores, família, entre outros) com enfoque socialmente contextualizado.

Clark *et. al.* (1991, p.48) julgam necessário uma “[...] conscientização linguística crítica (CLC³³) baseada no estudo crítico da linguagem embutido num programa de educação linguística que focalize o desenvolvimento das capacidades coletivas dos grupos dominados, e não apenas habilidades individuais.” A CLC entende que a linguagem molda os modos de ser e agir dos atores sociais via discurso, assim o desenvolvimento da consciência crítica da atuação da linguagem nas práticas sociais viabiliza a implementação de práticas emancipatórias e o empoderamento.

Clark *et. al.* (1991) ainda consideram que os educadores devem trabalhar a partir das experiências particulares dos educandos, aliadas a uma reflexão profunda e crítica sobre o propósito discursivo, à medida que a consciência linguística vai se construindo e o potencial de linguagem aumenta. Esse processo educativo-reflexivo acontece concomitantemente, uma vez que para a CLC as capacidades linguísticas, as experiências do educando e as análises dos propósitos discursivos ocorrem de forma integrada e dialética. Essa interação é sintetizada pelos autores no esquema a seguir:

Fig. 12- Modelo de aprendizagem proposto pela CLC



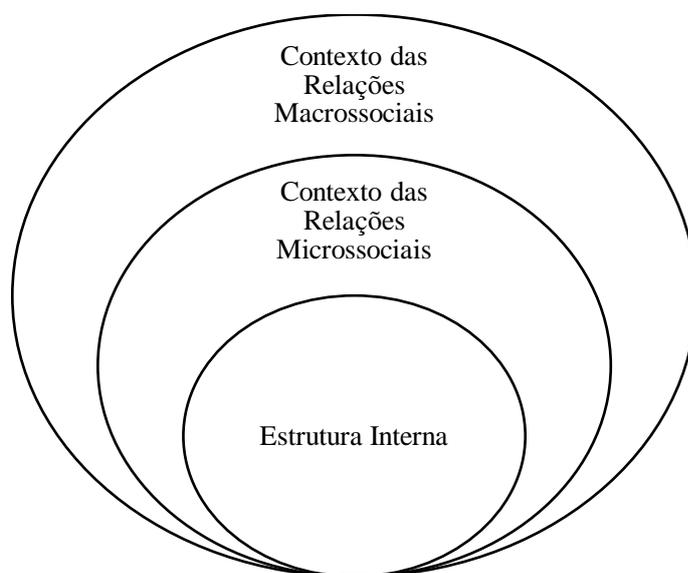
Fonte: Adaptado de Clark *et. al.* (1991, p. 47)

³³ A teoria de Consciência Linguística Crítica – CLC, à qual Clark *et. al.* (1991) se referem, foi desenvolvida na Universidade de Lancaster a partir de estudos críticos do discurso e sobre práticas de leitura e escrita em contextos educacionais considerando a atuação da linguagem nas práticas sociais e as relações de ideologia e poder, com vistas à emancipação dos atores sociais. A CLC é de caráter intervencionista e propõe uma reflexão sobre as atividades propostas antes, durante e após a intervenção pedagógica.

Fairclough (1992, p. 03) defende que o espaço escolar deve adotar uma abordagem crítica de educação que parte das experiências e capacidades linguísticas do sujeito e atente para o papel social da linguagem, para as relações de poder que permeiam as práticas sociais e a para as identidades construídas nos diferentes domínios sociais. Para o autor, a realização de atividades que promovam a consciência linguística crítica possui caráter emancipatório e viabiliza a participação mais democrática dos cidadãos.

A prática docente baseada em reflexões permite aos educadores, no processo dialético de ensinar e aprender, repensar os contextos das relações macro e microssociais. Além de reavaliar sua estrutura interna, essa concepção emancipatória visa promover mudanças e transformações nas práticas sociais, por meio das práticas de ensino, conforme Papa (2008)³⁴. A autora representa o modelo do processo de formação da prática docente reflexiva em três níveis:

Fig. 13- Modelo do processo de formação da prática docente reflexiva



Fonte: Adaptado de Papa (2008, p. 187)

³⁴ A pesquisa de Papa (2008) tem como foco a formação do educador de língua estrangeira, mas consideramos que a reflexão proposta pela autora também se aplica aos docentes de outras áreas de conhecimento. O modelo proposto por Papa (2008) se fundamenta no Realismo Crítico, como informa a própria autora.

De acordo com Papa (2008, p. 187-188), a estrutura interna está relacionada às experiências pessoais dos indivíduos alicerçados nos “[...] valores, crenças, sentimentos e identidades”, o que pode levá-lo a “[...] engajar-se em projetos sociais e de responsabilidade solidária”. Considerando esses aspectos, a mudança de consciência pode levar a mudança das ações. Já o contexto das relações microssociais se refere à interação da sala de aula e às questões dos educandos. Neste aspecto, o professor e os alunos, em um processo constante de reflexão-ação, buscam compreender e agir sobre as demandas do contexto escolar. O contexto das relações macrossociais se relaciona com a conjuntura sociocultural, política, econômica e ideológica que afeta as relações sociais em diferentes esferas, inclusive a educacional. O educador reflexivo propõe discussões e ações mais abrangentes para “alcançar mudanças nas estruturas sociais”. Cada um desses níveis não se realiza de maneira isolada, ao contrário se relacionam dialeticamente ganhando novos significados nas práticas sociais, possibilitando o resgate da cidadania e a transformação social.

Rios (2015), com base em um levantamento realizado com grupos de professores de Língua Portuguesa em diferentes etapas e modalidades da educação básica em projeto de extensão³⁵, constatou que no contexto educacional há uma mescla de discursos com perspectivas tradicionais e críticas que atuam no processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Rios (2015, p. 168) observa, a partir dos relatos dos educadores, que as relações de dominação no microcontexto da sala de aula reproduzem discursos “orientados por visões e práticas tradicionais” de ensino. O pesquisador alerta para a necessidade de processos de reflexão sobre essas visões e práticas, pois, se a proposta do educador (a) é trabalhar com projetos emancipatórios de conscientização crítica sobre a linguagem, práticas que não considerem o engajamento do educando em atividades analíticas críticas do discurso, podem “comprometer os objetivos inicialmente planejados”.

Vale ainda ressaltar que não é apenas o estado de consciência *per se* que leva os sujeitos à autonomia, ao empoderamento e/ou a transformação social. É preciso considerar que as relações que ocorrem nas práticas sociais mediadas pelos discursos e afetadas pelas ideologias são muito complexas e estão atreladas a circunstâncias muito particulares.

³⁵ O curso de extensão de universitária intitulado “Letramento, Discurso e Ensino” foi coordenado pelo professor Dr. Guilherme Veiga Rios e realizado na Universidade de Brasília – UnB, em seis edições, de 2010 a 2016.

No contexto educacional, os professores são vistos como os principais agentes de letramento e motivadores de transformações. Porém, se faz necessária uma discussão mais ampla sobre as condições efetivas de trabalho desses profissionais e as barreiras encontradas por estes para o engajamento e realização dessas teorias críticas, além de reacender esses debates acadêmicos nessas perspectivas como propostas para uma agenda de política pública, como também defende Street (2014).

2.5. POLÍTICAS DE LETRAMENTO PARA FORMAÇÃO DOCENTE

A grande mobilização para a formação docente no Brasil acontece no final da década de 1990 com a promulgação da LDB (Lei n.º 9394/1996), que motivou a expansão e a interiorização do ensino superior com a criação, a diversificação e a flexibilização da oferta dos cursos de licenciatura nas modalidades presencial e a distância, em condições especiais³⁶, no ensino público e privado, com ampliação do número de oferta de vagas no ensino superior, a fim de atender à demanda prevista em seu Art. 62, citado no capítulo I dessa tese, além de fomentar a formação continuada através de programas de aperfeiçoamento. Entre os diversos programas criados, estão o Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e o Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Entre as políticas públicas educacionais voltadas para elevar a formação de professores, o Ministério de Educação e Cultura - MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação – CNE institui, pela Resolução CNE/CP nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002 (em anexo), as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, curso de licenciatura e de graduação plena. A proposta norteia a formação curricular em um conjunto de competências necessárias à qualificação profissional em uma perspectiva mais ampla, contrapondo-se às práticas tradicionais centradas somente em conteúdos. Como descreve o artigo 6º, parágrafo IV, inciso 3º da Resolução CNE/CP nº. 01/02:

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às

³⁶ Nos programas especiais de primeira ou segunda licenciaturas, os professores participam de processo seletivo específico para ingresso na universidade, os cursos de graduação têm matriz curricular mais reduzida em relação ao curso regular, porém, com maior carga horária prática.

diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência (BRASIL/MEC, 2002, p. 02-03).

Toda a discussão sobre a formação de professores está inserida principalmente na tentativa de reverter os resultados insatisfatórios atestados pelas avaliações nacionais (SAEB) e pelos indicadores de avaliação internacional (PISA) referente ao desempenho em leitura e escrita de alunos da educação básica. Nesse ínterim, a universidade torna-se o espaço legitimado a habilitar o educador para adquirir competências necessárias para sua atuação, o que implica em reavaliar o contexto educacional local a partir das teorias estudadas no âmbito acadêmico e melhorar os índices de todo o sistema educacional.

Diante deste quadro, o professor com formação em nível superior é visto como o principal agente capaz de contribuir efetivamente para suprir as dificuldades dos alunos em relação à leitura e escrita e de prover o êxito dos programas de letramento implementados pelo MEC para atender aos padrões mundiais de educação, com vistas a fortalecer o mercado de trabalho, com futuros profissionais proficientes nas práticas de letramento e, conseqüentemente, desenvolver a economia, como prescreve o documento *Prioridades y Estrategias para la Educación*, elaborado pelo Banco Mundial - BM (1995) e os discursos publicitários dos programas que reforçam a democratização do acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

A educação contribui para o crescimento econômico através do aumento de produtividade individual resultante da aquisição de habilidades e atitudes, e através do acúmulo de conhecimento. A contribuição da educação pode ser calculada pelo seu efeito sobre a produtividade, que é medida pela comparação entre a diferença de renda ao longo do tempo de pessoas com e sem um tipo de qualificação com os custos para a economia de produzir essa qualificação. (BM, 1995, p. 23)

Para Street (2014, p. 46), tais programas têm uma perspectiva errônea sobre o analfabetismo e letramento. Para o autor, a discussão deve ser mais ampliada em uma perspectiva macrossocial em diferentes dimensões, e não apenas em habilidades individualizadas e um progresso unidirecional, a “[...] mudança implica uma maneira de pensar, todo um panorama cultural, uma ideologia, e não simplesmente uma mudança

de procedimentos técnicos”. A autoconsciência linguística e política leva as pessoas ao empoderamento, e conseqüentemente ao desenvolvimento social, segundo o autor.

Freire (2016) critica a visão limitada do ensino pautado na ideologia neoliberal. Para o autor, é preciso consciência crítica-política para intervir na sociedade, reconhecer que homens e mulheres são seres sócio-históricos, inacabados e que precisam estar cientes do seu papel no mundo social. As ideias pragmáticas e os interesses imediatos do neoliberalismo não levam ao exercício efetivo da cidadania, uma vez que esta “[...] não se constrói apenas com eficácia técnica, mas também com luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana”. (FREIRE, 2016, p. 100).

As reformas educacionais orientadas e legitimadas por discursos de organismos internacionais são reforçadas nos países periféricos pela força da legislação e outros mecanismos que a acompanham, tais como bases curriculares, capacitações docentes, avaliações de aprendizagem, entre outros. Ao analisar os documentos que regem tais ações, por meio de gêneros discursivos, verifica-se a forte relação intertextual entre as “sugestões” propostas pelo BM e os discursos neoliberais sobre a produtividade no mercado de trabalho e busca de desenvolvimento econômico.

As políticas educacionais que contemplam os programas especiais buscam soluções imediatas para problemas educacionais históricos, como as dificuldades de leitura e escrita de jovens e adultos, por exemplo, sem considerar os fatores sociais geradores de tais problemas. Apesar dos altos investimentos, os avanços e os resultados dos programas de formação de professores em nível superior e os seus impactos no contexto socioeconômico só poderão ser percebidos a médio e longo prazos, até porque a mudança não ocorre de forma imediata, é um processo do qual dependem diferentes fatores; porém a eficácia desses programas pode e deve ser constantemente reavaliada a partir de discussões e pesquisas.

CAPÍTULO III – DISCURSOS E IDENTIDADES

3.1. ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

O termo “Análise de Discurso Crítica” aparece pela primeira vez em 1985, no artigo *Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis* do linguista britânico Norman Fairclough, publicado no periódico *Journal of Pragmatics*. Anterior a essa publicação, na década de 1970, as discussões sobre discursos nas práticas sociais já faziam parte da agenda dos estudiosos da Linguística Crítica. As análises em uma perspectiva crítica consistem em relacionar aspectos linguísticos-discursivos com a macro-estrutura social para desvelar práticas particulares, ideologias e relações de poder. A proposta integrada de análises linguística e social revela o que está além da superfície textual, busca demonstrar como o discurso ocorre em relação ao contexto em que ele foi produzido e como circula socialmente. As análises em ADC permitem observar como se dão as relações desiguais de poder legitimadas em convenções sociais e as possibilidades de resistência. (WODAK, 2001).

A consolidação da ADC como área de estudo científica começa a acontecer a partir de um simpósio em Amsterdã, em janeiro de 1991. Nesse evento Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Teo van Leeuwen e Ruth Wodak discutiram diferentes abordagens teórico-metodológicas para análises de discurso. A partir dessas primeiras discussões, outros estudos, publicações e eventos foram acontecendo em rede de pesquisas amplamente divulgadas internacionalmente (WODAK, 2001). No Brasil, Izabel Magalhães, professora da Universidade de Brasília (UnB), foi uma das primeiras pesquisadoras a desenvolver pesquisas utilizando a ADC como referencial teórico-metodológico.

A ADC é uma área de estudo multidisciplinar de abordagem social linguisticamente orientada e de posicionamento crítico explícito diante de questões sociais, assim definida por Fairclough (2001). De acordo com Resende (2009, p. 12) “[...] pesquisas vinculadas à ADC assumem uma posição explícita em face de problemas sociais parcialmente discursivos, isto é, não simulam ‘imparcialidade científica’”. A reflexão sobre as questões sociais mediadas pelos discursos e corporificadas em forma de textos

tendem a gerar ações e mudanças nas práticas sociais; essa perspectiva imprime caráter crítico a esse campo de estudo.

Conforme Pedro (1998, p. 22), a preocupação da ADC é “[...] entender o modo de funcionamento das visões subjacentes à constituição dos modos e das circunstâncias em que os estados de coisas são verbalizados”. Os diferentes discursos, não só remetem a aspectos concretos do mundo, como também projetam “realidades” a partir de diferentes interpretações e interesses, conforme Fairclough (2003). De acordo com este teórico, um texto pode ter em si representações de vários discursos presentes na sociedade (interdiscursividade); o propósito das análises linguísticas, portanto, é compreender os significados dessas representações discursivas que estão presentes nos textos.

Diferente de outras abordagens, as pesquisas em ADC, além de focar o discurso ideológico imbricado nas estruturas sociais, que reforçam o controle e a dominação, também discutem as possibilidades de mudança nas estruturas de poder e os papéis dos atores sociais que são constituídos e constituem os discursos, mas com potencialidade de emancipação. Neste aspecto Pedro (1998, p. 20) ressalta que:

A Análise Crítica do Discurso opera, necessariamente, com uma abordagem de discurso em que o contexto é uma dimensão fundamental. Mas, ao contrário de outras abordagens, conceptualiza o sujeito não como um agente processual com graus relativos de autonomia, mas como um sujeito construído por e constituindo os processos discursivos a partir da sua natureza de ator ideológico [...]

As pesquisas realizadas pelos analistas críticos de discurso, a partir de diversos textos que circulam no cotidiano, revelam aspectos significativos que vão além da superfície textual, da parte acessível ao leitor. Segundo Resende e Ramalho (2011, p. 107), as “pesquisas em análise de discurso são empreendimentos complexos, que não se limitam à análise textual. Ao contrário, exigem numerosas leituras em Ciências Sociais, reflexões sociais e/ ou trabalho de campo.” As análises de aspectos linguísticos constituem apenas uma parte da análise de discurso, uma vez que também se faz necessário considerar o contexto social (conjuntura e as práticas particulares entre outros) e as interações entre os atores sociais.

Os estudos da ADC de vertente faircloughiana baseiam-se nos preceitos das ciências sociais críticas, as quais adotam uma ontologia realista, observando os três estratos da realidade: o potencial (conjunto de possibilidades existentes nas redes de práticas sociais), o realizado (o que acontece quando as estruturas e os poderes são ativados) e o empírico (as experiências dos sujeitos e observações sobre os efeitos das estruturas, as potencialidades e as realizações). O potencial e o realizado referem-se à dimensão ontológica e o empírico, à dimensão epistemológica. (RESENDE, 2009).

O quadro teórico da ADC defende que os papéis sociais são construídos de instituições e organizações sociais mediados pelo discurso, e as identidades dos atores sociais são negociações de significados representadas por vias discursivas. Entre essas relações perpassam ideologias engendradas em relações de poder. A ADC tem o propósito de explicitar, a partir de análises textualmente orientadas, relações de poder, ideologias, e efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades, as relações sociais e os sistemas de conhecimento, valores e crenças (FAIRCLOUGH, 2001).

3.2. TEXTO E DISCURSO

Na concepção adotada pela ADC, o discurso é tanto um modo de representar quanto uma forma de agir sobre os outros, por meio das práticas sociais mediadas pelos usos da linguagem. Fairclough (2003) afirma que “um texto pode ter em si representações de vários discursos presentes na sociedade. Esses discursos não remetem somente a aspectos concretos do mundo, como também projetam 'realidades' a partir de diferentes interpretações e interesses”.

Numa perspectiva dialética, o discurso constitui a realidade social, e esta, por sua vez, também é constituída pelo discurso. Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 38) concebem discurso como “[...] uma perspectiva particular de diversas formas de semiose – entendendo-as como momentos das práticas sociais em sua articulação com outros momentos não discursivos”. Segundo Fairclough (1989), a linguagem é um elemento básico na vida em sociedade, o que torna possível as relações sociais. Nesse ínterim, os discursos se apresentam em três diferentes níveis: no meio social imediato (onde o discurso ocorre); nas instituições sociais (família, igreja, escola...); na sociedade (além dos grupos sociais mais restritos).

De acordo com Fairclough (2001, p. 93), “[...] a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas”. Para compreender a prática social a partir dos usos da linguagem, é preciso considerar o ato linguístico como uma ação historicamente situada e construída socialmente. Nessa perspectiva, o discurso é entendido como uma atuação na prática social mediada pelo uso da linguagem, a partir de diferentes recursos, e não uma ação de uso individual. As condições sócio-históricas, políticas, contextuais, as identidades, os valores e as relações de poder estão presentes nos atos discursivos e também constroem as significações da realidade social. No que diz respeito à análise, Van Leeuwen (1998, p. 172) levanta os seguintes questionamentos fundamentais para uma pesquisa em ADC:

[...] como é que as práticas sociais se transformam em discursos acerca destas mesmas práticas sociais – e isto, quer no sentido de que temos meios para o fazer quer no sentido de que nós, na realidade, o fazemos em contextos institucionais específicos com as práticas sociais e das quais produzem representações.

Os autores mencionados chamam a atenção para uma análise linguística aliada a uma análise sociológica, uma vez que os textos, enquanto materialização dos discursos são construtos realizados nas práticas sociais. Para analisar as representações, é preciso não só considerar fenômenos linguísticos e retóricos, mas também aspectos contextuais sócio-histórico-culturais.

3.2.1. Análise de Discurso Textualmente Orientada - ADTO

As análises de textos que circulam nas diferentes atividades realizadas nas práticas sociais podem revelar as diferentes visões de mundo e as maneiras pelas quais a linguagem relaciona o discurso, a ideologia e a sociedade. Foucault (2012, p. 66) alerta que “a análise do discurso assim entendida não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra, à luz do dia, o jogo de refração imposto [pela estrutura social], com um poder fundamental de afirmação”. Em um conjunto de possibilidades de interpretações sobre dada representação, a análise de discurso em sua vertente crítica, propõe um modelo teórico-metodológico que busca analisar as estratégias discursivas, os efeitos do discurso, as relações de poder e as transformações sociais mediadas pela linguagem.

Para melhor compreender o funcionamento do discurso no âmbito social, Fairclough (2001) propõe a *Concepção Tridimensional do Discurso* que consiste em um modelo de análise conjunta da **prática social** (acontecimentos discursivos na prática sociocultural), da **prática discursiva** (processo de produção, distribuição e consumo textual) e do **texto** (falado e/ou escrito). De acordo com o teórico, no texto se encontram traços de discursos particulares que agem nas práticas sociais. Ao realizar análises textuais, identificamos também representações de “realidades” construídas socialmente com base nas ideologias e lutas hegemônicas, além de identidades construídas pelos discursos que circulam socialmente. O modelo tridimensional faircloughiano é representado pela figura abaixo:

Fig. 14 – Concepção Tridimensional do Discurso



Fonte: Fairclough (2001, p. 101)

A partir da concepção tridimensional, Fairclough (2001) propõe categorias analíticas para cada dimensão, são elas: na análise textual – vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual; na prática discursiva - produção, distribuição, consumo, força, coerência e intertextualidade; na prática social – ideologia e hegemonia. O autor afirma que “[...] uma oposição rígida entre ‘conteúdo’ ou ‘sentido’ e ‘forma’ é equivocada porque os sentidos dos textos são estreitamente interligados com as formas dos textos, e os aspectos formais dos textos em vários níveis podem ser investidos ideologicamente” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 119).

Reafirmado o que foi discutido anteriormente, a análise da prática social se faz importante para melhor compreender o contexto em que os discursos se inserem e como as ideologias e a hegemonia afetam os significados presentes nos textos. Para Thompson (1995) as ideologias são caracterizadas por relações de dominação e estão incorporadas às práticas discursivas para manter ou reestruturar relações hegemônicas. As análises em ADC levam em consideração os aspectos organizacionais de poder hegemônico predominante na sociedade leva em consideração fatores econômicos, políticos, socioculturais e ideológicos.

Na análise da prática discursiva, deve-se considerar que na produção, na distribuição e no consumo de textos, perpassam diferentes discursos que atendem a interesses particulares de acordo com contextos sociais diversos. O processo de produção textual não se dá sem motivações, ao contrário, a depender do produtor, é muito bem articulado e pensado para produzir efeitos de sentido, considerando a seleção de palavras e frases, a construção discursiva, a forma de circulação do texto e o público alvo. Os recursos (linguísticos e não linguísticos) utilizados em uma produção textual funcionam como força persuasiva e impulsionam a aceitação de discursos. Neste aspecto, podemos considerar que a construção de sentido (coerência) na interpretação dos textos também pode ser afetada ideologicamente, “[...] entretanto, existe a possibilidade não apenas de luta quanto a diferentes leituras dos textos, mas também de resistência às posições estabelecidas nos textos”, conforme Fairclough (2001, p.114).

Outro aspecto a considerar na análise discursiva é a intertextualidade. Fairclough (2003) define intertextualidade como a presença de “vozes particulares” que aparecem nos discursos, ora representadas por meio de transcrições (discurso direto), ora por meio de paráfrases, ou ainda assimiladas em pressuposições. Para Bakhtin (1997, p. 298), novos textos dialogam com outros textos mais antigos formando “elos na cadeia da comunicação verbal”. O discurso citado, quando reconstruído em outro contexto, produz significados diferentes por conta do contexto, do indivíduo que o reproduz e por conta da inter-relação social. Assim:

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. **Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser**

cheio de palavras interiores [...] O discurso citado e o contexto de transmissão são somente os termos de uma inter-relação dinâmica. Essa dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica da inter-relação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal. (Trata-se, naturalmente, de tendências essenciais e constantes dessa comunicação.) (BAKHTIN, 2006, p. 151-152) [GRIFO NOSSO]

Sob o olhar do conceito de intertextualidade, a comunicação verbal constitui-se de respostas ao já-dito, a intertextualidade implica a identificação e o reconhecimento da alusão a falas citadas. Nesse processo linguístico-discursivo de reconstrução ocorre a permutação e a fragmentação de diferentes textos ao redor de dado texto, conforme Koch (2003). Esse recorte de diferentes discursos compõe parte do argumento do sujeito social, uma vez que as vozes representadas ou omitidas nos discursos têm sempre papel fundamental na defesa de interesses particulares presentes nas relações sociais.

Outra característica presente nos textos é a interdiscursividade. Fairclough (2003) conceitua interdiscursividade como a mescla de discursos articulados com vistas a atender práticas institucionalizadas, associados a diferentes discursos com diferentes maneiras particulares de representar aspectos do mundo e de constituir identidades. Assim, em um dado texto, podemos perceber a realização de diversos discursos (políticos, religiosos, educacionais, jurídicos...), a partir de temas discutidos, traços linguísticos característicos e interesses de grupos sociais. Para Resende e Ramalho (2004, p. 186) “os discursos variam segundo os domínios sociais em que são gerados, de acordo com as ordens de discurso a que se filiam”.

Na análise textual, são considerados desde os aspectos linguísticos (vocabulário, gramática, coesão) até os estruturais da composição do texto, considerando também a função social de cada gênero discursivo. Sobre as análises linguísticas socialmente fundamentadas, Pedro (1998, p. 36) defende:

Todos os traços relevantes da situação sociocultural devem ser tomados em consideração na análise dos textos, incluindo a posição, o papel e a subjetividade do ouvinte/leitor e o meio/canal usado na situação comunicativa. Neste sentido, uma análise de um texto é, sempre, simultaneamente, uma análise parcial e uma descrição da situação sociocultural. (PEDRO, 1998, p. 36)

As categorias gramaticais remetem a vários aspectos que não podem ser reduzidos a descrições de categorias linguísticas, uma vez que têm, nos textos, muitas implicações na rede de práticas sociais. A rede de sentido e significações é socialmente motivada, as interpretações atribuídas aos textos, por vezes são condicionadas por interesses particulares, conforme Fairclough (2001).

Tomando por base os estudos da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), Fairclough propõe uma Análise de Discurso Textualmente Orientada – ADTO. Segundo a concepção funcionalista Hallidiana, a linguagem se desenvolve para suprir as necessidades humanas e, desta forma, não pode ser analisada sem considerar o contexto social, uma vez que funciona como um sistema de significados produzidos pelos usuários da língua a partir de uma rede de opções instituídas socioculturalmente. O sistema de significados está associado às metafunções da linguagem (Ideacional, Interpessoal e Textual) e representam o modo como os falantes interagem com diferentes intenções ao produzir os discursos. É por meio das metafunções Ideacional, Interpessoal e Textual, que ocorrem simultaneamente nos textos, que se pode identificar como acontece a organização discursiva, os propósitos do falante em determinado contexto de situação. (HALLIDAY, 1994). Butt *et al.* (2000, p.39) sintetiza os conceitos e as aplicações das três metafunções conforme os preceitos de Halliday:

Quadro 12 – Metafunções - Halliday (1994)

FUNÇÃO IDEACIONAL	FUNÇÃO INTERPESSOAL	FUNÇÃO TEXTUAL
A linguagem tem uma função representacional – usamo-la para codificar a nossa vivência e experiência do mundo; faculta-nos imagens da realidade (física ou mental). Ajuda-nos, portanto, a codificar significados da nossa experiência, isto é, a codificar significados ideacionais.	A linguagem tem uma função interpessoal – usamo-la para codificar interação e mostrarmos quão defensáveis achamos as nossas posições, os nossos enunciados. Ajuda-nos, portanto, a codificar significados de atitudes, interação e relações sociais, isto é, significados interpessoais.	A linguagem tem uma função textual – usamo-la para organizarmos os nossos significados ideacionais e interpessoais num todo linear e coerente. Permite-nos, portanto, codificar significados de desenvolvimento textual e organização retórica, isto é, significados textuais.

Fonte: Trecho traduzido por Gouveia (2009)

Nesse aspecto, Halliday (1994) defende que as escolhas lexicais utilizadas por um usuário da língua em um texto trazem marcas de sua identidade, que podem ser percebidas ou não na superfície textual. De acordo com Fairclough (2001), investigar o discurso é analisar como os atores sociais³⁷ agem no mundo e constroem identidades e a sua realidade social. O propósito das análises linguísticas, portanto, é investigar e compreender os significados que estão presentes nos textos.

Para realizar uma abordagem crítico-discursiva, é preciso considerar nas análises não só o sistema semiótico (Semântica, Léxico-gramática, Fonologia, Fonética), mas também o sistema social de ordens do discurso, que correspondem às combinações de gêneros, discursos e estilos, que são modos de relativa estabilidade de ação, representação e identificação. Fairclough (2003) defende que a análise linguística deve estar associada a uma análise interdiscursiva, tanto o sistema semiótico, quanto o sistema social da linguagem (ordens do discurso) constroem redes de significações. O autor complementa:

O nível do discurso é aquele no qual as relações entre gêneros, discursos e estilos são analisadas – eu as chamo de relações ‘interdiscursivas’. O nível do discurso é intermediário, um nível que medeia entre o texto *per se* e seu contexto social (eventos, práticas e estruturas sociais). Discursos, gêneros e estilos são elementos de textos e são também elementos sociais. Nos textos eles são organizados em relações interdiscursivas, relações nas quais diferentes gêneros dos discursos e estilos podem ser ‘misturados’, articulados e tecidos de maneira particular. Como elementos sociais nos quais a variação linguística é socialmente controlada. Esses itens fazem a ligação entre o texto e outros elementos do social, entre as relações internas do texto e suas relações externas. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 37)

Fairclough (2003) toma por base os estudos das metafunções de Halliday (1994) para propor os três tipos de significados do discurso – **Significado Acional** (relações de ação com/sobre os outros a partir dos gêneros discursivos), **Significado Identificacional** (relação – ética e moral - de identidades individuais e sociais constituídas discursivamente sobre si e sobre os outros) e **Significado Representacional** (relação de

³⁷ Fairclough (2001) adota o termo utilizado por Van Leeuwen (1998). Para esses autores o sentido de ‘Ator Social’ está relacionado aos papéis sociais, ao agenciamento do sujeito e aos modos de representação deste nas práticas sociais através dos discursos.

controle sobre as pessoas e instituições a partir de representações particulares) – que são realizados em conexão com a rede de práticas sociais.

Também é possível perceber, nas definições sobre os significados do discurso, forte influência dos estudos de Foucault sobre a ordem do discurso (1971) e sobre os eixos da experiência, conforme Fairclough (2003). Os elementos de ordem do discurso – Gêneros, Discursos e Estilos - são dialeticamente articulados e se alinham respectivamente ao eixo do poder, ao eixo do saber e ao eixo da ética.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 63) conceituam **gênero** como “[...] tipos de linguagem ligados a uma atividade social”, **discurso** como “[...] tipo de linguagem usado para construir algum aspecto da realidade de uma perspectiva particular”, e **voz** como “[...] tipo de linguagem usado por uma categoria particular de pessoas e relacionado com sua identidade”.

A maneira como os elementos da ordem do discurso se relacionam nas práticas sociais, produzem relações dialéticas e simultâneas com os significados do discurso, assim, os significados Acional, Representacional e Identificacional são legitimados a partir do discurso nos modos de agir, de representar e de serem configurados na rede de práticas sociais. (FAIRCLOUGH, 2003). Considerando as perspectivas acima mencionadas, podemos sistematizar as influências nas formações conceituais dos significados do discurso no quadro a seguir:

Quadro 13 – Significados do Discurso

	SIGNIFICADO ACIONAL	SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL	SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL
	Discurso como modo de (inter)ação	Discurso como representação	Discurso como identificação
	Gêneros	Discursos	Estilos
Halliday	Funções interpessoal e textual	Função ideacional	Função interpessoal
Foucault	Eixo do Poder	Eixo do Saber	Eixo da Ética

Fonte: Adaptado de Fairclough (2003)

O significado acional observa o discurso como modo de interação nas práticas sociais a partir dos gêneros discursivos se está associado às metafunções interpessoal e textual. O mundo social é constituído pela linguagem e conseqüentemente por textos, carregados de crenças, atitudes e valores, que são parte dos eventos sociais. Os “gêneros são especificamente aspectos discursivos das formas de agir e interagir por meio de eventos sociais”, segundo Fairclough (2003, p.47). O aspecto acional presente nos gêneros situados está relacionado à interação linguística, que vai além do aspecto comunicativo. Sua característica fluida, algumas vezes associado ao hibridismo, e carregada de intencionalidades traz o potencial de mudança e transformação de práticas sociais. “Um gênero implica não somente um tipo particular de texto. Mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p.161). O conceito de gênero discursivo adotado em ADC está para além da estrutura e classificação formal dos textos.

No que se refere às estruturas genéricas, Fairclough (2003) classifica os gêneros em diferentes níveis de abstração: os pré-gêneros³⁸ como categoria mais abstrata que se refere a características tipológicas dos gêneros discursivos, alguns exemplos: narração, descrição, argumentação; já os gêneros desencaixados possuem natureza um pouco menos abstrata e correspondem a potenciais realizações linguísticas concretas, que quando realizados em uma prática social particular se tornam gêneros situados. Podemos tomar como exemplos a entrevista (gênero desencaixado) e a entrevista jornalística, de entrevista de emprego, entrevista científica (gêneros situados).

Nem sempre, os gêneros discursivos possuem estrutura e função fixa rígida, um dado texto pode apresentar intergenericidade³⁹ que Marcuschi (2007, p.31) define como “[...] o aspecto da hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro”. Para Fairclough (2003), a hibridização de gêneros como uma constituição estrutural de novos gêneros situados na prática social pode instituir uma estratégia de manipulação ideológica e manutenção hegemônica.

³⁸ Termo utilizado por Swales (1990) e posteriormente adotado por Fairclough (2003).

³⁹Fix (1997, p.97) citado por Marcuschi (2007, p.31) utiliza a expressão ‘intertextualidade inter-gêneros’.

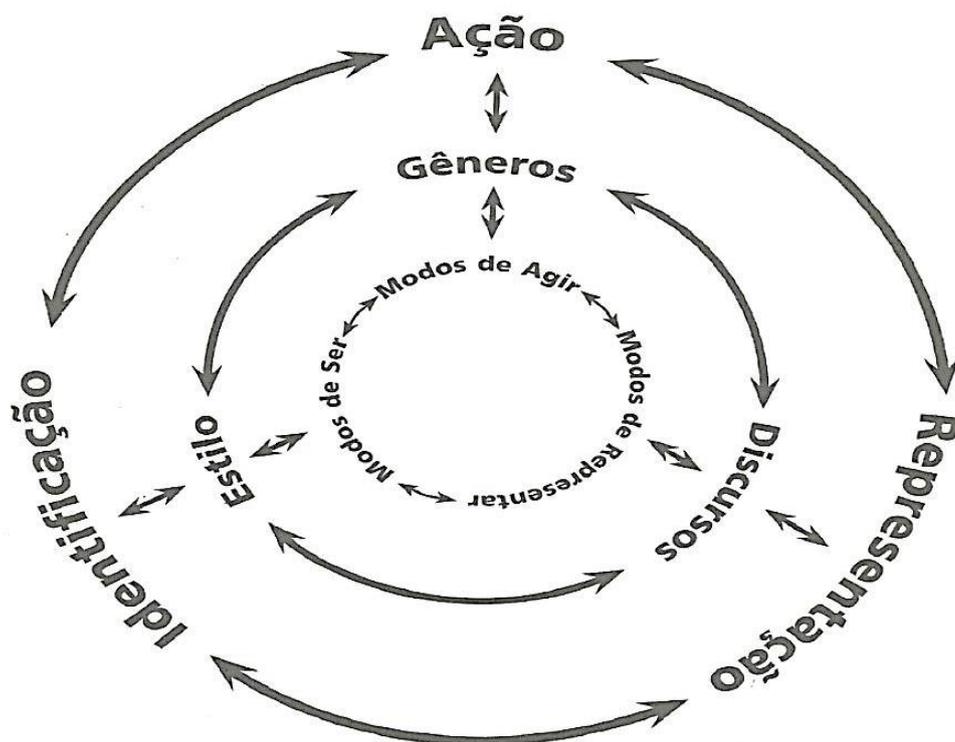
O significado representacional focaliza a representação de aspectos do mundo físico, mental e social através dos discursos, está associado à função ideacional. Fairclough (2003) defende que os textos podem conter várias representações de diferentes discursos presentes nas práticas sociais. A partir de diferentes interpretações e interesses, os discursos, além de projetar aspectos do mundo concreto, podem projetar as mais diversas 'realidades'. De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), alterações nestas práticas podem ser resultantes de uma reflexão sobre as práticas sociais mediadas pelos discursos e materializadas em forma de textos.

O significado identificacional, associado à função interpessoal e aos estilos, se refere às identidades construídas e/ou negociadas socialmente nos e pelos discursos nos diferentes eventos e práticas sociais, segundo Fairclough (2003). Nessa perspectiva, Hall (2011, p.13) afirma que o sujeito pós-moderno “[...] assume diferentes identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” e nem tão pouco um “eu” passivo e determinado apenas por influências externas, uma vez que a auto-identidade é constituída pelas instituições da modernidade, mas também as constituem, como afirma Giddens (2002, p.09).

Sobre esse ponto, Fairclough (2012, p.95) defende que “a representação é um processo de construção social de prática, inclusive a autoconstrução reflexiva – as representações entram nos processos e nas práticas e moldam-nos”. Assim, o discurso de uma instituição ou organização, quando apresentado ao indivíduo pode ser encenado ou inculcado nos modos de agir e de interagir, inclusive nos estilos.

Tomando por base os conceitos apresentados por Fairclough (2003), Ottoni (2014, p. 32) representa, na figura abaixo, a relação dialética entre os elementos da ordem do discurso e os significados do discurso.

Fig.15 – Relação dialética entre a ordem do discurso e os significados do discurso



Fonte: Ottoni (2014, p. 32).

A figura 15 demonstra o caráter dinâmico dos significados do discurso e sua relação com os elementos da ordem do discurso. A articulação desses itens acontece de maneira simultânea e integrada, devido ao processo dialético da relação entre o social e o discursivo, o que torna inviável e inconsistente uma análise que desconsidere essa inter-relação.

3.2.2. O Enquadre proposto por Chouliaraki e Fairclough

A ADC não tem o propósito de impor um método pronto e fechado, uma vez que se trata de uma proposta interdisciplinar e transdisciplinar de pesquisa que atua em diversas práticas da vida social, e se filia a perspectivas funcionalistas de estudo da linguagem. Conforme Resende e Ramalho (2011, p. 11-12), essa área de atuação científica é “[...] capaz de mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais e grupos de atores sociais e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere”.

O arcabouço teórico-metodológico⁴⁰ para pesquisas em ADC é uma proposta de Chouliaraki e Fairclough (1999) para análises de mecanismos discursivos e seus efeitos ideológicos em práticas sociais particulares no contexto da Modernidade Tardia⁴¹. As reflexões críticas sobre as mudanças na vida social buscam compreender os efeitos da globalização, a identidade cultural e a fragmentação do indivíduo e suas possibilidades de emancipação. Os autores propõem uma análise social discursivamente orientada conforme o quadro a seguir:

Quadro 14 - Enquadre para ADC proposto por Chouliaraki e Fairclough

1. Um problema		
2. Obstáculos a serem superados	(a) Análise da conjuntura	
	(b) Análise da prática em particular	(i) Práticas relevantes
		(ii) Relações do discurso com outros momentos da prática
	(c) Análise do discurso	(i) Análise estrutural
(ii) Análise interacional		
3. Função do problema na prática		
4. Possíveis maneiras de superar obstáculos		
5. Reflexão sobre a análise		

Fonte: Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60)

⁴⁰ No capítulo IV - Percurso Metodológico - rerepresentaremos esse arcabouço com dados extraídos do projeto de pesquisa dessa Tese.

⁴¹ O desenvolvimento da ciência e da tecnologia como forças produtivas está relacionado ao dinamismo que influencia instituições sociais e modos de viver, de agir e de ser das pessoas. O termo 'Modernidade Tardia' se refere à fase de desenvolvimento institucional caracterizada por profunda transformação social, tecnológica, cultural e econômica acompanhada "pela radicalização e globalização dos traços básicos da modernidade." (GIDDENS, 2002, p.221).

O enquadre sugerido por Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60) se divide em cinco etapas: 1- percepção de um problema social (nessa etapa, se insere a questão de pesquisa); 2- identificação dos obstáculos para a superação do problema (nessa etapa, são realizadas a análise da conjuntura, a análise da prática particular e a análise do discurso); 3 – Análises da função do problema na prática social (análise dos mecanismos que contribuem para manter o problema em uma prática particular); 4 – Possíveis maneiras de superar o problema (análise das possibilidades de mudança); 5 – Reflexões sobre a análise (presente em todas as pesquisas de natureza crítica).

As pesquisas em ADC relacionam elementos da microanálise textual à macroanálise (social). O ponto de partida da pesquisa está na identificação de questões problematizadoras de cunho social com aspectos semióticos, que em geral envolvem relações de poder que atuam por meio de redes de práticas nas estruturas sociais. Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60), “o problema pode estar na prática social, ou na construção reflexiva da prática social”. A percepção do problema é o elemento motivador para a realização da pesquisa.

Após a identificação e descrição do problema a ser analisado, segue o levantamento dos elementos da prática social que mantêm o problema e dificultam a superação do obstáculo. Como foi mencionado anteriormente, essa etapa se subdivide em três momentos analíticos: análise da conjuntura, análise da prática particular e análise do discurso que delinearemos a seguir.

A análise da conjuntura é a investigação da configuração das práticas sociais relacionadas ao problema ou das quais ele provém. A conjuntura representa a rede de práticas sociais relativamente estáveis que constitui a estrutura social. (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Essa etapa do estudo propicia ao pesquisador um entendimento amplo de como acontecem as interações sociais e a maneira como os discursos se realizam nessas interações. Sem observação do contexto em que se insere o problema e a relação entre discurso e outros momentos da prática social a análise tende a ser unilateral e inconsistente. Sobre a análise Chouliaraki e Fairclough (1999, p.61) ressaltam:

Um aspecto da análise da conjuntura mais imediato é localizar o discurso em foco, em tempo real, de forma que o ligue às suas circunstâncias e aos processos de produção e suas circunstâncias de consumo, o que traz a questão de como o discurso é interpretado (e a diversidade de interpretação) na análise.

A análise da prática em particular e do momento discursivo visa observar como os diferentes elementos da prática social se inter-relacionam dialeticamente; essa análise se subdivide em: práticas relevantes e relação do discurso com outros momentos (discurso como parte da atividade; discurso e reflexividade). (CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999. p. 60). Kress (1998, p. 55) corrobora essa perspectiva ao afirmar que “[...] a linguagem está não só efetivamente envolvida na produção e reprodução de outras práticas sociais, mas é, ela própria, produzida e reproduzida por práticas linguísticas, bem como por outras práticas e categorias sociais”.

Os momentos de uma prática social específica envolvem, além do discurso, outros elementos da vida social que devem ser considerados nas análises, são eles: as atividades materiais, as relações sociais (interações que muitas vezes estão associadas à luta de classes e relações assimétricas de poder) e os fenômenos mentais (crenças, valores, atitudes e desejos). “[...] Uma vez que esses diversos elementos da vida são reunidos em uma prática específica, nós podemos chamá-los ‘momentos da prática’ e observar cada momento ‘internalizando’ outros sem ser redutível a eles”, como afirmam Chouliaraki e Fairclough (1999. p. 21). Com base na proposta dos autores mencionados, Resende e Ramalho (2006, p. 39) representam os momentos da prática social utilizando a seguinte figura:

Fig.16- Momentos da Prática Social



Fonte: Resende e Ramalho (2006, p. 39)

Seguindo esse pensamento, Resende e Ramalho (2011, p. 44) afirmam que “[...] nas práticas sociais cotidianas, utilizamos o discurso de três principais maneiras simultâneas e dialéticas: para agir e interagir, para representar aspectos do mundo e para identificar a nós mesmos/as e a outros/as”. Deste modo, devemos considerar, nas análises, o momento discursivo de uma prática particular como resultante de relações dialéticas com outros momentos da prática social. A articulação entre diferentes práticas, constituídas pelos momentos, forma a rede de práticas sociais. A complexidade que envolve a articulação dos elementos da ordem do discurso com as estruturas sociais dificulta, por vezes, a compreensão dos atores sociais sobre as relações de dominação e outros fatores ligados à ideologia e hegemonia.

No que diz respeito à análise de discurso textualmente orientada, como discutido na seção anterior, Chouliaraki e Fairclough (1999) propõem tanto uma análise da estrutura e quanto uma análise da interação. Na análise estrutural, busca-se investigar como os elementos da ordem do discurso - gêneros, discursos e estilos – se articulam nos eventos e práticas sociais. Os autores defendem que a relação entre o discurso e a rede social da ordem do discurso irá depender da natureza da prática social, da conjuntura em que está inserida e como os textos são representados nessas práticas. Já na análise interacional, avalia-se os recursos linguísticos utilizados pelos atores sociais em suas interações e seus efeitos de sentido nas práticas sociais.

Além das descrições das relações entre textos, discursos, identidades, ideologias e poder hegemônico as análises pretendem verificar os aspectos problemáticos do discurso, a função destes na prática social, e em que instância discursiva eles se envolvem, para assim poder encontrar possibilidades de superação dos obstáculos identificados nas análises e tentar promover mudanças sociais e a emancipação dos atores. (CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999).

A reflexividade é uma característica dos estudos em ADC. Para Chouliaraki e Fairclough (1999), as análises não podem se esgotar na investigação de um único problema embasado em um ponto de vista. Na segunda edição de *Critical Discourse Analysis* (2010), Fairclough propõe que a reflexão sobre a análise deve ser diluída em todas as demais etapas da pesquisa, e não apenas no final, sob o argumento de que a reflexividade deve perpassar todo o processo de análise. A reflexão sobre a análise

pretende visualizar as contribuições da pesquisa para a promoção da emancipação social, os limites da análise e alcances dos resultados, além de avaliar as contribuições para pesquisas futuras.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p.67) encerram o capítulo sobre o arcabouço teórico-metodológico⁴², ressaltando a complexidade do processo interpretativo que aglomera duas etapas: a compreensão e a explanação. A análise das compreensões textuais envolve descrições e interpretações sobre as diferentes maneiras que o leitor dispõe para o entendimento e apreensão do texto, considerando as diferentes combinações das propriedades do texto, o posicionamento social, as experiências, as crenças e valores, entre outros. A explanação “re-descreve” as propriedades de textos particulares, fundamentadas por um arcabouço teórico particular, com intuito de demonstrar como o momento discursivo age na prática social considerando os efeitos das ideologias, das lutas hegemônicas e relações de dominação.

3.3. IDEOLOGIA E PODER

Os conceitos de ideologia, em linhas gerais, podem ser agrupados em duas concepções: as concepções neutras definem o termo como sistema de ideias, de pensamentos, ou crenças, de um indivíduo ou de um grupo social, orientado para suas ações sociais e políticas, porém não atribuem necessariamente um sentido negativo de falseamento da realidade, para atender a interesses de grupos particulares que querem se manter no poder, como defende as concepções críticas. (THOMPSON, 2011)

Adotando uma concepção crítica, Marx e Engels (2014) consideram ideologia como uma ideia, discurso ou ação que dissimula a realidade por meio da ilusão, revelando apenas sua aparência e ocultando a dominação do proletariado⁴³. Para os autores, ideologia é considerada um instrumento de dominação, construído sócio-historicamente, utilizado pelas classes que detêm o poder político e econômico e agem por meio da persuasão para alienar e explorar o indivíduo.

⁴²CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Chapter 4 The Critical analysis of discourse. In: **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

⁴³ Termo utilizado por Marx e Engels (2014) para se referir à classe trabalhadora que necessita vender a sua força-de-trabalho a um industrial burguês.

Influenciado pelos estudos marxistas, Althusser (1980) observa a maneira como as ideologias agem nas estruturas sociais por meio de *Aparelhos Repressivos do Estado* – ARE (governo, administração, exército, polícia, tribunais, prisões e outros) e *Aparelhos Ideológicos do Estado* – AIE (escola, família, igreja, judiciário e outros). Para o filósofo, a ideologia intervém em aspectos da vida social por meio de representações da relação imaginária que os sujeitos têm sobre si e sobre o mundo com suas condições reais de existência. Os ARE agem pela violência, seja ela física ou não, para garantir a reprodução das relações de produção, enquanto que os AIE atuam por meio da subordinação à ideologia de dominação. As ideologias possuem caráter dinâmico e provêm da luta de classes antagônicas.

À luz dessa discussão, Althusser (1980, p.20-21) lança o questionamento: “o que se aprende na Escola?” O autor afirma que o que a escola ensina vai muito mais além dos atos de ler, escrever e contar; instrui também sobre as “regras de respeito pela divisão sócio-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe”. O contexto educacional também reproduz no discurso e nas ações o pensamento da classe dominante que molda as identidades desses indivíduos interpelados pela ideologia. Sobre a reprodução das forças produtivas, Althusser (1980, p. 22-23) argumenta:

A reprodução da força de trabalho tem, pois como condição *sine qua non*, não só a reprodução da “qualificação” desta força de trabalho, mas também a reprodução da sua sujeição à ideologia dominante ou da “prática” desta ideologia, com tal precisão que não basta dizer: “não só, mas também”, pois conclui-se que é nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho.

Na perspectiva althusseriana, as instituições escola, igreja, família, do sistema político, do sistema jurídico, sindicatos, de informação e da cultura agem como aparelhos ideológicos, reproduzindo as relações de produção do modo capitalista, que garantem a hegemonia, as relações de exploração por meio do trabalho e a acumulação de capital nas mãos das elites.

A atuação ideológica na infraestrutura social determina e organiza a linguagem. Para Bakhtin (2006, p. 30) a ideologia não é externa ao semiótico, mas inerente a ele, “o

domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*”. O signo permite diferentes interpretações a partir de visões particulares de mundo e interesses. Os valores simbólicos refletem e refratam a esfera social, dessa forma todo e qualquer enunciado é ideológico.

Sobre esses aspectos, Thompson (2011, p. 82) argumenta:

Se uma dada estratégia de construção simbólica é ideológica ou não, depende de como a forma simbólica construída através desta estratégia é usada e entendida em circunstâncias particulares; depende do fato de a forma simbólica, assim construída, estar servindo, nessas circunstâncias, para manter ou subverter, para estabelecer ou minar, relações de dominação.

Thompson (2011, p.76) também adota uma concepção crítica de ideologia, porém retira o caráter errôneo ou ilusório da realidade defendido por Marx e Engels. Segundo o autor, “[...] a ideologia pode operar através do ocultamento e do mascaramento das relações sociais, através do obscurecimento ou da falsa interpretação das situações; mas essas são possibilidades contingentes, e não características necessárias da ideologia como tal.” Thompson (2011) situa a discussão na construção de significados no contexto da cultura moderna e ressalta o *modus operandi* da ideologia e as estratégias de construção de formas simbólicas⁴⁴ utilizadas para manter e reproduzir relações de dominação. O autor propõe cinco categorias analíticas que se subdividem para a análise dos modos de operação da ideologia.

O primeiro *modus operandi* da ideologia elencado por Thompson (2011, p.82) é a Legitimação, que consiste em representações que reforçam e potencializam as relações de dominação e as tomam como legítimas. A legitimação pode se realizar em três estratégias de construção simbólica: a racionalização (persuadir a partir da utilização de uma sequência de raciocínio para justificar um conjunto de relações), a universalização (representar os interesses de alguns como interesses de todos), a narrativização (a

⁴⁴ Para Thompson (2011, p.79), formas simbólicas constituem “[...] um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos”.

utilização de narrativas reais ou ficcionais para envolver através de um processo simbólico, a fim de criar e sustentar relações de dominação).

Nas representações, as relações de dominação podem ideologicamente ser ocultadas, negadas ou obscurecidas, é o que Thompson (2011, p.83) classifica como Dissimulação, segundo modo de operação da ideologia. A dissimulação pode operar por meio de: deslocamento (recontextualização de termos e expressões e transferência de conotações positivas ou negativas de um objeto ou pessoa para outros), eufemização (representação positiva de ações, instituições ou relações sociais, não demonstrando suas fragilidades), tropo (representação figurativa da linguagem, o autor sinaliza como recursos mais recorrentes para dissimular relações sociais a sinédoque, a metonímia e a metáfora).

A Unificação, terceiro modo de operação da ideologia, age na construção simbólica de uma identidade coletiva, sem considerar as diferenças entre grupos sociais. A unificação pode atuar utilizando duas estratégias, a padronização (a utilização de um referencial padrão partilhado) e a simbolização da unidade (construção de símbolos identitários que representam a coletividade) (THOMPSON, 2011, p.86).

Os grupos hegemônicos, para se manterem no poder, tendem a representar indivíduos e outros grupos de potencial ameaça de forma segmentada e pejorativa. A Fragmentação, quarto *modus operandi* da ideologia enumerado por Thompson (2011, p.87), tem como estratégias a diferenciação (ênfase nos aspectos que desunem e impedem a formação de um grupo coeso) e o expurgo do outro (construção simbólica de um inimigo a ser combatido coletivamente, o mal que precisa ser expurgado).

As relações de poder podem ser estabelecidas e mantidas também por meio da Reificação que é, segundo Thompson (2011, p.87), a representação de uma situação transitória, como permanente e natural, desconsiderando fatores sócio-históricos. A reificação, quinto modo de operação da ideologia, utiliza como estratégias típicas: a naturalização (uma criação social e histórica concebida como natural), a eternalização (acontecimentos da vida social são representados como permanentes, imutáveis e recorrentes desconsiderando o caráter sócio-histórico), a nominalização e a passivação (utilização de recursos gramaticais para atenuar ou anular as ações dos atores). As cinco

categorias analíticas propostas por Thompson (2011) podem ser sintetizadas conforme quadro a seguir:

Quadro 15- Modos de Operação da Ideologia

Modos Gerais	Algumas Estratégias de Construção Simbólica
Legitimação	Racionalização Universalização Narrativização
Dissimulação	Deslocamento Eufemização Tropo (sinédoque, metonímia e metáfora)
Unificação	Padronização Simbolização da unidade
Fragmentação	Diferenciação Expurgo do outro
Reificação	Naturalização Eternalização Nominalização/Passivação

Fonte: Thompson (2011, p. 81)

O conceito de ideologia adotado pela ADC se harmoniza às concepções adotadas pela teoria social crítica de Thompson (2011). Fairclough (2001, p. 117), para explicar como os discursos atuam nas práticas sociais, apresenta o seguinte conceito de ideologia:

As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

Fairclough (2001, p.117) compreende que as ideologias consistem em representações particulares legitimadas pelo discurso que também determinam modos de ser e agir na sociedade. As ideologias diluídas nas práticas discursivas são muito eficazes enquanto

estratégias de manipulação e manutenção de poder, principalmente quando se naturalizam e alcançam “status de senso comum”.

As relações de poder hegemônico buscam universalizar práticas particulares. Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 25), influenciados pelos estudos de Gramsci, afirmam que a hegemonia está presente em várias convenções discursivas associadas à ideologia e “[...] é vista em termos da relativa permanência de articulações de elementos sociais. Essa conceituação ilumina a possibilidade inerente de desarticulação e rearticulação” das estruturas de poder e dominação.

“O poder é exercido e expresso diretamente por meio do acesso diferenciado aos vários gêneros, conteúdos e estilos do discurso”, conforme Van Dijk (2015). Os grupos que controlam os modos de produção e distribuição de informações o fazem por meio da reprodução do discurso hegemônico.

A dinâmica discursiva que acontece na rede de práticas sociais é moldada pelas estruturas sociais, ora reproduzindo discursos hegemônicos, ora constituindo discursos que atuam para transformar essas estruturas. Apesar dos atores serem socialmente constrangidos pelas ideologias, esses agentes sociais podem dispor da possibilidade, através de suas ações contra hegemônicas, de estabelecer novas relações e modificar práticas já estabelecidas. Essas mudanças sociais decorrem da dinamicidade da regulação e transformação que são próprias das práticas sociais. (FAIRCLOUGH, 2001, 2003).

3.4. IDENTIDADES E REPRESENTAÇÃO

Na “modernidade líquida”, as alterações nas estruturas de poder (políticas, econômicas) e a sua influência nos padrões culturais modificam constantemente o sujeito e as suas práticas discursivas, provedoras das identidades sociais, culturais, profissionais, religiosas e sexuais, conforme Bauman (2005). No mundo líquido e fluido, “a 'identidade' só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto.” (BAUMAN, 2005, p. 21)

Hall (2000) compartilha desse pensamento quando afirma que as identidades não são inatas; ao contrário, são construídas culturalmente, pois são formadas e transformadas pelas representações; são os valores histórico-culturais que estabelecem as significações por meio do discurso, e organizam ações e concepções de mundo e identificam os sujeitos. A identidade na pós-modernidade apresenta-se fragmentada, múltipla, complexa e carregada de contradições e instabilidade.

As identidades também são construídas pela diferença, é por meio da relação com o Outro a partir das interações discursivas nas práticas sociais que se instituem nossas identidades. Silva (2000) esclarece que não se trata apenas de uma questão dicotômica (eu/outros), mas de como se dão as relações de poder e a representação identitária construídas por uma cadeia de negociações e pela diferença.

Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, a identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que produzem ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas de presença do poder: incluir/excluir ('estes pertencem, aqueles não'); demarcar fronteiras ('bons e maus'; 'puros e impuros'; 'desenvolvidose primitivos'; 'racionais e irracionais'); normalizar ('nós somos normais; eles são anormais'). (SILVA, 2000, p. 81-82)

As diversas maneiras de representação constroem identidades e revelam como os discursos, imbricados nas estruturas sociais, reproduzem aspectos ideológicos. Nas representações, atores ou grupos sociais podem ser apagados ou exaltados, incluídos ou excluídos quando mencionados nos textos, o que indica como eles são vistos e identificados socialmente, atendendo a interesses particulares do produtor dos textos, e/ou das instituições a ele relacionadas. De acordo com Van Leeuwen (2008, p. 28) “as representações incluem ou excluem atores sociais para servir a interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirigem”.

No que se refere à identidade profissional, esta é constituída, não só pela assimilação de uma habilidade técnica de uma área específica, mas também pela construção de discursos que caracterizam as formas de pensar, agir e comunicar utilizadas nos campos de atuação de dado ambiente do trabalho. O modo de ser profissional surge, então, da interação das ações realizadas no cotidiano do trabalho com as práticas de linguagem

realizadas por gêneros e discursos, e é por meio desses que os atores se identificam e são identificados. Muitos desses discursos são provenientes de eventos e práticas de letramentos e por eles também perpassam ideologias e relações de poder. (FAIRCLOUGH, 2003)

Halliday e Matthiessen (2004) afirmam que as escolhas lexicais utilizadas por um usuário da língua em um dado contexto carregam traços de sua identidade, que podem estar perceptíveis ou não na superfície textual. Assim, as análises linguísticas, numa perspectiva multifuncional, permitem desvelar e interpretar os significados que estão presentes nos textos e relacioná-los com representações, identidades e relações sociais. Nessa perspectiva Hall (2000, p. 109) defende que:

[...] as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

A Identificação ocorre no discurso via texto e é vista por Fairclough (2003, p. 160) como parte da dialética social (gêneros, discurso e estilos), assim sendo, na análise identitária, devem ser considerados os aspectos sociais, discursivos e textuais. Para análise dos elementos que relacionados ao significado identificacional, Fairclough (2003) também enfoca as categorias modalidade e avaliação.

A modalidade é entendida aqui como um recurso interpessoal utilizado pelos falantes ao assumirem posicionamentos e ao realizarem julgamentos. A Modalidade Epistêmica (Modalização) acontece nas proposições (troca de informações – eixo do conhecimento) e envolve valores como verdade, probabilidade, certeza, crença e evidência. Já a Modalidade Deontica (Modulação) ocorre em propostas (troca de bens e serviços – eixo da conduta) e envolve valores como desejo, preferência, intencionalidade, obrigação, manipulação, habilidade (HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2004).

Fairclough (2001) acrescenta a modalidade objetiva (o falante projeta o seu ponto de vista como universal, ou a partir da fala de outrem) e a modalidade subjetiva (o falante projeta o seu ponto de vista se incluindo no discurso), além de apresentar distinções temporais (pode/poderia; deve/deveria) nas relações entre o não hipotético e o

hipotético. O autor também inclui a modalidade categórica em que o falante faz afirmações com maior grau de assertividade em suas declarações (certamente, sempre, nunca).

Segundo Resende e Ramalho (2006, p. 85) “o processo de identificação sempre é afetado pelo processo de relação social, o que implica que escolhas de modalidade são significativas não só na identificação, mas também na ação e na representação.” As escolhas lexicais modais envolvem diversos fatores contextuais, dentre eles o grau de certeza do falante diante de sua declaração e validade da proposição, ou grau de pressão para realização de uma ordem.

A avaliação está relacionada à valoração atribuída pelos atores sociais às pessoas, aos eventos e às ideias e como estes realizam as escolhas linguísticas para determinados valores. Segundo Fairclough (2003), a avaliação inclui: declarações com modalidades deônticas ou processos mentais (relacionadas ao juízo de valor – “esse livro horrível”); declarações com verbos de processos mentais afetivos (relacionadas ao apreço – “eu gosto de livro”); pressuposições de valores (relacionado aos valores implícitos ou pressupostos).

Com base nesses pressupostos, Fairclough (2003) propõe uma análise tanto dos aspectos identitários pessoais (estilo), quanto sociais (identidade social), uma vez que é por meio de representações construídas que os sujeitos se identificam e são identificados pelos outros. O capítulo analítico dessa Tese descreve como os discursos institucionais identificam os professores egressos do curso de Letras-PARFOR e como esses profissionais constroem suas identidades.

CAPÍTULO IV – PERCURSO METODOLÓGICO

4.1. ABORDAGEM DA PESQUISA

Um dos propósitos da pesquisa social é analisar diferentes representações do mundo social para compreender o contexto das práticas sociais. De acordo com Demo (2008, p. 15), “o ‘social’ da pesquisa aponta, em geral, para a pretensão de guinar o esforço de pesquisa para a realidade social, ressaltando nela suas faces qualitativas”. As análises sociais, de cunho qualitativo, se tornam essenciais para identificar relações entre as pessoas, representações de mundo e identidades em contextos específicos.

A presente proposta de pesquisa de campo segue os princípios da etnografia crítica, uma vez que os dados da pesquisa estão sendo gerados em seu ambiente natural, descritos e analisados de acordo com os seus contextos de produção discursiva, levando em conta os aspectos sócio-histórico-político-econômicos da comunidade pesquisada, como propõe Thomas (1993). Ainda segundo esse autor, os colaboradores são vistos como participantes ativos, dinâmicos, capazes de interagir socialmente e refletir sobre suas práticas sociais. O pesquisador é um sujeito engajado, que estuda a questão inserida no contexto da pesquisa, com o intuito de compreender como agem as ideologias, como se estabelecem as relações de poder e como se constituem os contextos das desigualdades sociais, a partir dos significados construídos e compartilhados socialmente, além de propor reflexões e intervenções nos contextos sociais com vistas à emancipação dos sujeitos. De acordo com Mainardes e Marcondes (2011, p.427)

Os etnógrafos críticos geralmente investigam lugares sociais, processos sociais e produtos culturais com o objetivo de desvelar desigualdades, e em última instância, contribuir para a resolução de problemas profundos da realidade social.

No aspecto metodológico, as pesquisas de cunho etnográfico são marcadas por descrições das experiências em campo a partir das observações do pesquisador e dos colaboradores em dado contexto social. As estratégias para geração de dados são flexíveis, permitindo diferentes tipos de métodos e uma análise com maior profundidade, de acordo com Flick (2009).

Para a etnografia crítica, além do levantamento de dados preliminares da comunidade pesquisada, através de fontes documentais, gravações, periódicos e outros, e das observações e descrições *in loco*, é necessário que se faça geração de dados dialógicos, a análise dos sistemas de relações (sujeitos, grupos e sistema social), como defende Carspecken (1996) apud Mainardes e Marcondes (2011).

A abordagem etnográfica aplicada aqui nesta pesquisa visa analisar as práticas sociais, a partir dos discursos produzidos pelos atores, com ênfase na interação destes e sua participação em eventos e práticas de letramento. Rios (2007, p. 67) ressalta que um ponto importante que aproxima de forma integradora os Novos Estudos do Letramento e a Análise de Discurso Crítica é “[...] a face epistemológica da etnografia e as noções de contexto e prática social”, de que ambas as áreas de estudo comungam.

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 19), o uso de múltiplos métodos, que combinam diferentes tipos de amostragem “reflete a tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade” dos fenômenos investigados. Essa perspectiva associa-se muito bem com a proposta interdisciplinar e multimetodológica da ADC. Sobre esse ponto, Resende (2009, p. 57) acrescenta:

[...] por meio da pesquisa qualitativa as ciências sociais identificam estruturas de poder naturalizadas em um contexto sócio-histórico definido. Por isso, pesquisa qualitativa é indicada quando se pretende focar representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças, ligadas ao meio social.

Ao discutir ciência social e análise crítica, Fairclough (2003, p. 185) explana que:

A ADC é uma forma de ciência social crítica que é concebida como ciência social destinada a lançar luz sobre os problemas que as pessoas enfrentam por efeito das formas particulares da vida social; destinada igualmente a fornecer recursos, dos quais as pessoas se valem para abordar e superar esses problemas.

Desse modo, esse enfoque ocupa-se de análises que procuram compreender as relações de dominação, discriminação, poder e controle, a forma como elas se manifestam na linguagem através das ideologias, segundo Wodak (2001). A análise de Discurso Crítica amplia o escopo de análises linguísticas para uma dimensão das práticas sociais, e

valida análises sociológicas a partir das análises discursivas textualmente orientadas, conforme Fairclough (2001).

Esse viés teórico-metodológico guiou a presente pesquisa, que tem como eixo central a análise das práticas de letramento realizadas no curso de Letras do PARFOR e suas implicações para a formação da identidade profissional desenvolvida por meio da interação fortemente marcada por significativos papéis sociais negociados/construídos a partir dos discursos. São também considerados, a partir de pesquisa documental, os aspectos ideológicos presentes no Projeto Político Pedagógico do programa no que se refere à identidade do egresso e como esses são percebidos nos discursos dos professores das cidades de Barreiras, Cotegipe e Cristópolis, no oeste da Bahia.

4.2. DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES: OS COLABORADORES E A PESQUISADORA

Para a realização da pesquisa de campo, contei com a colaboração dos professores de Língua Portuguesa egressos do PARFOR-Letras e dos professores universitários que ministraram disciplinas nos referidos programa e curso. Os 17 egressos envolvidos na pesquisa são naturais da região oeste da Bahia, são professores com carga horária de 40 horas semanais da educação pública municipal, atuam ou atuaram mais de cinco anos em classes de ensino fundamental nos componentes curriculares Língua Portuguesa e/ou Redação, concluíram em 2015 sua primeira graduação. Com exceção de 06 participantes, os demais atuam também em outras áreas da grade curricular (matemática, ciências, história, geografia, alfabetização...)

No que se refere aos 05 professores universitários também colaboradores da pesquisa, todos possuem graduação em Letras, com especializações em diferentes áreas de estudo: na área da Linguística - dois com mestrado e um com doutorado; na área da literatura - um com doutorado; na educação - um com especialização *lato senso*. Dos cinco, apenas um é natural da região oeste da Bahia, os demais são imigrantes de outras localidades do país. No que se refere ao vínculo com a universidade promotora, dois professores são do quadro efetivo da instituição, uma é professora substituta, os outros dois são professores

convidados⁴⁵ de outras instituições de ensino superior que atuam na região. Nesta pesquisa, todos os colaboradores são vistos como participantes ativos, dinâmicos, capazes de interagir socialmente e refletir sobre suas práticas sociais.

A seleção da amostra obedeceu aos seguintes critérios de inclusão: para os egressos do curso: ser professor de língua portuguesa e/ou redação do ensino fundamental da rede pública com mais de cinco anos de atuação em uma das disciplinas na educação básica; ter sido regularmente matriculado e ter concluído o curso de Letras do programa do PARFOR; aceitar participar da pesquisa; para os professores universitários: ter ministrado ao menos um componente curricular no curso de Letras do PARFOR na região oeste da Bahia e aceitar participar da pesquisa.

Para a realização da pesquisa documental, contei com a cooperação da diretoria administrativa da Universidade promotora do curso de Letras do PARFOR e das coordenações, que gentilmente me forneceram a documentação necessária para a pesquisa, além de informações complementares⁴⁶ sobre o curso ofertado, os alunos e a região oeste.

A proposta de pesquisa foi apresentada, discutida e esclarecida em diferentes momentos não só com a direção e com os demais docentes da IES, mas também com representantes da Secretaria de Educação dos Municípios de Barreiras, Cotegipe e Cristópolis e professores participantes da pesquisa. O diretor da Universidade e demais diretoras das escolas de ensino fundamental assinaram o termo de “Aceite Institucional” e os professores o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. Também foi entregue para os gestores das instituições de ensino envolvidas na pesquisa os “termos de responsabilidade pelo uso de informações e cópias de documentos para fins de pesquisa” assinados por mim, além de uma cópia do projeto. Assim, concordamos com Resende (2009, p. 61):

É imprescindível, em se tratando de pesquisa crítica, comprometida com a ética, que desde os estágios iniciais da pesquisa os objetivos da investigação e os métodos que se pretende adotar sejam discutidos e

⁴⁵ Na ausência do professor, na universidade promotora do curso para ministrar a disciplina, a coordenação do curso pode convidar um professor habilitado na área de outra instituição de ensino superior para suprir a vaga, conforme regulamento do PARFOR.

⁴⁶Essas informações constam em notas de campo.

negociados com os/as participantes, em uma prática de pesquisa que prima pela clareza e pelo respeito com os sujeitos.

A respeito das questões éticas de confidencialidade de informações sobre os colaboradores, Flick (2009, p. 55) esclarece que:

Os leitores do relatório não deverão ser capazes de identificar qual a empresa ou quais as pessoas que participaram da pesquisa. Com esse propósito, o pesquisador deverá alterar detalhes específicos para a proteção das identidades e tentar garantir que colegas não possam identificar os participantes a partir das informações que forneceram.

Dessa maneira, por questões éticas, as escolas de ensino fundamental foram nomeadas por nomes fictícios (Escola Paulo Freire; Escola Darcy Ribeiro; Escola Anísio Teixeira). Pela mesma razão, todos os colaboradores (entre professores do ensino fundamental e do ensino superior) terão seus nomes preservados; optamos, então, por utilizar diferentes pseudônimos escolhidos pelos próprios informantes. No que se refere à IES promotora do curso de Letras, optamos por mencioná-la, uma vez que foi a única que ofertou PARFOR-Letras na região oeste.

O contexto educacional da região oeste da Bahia me é muito familiar, uma vez que já atuo como docente há 22 anos⁴⁷, destes 08 anos na educação básica e 14 anos em instituições de ensino superior. No período de 1997 a 2001, participei de reuniões do Centro de Cultura e Educação Popular - CECEP, por meio do grupo de teatro *Rapsodos* em que tive acesso à história da região e suas influências na cultura popular. Também durante o curso de Letras, que fiz na UNEB em Barreiras-BA, diversas vezes realizamos trabalhos (Linguística e Literatura) que oportunizaram a reflexão sobre questões atinentes às práticas sociais do oeste da Bahia. A partir destas primeiras discussões e experiências, comecei a me interessar por questões que envolviam o contexto sócio-político-cultural da região.

No que se refere diretamente à pesquisa, a minha atuação como pesquisadora assume diferentes papéis, ora professora, ora pesquisadora, por conta da minha inserção neste contexto durante este período e da maneira como os colaboradores me percebem. Ao se

⁴⁷ Sou natural de Brasília-DF e desde 1996 moro em Barreiras-BA. Atuei como docente em algumas cidades do oeste da Bahia (Barreiras, Cotegipe, Cristópolis, Riachão das Neves, Luís Eduardo Magalhães e Formosa do Rio Preto). Atualmente sou Professora Assistente da Universidade Federal do Oeste da Bahia no campus de Luís Eduardo Magalhães.

dirigirem a mim, membros da comunidade pesquisada me tratam como ‘professora’ mesmo fora do ambiente educacional, o que demonstra que minha identidade profissional está atrelada a minha identidade pessoal e social.

No início do curso de Letras do PARFOR, ministrei algumas disciplinas no núcleo de Cristópolis-BA (Oficina de Leitura e Produção Textual, História da Língua Portuguesa, Linguística I, Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica I e Estágio Curricular Supervisionado I)⁴⁸, além de participar de bancas de TCC deste núcleo e do de Barreiras-BA. A partir dessa vivência com o curso aplicado no contexto do PARFOR e de outras experiências com o ensino superior na região oeste da Bahia surgiu a motivação para a realização desta pesquisa.

Entendo que as questões identitárias e de gêneros discursivos relacionados aos pesquisadores e pesquisados (grupo focal e entrevista) também interferem na geração dos dados. Os papéis assumidos pelos interlocutores no ato discursivo, os textos que medeiam essa interlocução e o lugar onde esta ocorre também constroem identidades sociais. Como o colaborador percebe o pesquisador e vice-versa também constitui dados de pesquisa.

Na percepção de Denzin e Lincoln (2006, p.33), “[...] não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos.” A partir dessas concepções, entendemos que a análise qualitativa é uma construção de interpretação entre os partícipes de uma pesquisa. Nesta perspectiva, Flick, (2009, p. 83) afirma que:

Os textos servem a três finalidades no processo de pesquisa qualitativa: representam não apenas os dados essenciais nos quais as descobertas baseiam-se, mas também é a base das interpretações e a comunicação de descobertas.

No que diz respeito às pesquisas em ADC, Resende e Ramalho (2011, p. 105) afirmam que “[...] não pode haver, portanto, análises textuais ‘completas’ e ‘definitivas’, ou ‘objetivas’ e ‘imparciais’”, o que há são análises de práticas particulares de discursos

⁴⁸ Com exceção de Linguística I e Estágio Curricular Supervisionado, as outras disciplinas tiveram seus nomes alterados no PPP do PARFOR, são respectivamente: Leitura e Produção de Texto, História e Evolução da Língua Portuguesa, Teoria e Prática de Ensino I.

situados contextualmente e posicionamentos crítico-reflexivos por parte dos pesquisadores diante de questões sociais.

4.3. INSTRUMENTOS, COLETA E GERAÇÃO DE DADOS

Alguns dados da pesquisa foram gerados a partir das entrevistas (individuais e coletivas), outros dados foram coletados, como é o caso dos documentos referentes ao curso (PPP), das observações *in loco* das práticas pedagógicas em classes de ensino fundamental e das notas de campo. A fim de evitar equívocos de interpretação dos *corpora* e realizar uma melhor análise, utilizaram-se os procedimentos de triangulação. A triangulação consiste em utilizar diferentes métodos para geração e/ou coleta de dados com o intuito de explorar diferentes dimensões do objeto de pesquisa, além de validar esses dados, conforme Resende (2009) e Flick (2009).

As entrevistas com os egressos e com os professores universitários buscaram a reflexão das experiências vivenciadas no período da realização do curso. As entrevistas individuais com os professores universitários foram realizadas em seu ambiente de trabalho. Os grupos focais, com professores da educação básica, aconteceram nos municípios onde os egressos do curso de Letras atuam. Foram realizadas duas sessões de entrevista coletiva por cidade. Os roteiros do grupo focal e da entrevista individual encontram-se nos apêndices dessa Tese.

Flick (2009, p.182) considera muito produtiva a geração de dados por meio do grupo focal, uma vez que “as discussões em grupo correspondem à maneira pela qual as opiniões são produzidas, manifestadas e trocadas na vida cotidiana.” Mas é importante destacar o fato de que o grupo focal “não é uma sessão para resolver um problema. Não é um grupo de tomada de decisões. Não é originalmente uma discussão, embora normalmente ocorram interações entre os participantes. É uma entrevista.” como assevera Patton (2002, p. 385-386) apud Flick (2009, p. 181).

No que se refere às observações das aulas na educação básica, tive a preocupação de não fazer interferências nas atividades programadas pela professora regente da turma, bem como no momento da execução destas com os alunos. Apesar de já estar inserida na comunidade pesquisada, optei, nesta parte da pesquisa, por uma observação não-

participante das aulas, a fim de conhecer as estratégias pedagógicas adotadas pelo profissional, seu conhecimento dos conteúdos socializados e recepção destes por parte da turma. Foi observada a rotina profissional de três professores, um de cada município. O roteiro para as observações em sala consta nos apêndices dessa Tese.

Em pesquisas etnográficas, as notas de campo também constituem importante instrumento de pesquisa, uma vez que os registros realizados durante a observação preservam muitos detalhes das experiências e das impressões do pesquisador relatadas quase que no momento em que estas ocorrem, o que auxilia na reconstrução do discurso em um momento posterior. Além das observações, também foram consideradas como notas de campo as informações adicionais de outros membros da comunidade quanto a dados históricos sobre a educação no oeste da Bahia.

Sobre as notas de campo, Ramalho e Resende (2011, p. 84) consideram que “[...] constituem um momento fundamental no trabalho de campo porque articulam, no discurso, os diversos métodos adotados em uma pesquisa particular, integrando percepções associadas aos vários momentos da pesquisa”, além de possuir informações complementares (quer seja de natureza descritiva ou metodológica ou analítica) necessárias à análise interpretativa dos dados.

No que se refere à pesquisa documental, primeiramente foi feita uma análise discursiva do documento que rege as ações do curso, que é o Projeto Político Pedagógico. Deste projeto, atentei para o perfil profissiográfico do egresso (em anexo) e outras partes atinentes a identidade do egresso descritas no texto. Além do PPP, também foram considerados dados de outras fontes documentais como a Lei – 9394/96 (Diretrizes e Bases da Educação – LDB); o Plano Nacional de Educação – PNE; Resolução CNE/ CES 1/2002⁴⁹ (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena) (em anexo); Resolução CNE/ CES 18/2002 - PPP dos cursos de Letras; Decreto 6755/09 (Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica) (em anexo) e Referências Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura e

⁴⁹ Atualmente está em vigor a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Bacharelado – 2010. A partir desses outros textos pude conhecer com mais propriedade a legislação que rege o curso, perceber como se configura a estrutura genérica do PPP, constatar os aspectos intertextuais presentes neste documento e relacionar o que fora idealizado no projeto com o apresentado no discurso dos professores.

Para a análise de discurso, os documentos escritos produzidos pelas instituições sociais constituem fontes relevantes por revelar, além das informações, modos de ser e de agir socialmente, além de imprimir ideologias, conforme afirma Fairclough (2001, 2003). Ainda sobre esse ponto, Silva *et. al.* (2009, p. 4457) consideram que:

A pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu [...].

As análises advindas das pesquisas documentais contribuem positivamente para as análises de pesquisas etnográficas e vice-versa, pois o cruzamento de dados de ambos os métodos traz informações complementares que possibilitam uma melhor interpretação.

4.4. ORGANIZAÇÃO DOS *CORPORA* DA PESQUISA

Os *corpora* de análise qualitativa (descritivo-interpretativa) serão constituídos de textos orais e escritos a partir dos seguintes instrumentos:

1- Análise Documental:

- a. Projeto Político Pedagógico do curso de Letras do PARFOR – letramento acadêmico e idealização do perfil do egresso;

2- Pesquisa de campo:

- a. Grupo focal com professores para levantamento de informações gerais sobre a experiência da realização do curso;

- b. Observação de aulas de língua portuguesa ministradas pelos professores egressos do curso;
- c. Entrevista com docentes da universidade que ministraram disciplinas nos cursos de Letras do PARFOR.
- d. Notas de campo - anotações de dados sócio-históricos da região oeste da Bahia; comentários, explicações e explicações sobre o contexto educacional local; outras informações pertinentes à pesquisa.

As entrevistas foram transcritas e os dados relevantes advindos destas, assim como os dos documentos, foram transformados em excertos para análise *a posteriori*. Foram consideradas informações relevantes para a pesquisa aquelas que se referem à descrição da identidade do profissional de Letras.

Sobre a seleção do *corpus* e o número da amostra para fins de relevância e confiabilidade, Bauer e Gaskell (2011, p. 485) nos esclarecem que em pesquisas qualitativas:

O tamanho da amostra não interessa na construção do *corpus*, contando que haja certa evidência de saturação. A construção do *corpus* é um processo iterativo, onde camadas adicionais de pessoas, ou textos, são adicionadas à análise, até que se chegue a sua saturação e dados posteriores não trazem novas observações. Uma boa distribuição de poucas entrevistas ou textos ao longo de amplo espectro de extratos tem prioridade sobre o número absoluto de entrevistas ou textos no *corpus*. Ambos os critérios, construção do *corpus* e amostragem representativa, trazem confiabilidade, bem como dão garantia à relevância dos resultados.

As pesquisas em ADC e NEL comungam desse princípio - aspectos qualitativos se sobrepõem aos aspectos quantitativos. Assim, desta maneira, a seleção da amostra desta pesquisa buscou entender como (e não quantos) os discursos ocorrem em uma prática particular e qual a sua relação com a rede de práticas sociais. É importante destacar que a partir das análises dos discursos podemos perceber como se dão as relações identitárias, as marcas ideológicas e as práticas hegemônicas.

4.5. ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA ANÁLISE EM ADC

O arcabouço teórico metodológico da ADC proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) norteou esta pesquisa, no que diz respeito às análises de discursos e seus efeitos ideológicos em práticas sociais particulares no contexto da Modernidade Tardia. A autora e o autor defendem uma abordagem crítico-reflexiva voltada para a problematização das práticas sociais que afetam a vida das pessoas, com vistas a apresentar contribuições para mudanças e emancipação dos atores sociais em estruturas hegemônicas cristalizadas. Nesta seção, apresentaremos as etapas da pesquisa de acordo com o enquadre teórico-metodológico proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003). O percurso analítico da pesquisa passou pelas seguintes etapas⁵⁰:

4.5.1. Primeira etapa: Um problema

O PARFOR surge em um contexto de diversos debates acerca do letramento escolar e da formação do profissional da educação. Para atender a Lei 9394/96 e atingir a Meta 15 do PNE 2011-2020, o programa tenta suprir uma necessidade urgente de qualificação de professores da educação básica, uma vez que o número de professores sem formação em nível de graduação, atuando em diferentes áreas de conhecimento em classes de ensino fundamental e médio, no estado da Bahia, é muito alto (conforme os dados apresentados no primeiro capítulo). Qualificando os professores, espera-se melhorar consequentemente a educação básica no Brasil.

No que se refere aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Redação na Bahia, muitas escolas públicas e particulares da Bahia (segundo os dados apresentados no primeiro capítulo) não têm, em seu quadro funcional, professores graduados em Letras. Mesmo tendo dois cursos de Letras regulares na região oeste, um na universidade pública em Barreiras (desde 1997) e outro em uma faculdade particular em Luís Eduardo Magalhães (desde 2006), estes não atendem à demanda, sendo assim necessária a implantação do PARFOR. Em 2010, em toda a região, apenas três prefeituras (Barreiras, Cristópolis e Cotegipe) demonstraram interesse e firmaram

⁵⁰Os fundamentos teóricos e os conceitos de cada uma dessas etapas foram abordados no capítulo III dessa tese.

convênio com a Universidade para a abertura de uma turma em cada cidade, e em 2015 as três turmas concluíram o curso.

Agora, com a conclusão do curso, o professor se vê como agente transformador e é capaz de atuar com liberdade no contexto social em que está inserido? O letramento acadêmico possibilitou uma percepção diferenciada do contexto social? Como se configura a identidade deste novo profissional? Como esses programas de formação de professores são planejados e com que propósitos? Que mudanças o PARFOR promoveu em relação à percepção crítica e às ações no contexto social local na voz de seus atores e atrizes sociais? Que contribuições significativas esse programa trazem para o cotidiano escolar?

A partir de uma observação preliminar e das indagações proveniente desta observação surgiu a questão motivadora de pesquisa: De que maneira os professores de língua portuguesa provenientes do curso de Letras oferecido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR no oeste da Bahia representam discursivamente sua identidade profissional e o contexto social local?

A introdução da tese contextualiza a questão motivadora e os objetivos de pesquisa. Para a elaboração, execução e análise de dados embasaram-me teoricamente, como constam nos capítulos II e III, os Novos Estudos do Letramento e a Análise de Discurso Crítica, respectivamente.

4.5.2. Segunda etapa: Obstáculos a serem superados

Nesta fase da pesquisa, aprofundamos nas reflexões sobre as questões motivadoras, identificamos as diversas causas que mantêm os problemas e dificultam a superação dos obstáculos. Essa etapa se subdivide em: Análise da conjuntura, Análise da prática em particular e Análise do Discurso.

4.5.2.1. Análise da conjuntura

É uma das fases mais importantes da pesquisa, pois temos uma visão macro da estrutura social, da configuração da rede de práticas sociais e dos fatores que implicam os

problemas relacionados à prática particular. A análise da conjuntura consta do primeiro capítulo desta tese; nesta fase do trabalho identificamos no contexto social em que se inserem as políticas públicas de expansão do ensino superior brasileiro no que se refere aos cursos de formação de professores (licenciaturas) e a atuação do PARFOR no oeste da Bahia:

- A política nacional de formação de professores da educação básica
- O cenário da educação básica e o contexto do PARFOR no oeste baiano

Para melhor situar o contexto educacional do oeste da Bahia e comparar com as metas estabelecidas em políticas educacionais brasileiras, como o PNE, também foram considerados os índices educacionais provenientes de outras pesquisas tais como: IDHM, IDEB, Censo Escolar e outros, além de breve histórico⁵¹ da educação das cidades pesquisadas.

4.5.2.2. Análise da prática em particular

As informações que aparecem em textos regulamentares (leis, resoluções e decretos) e no PPP do curso de Letras do PARFOR ressaltam o que o programa pode oferecer, o que a sociedade espera de um professor de Língua Portuguesa com formação em nível superior e onde ele pode atuar. Nas análises destacam-se:

- A representação da identidade profissional almejada no discurso desses documentos e ações que viabilizam a construção dessas identidades (ordem do discurso - gêneros, discursos e estilos);
- Crenças, valores e ideologias que constituem a identidade profissional e também as identidades pessoal e social;
- Concepção de letramento adotada pelas IES presente no PPP e a relação com a identidade docente;
- Relações estabelecidas entre o discurso do PPP e as relações sociais, ideologias e atividades materiais a partir de aspectos intertextuais e interdiscursivos.
- Atendimento das demandas sociais a partir das práticas educacionais propostas pelo programa.

⁵¹ Como não há muitos registros sobre a história da educação no oeste da Bahia, muitos dos dados apresentados no capítulo I desta Tese foram fornecidos por membros da comunidade local e registrados em notas de campo.

Também foi considerado como esses discursos são inculcados, reproduzidos ou contestados nas vozes dos atores e os efeitos desses discursos nas práticas de letramento e na configuração identitária do professor de Língua Portuguesa. A análise da prática em particular consta do capítulo analítico deste trabalho.

4.5.2.3. Análise do Discurso

Considerando a concepção que defende que a linguagem é um elemento que organiza e torna possível a vida social, vemos que através da análise de discurso textualmente orientada – ADTO é possível entender como se estruturam as relações sociais e como os atores e atrizes agem em suas performances sociais, bem como são construídos os significados acional, representacional e ideacional nas vozes desses atores e atrizes.

Desse modo, a presente pesquisa apresenta dois momentos de análise dos elementos linguísticos discursivos, embasados na perspectiva tridimensional de Fairclough (2001, 2003), na concepção funcionalista de Halliday (1994). Também será adotada a concepção de ideologia de Thompson (1995). Assim, temos na pesquisa documental a análise do perfil do egresso presente no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras do PARFOR com vistas a identificar os significados acional, representacional e ideacional, além dos aspectos intertextuais e interdiscursivos; na pesquisa de campo analisamos em que medida os discursos de professores dialogam com o PPP, como estes avaliam o curso e se identificam como profissionais. Essa etapa também faz parte do capítulo analítico

4.5.3. Terceira etapa: Função do problema na prática

Nesta fase da pesquisa, procuramos compreender como o discurso contribui para a manutenção do problema e qual é a sua função na prática particular. Assim, a partir de uma análise prévia, elencamos alguns pontos que foram mais bem aprofundados no capítulo analítico:

- O discurso que permeia o PPP se pauta na pedagogia das competências;
- Não há no PPP uma análise do contexto local em que o programa foi inserido;

- Os conhecimentos práticos do âmbito profissional, anteriores ao ensino superior, são pouco valorizados pela universidade;
- Fatores político-partidários constroem a ação de alguns professores egressos, e estes têm dificuldade de posicionar-se;
- Professores formadores consideram a escrita umas das principais dificuldades dos egressos do curso e um problema de difícil solução, como foi verificado nos Trabalho de Conclusão de Curso - TCC;
- Após o término da graduação, não há suporte técnico profissional por parte das instituições mantenedoras e/ou promotoras do programa.

4.5.4. Quarta etapa: Possíveis maneiras de superar obstáculos

Após análise sócio-linguístico-discursiva e reflexão sobre os resultados obtidos, elencamos as potencialidades de superação do problema. Nesta etapa, são sugeridas as possibilidades de mudança social a partir dos pontos de vista estudados e das limitações da pesquisa. Esta fase será evidenciada nas considerações finais dessa tese.

4.5.5. Quinta etapa: Reflexão sobre a análise

A reflexividade está presente em toda a pesquisa, porém se encontra sintetizada no capítulo das considerações finais. As reflexões associam análises linguístico-discursiva com o contexto social em que se inserem os colaboradores da pesquisa.

4.6. ANÁLISE DE DADOS: CATEGORIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS UTILIZADAS

Após análise prévia de questões atinentes à pesquisa e definição do enquadre teórico-metodológico a ser adotado, surgiu à necessidade de definir categorias analíticas a fim de observar as relações dialéticas entre o discurso e as práticas sociais no contexto de letramento acadêmico e de construção de identidades profissionais. De acordo com Resende e Ramalho (2011, p. 112-113):

Categorias Analíticas são, portanto, formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de (inter) agir e de identificar (-se) em práticas sociais situadas. Por meio delas, podemos

analisar textos buscando mapear conexões entre o discursivo e o não discursivo, tendo em vista seus efeitos sociais.

O percurso analítico dessa pesquisa está situado de acordo com os significados (acional, representacional, identificacional) do discurso proposto por Fairclough (2003). O quadro a seguir apresenta as categorias analíticas desta pesquisa:

Quadro 16 – Categorias Analíticas para a pesquisa

SIGNIFICADOS DO DISCURSO	CATEGORIAS ANALÍTICAS	
Acional	Estrutura Genérica – configuração do gênero discursivo PPP, sua função na prática particular.	Modos de Operação da Ideologia
	Intertextualidade – presente no PPP.	
Representacional	Representação dos Atores e Atrizes Sociais - do egresso no PPP, do egresso no discurso do professor formador, do egresso em seu próprio discurso.	
	Interdiscursividade - presente no PPP, nos discursos dos professores formadores e professores egressos do PARFOR.	
Identificacional	Identificação - Relações entre Letramentos e identidade do profissional de Letras.	
	Avaliação – Valores atribuídos pelo PPP e pelos professores como requisitos necessários para ser um profissional de Letras “qualificado”.	

Fonte: Elaboração própria

É importante ressaltar que por questões metodológicas e melhor visualização da proposta de análise, os significados do discurso foram apresentados separadamente, porém, nas análises esses itens são tratados, de maneira simultânea e integrados, devido ao processo dialético da relação entre discurso e práticas sociais, como poderá ser verificado no capítulo analítico desta tese.

CAPÍTULO V – REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFISSIONAL DE LETRAS E PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO ACADÊMICO: ANÁLISE DE DADOS

5.1. A IDENTIDADE DO PROFISSIONAL DE LETRAS REPRESENTADA NO PPP E O DISCURSO DA COMPETÊNCIA

O Projeto Político Pedagógico – PPP, como prevê os artigos 12, 13 e 14 da LDB, é uma proposta democrática que visa debater as demandas e os interesses do ambiente escolar e construir coletivamente, com os diferentes agentes educacionais, um planejamento estratégico que envolve os aspectos sociais, pedagógicos e administrativos que devem ser realizados em todos os níveis educacionais. Na dimensão política, a proposta do PPP deve repensar as instituições educacionais e os indivíduos que por elas passam como agentes sociais, uma vez que o saber é fruto de relações socialmente construídas. Na dimensão pedagógica, define estratégias educativas, tais como currículo, metodologias, recursos didáticos entre outras necessárias à articulação dos conhecimentos teóricos e à realidade prática. No ensino superior, o PPP delinear o perfil do curso que pretende constituir e o perfil do egresso almejado para a atuação profissional e científica.

O PPP é um gênero situado que traz reflexões e projeções de práticas particulares, e contém em si traços dos pré-gêneros: argumentação e descrição; e dos gêneros: relato histórico, descrição de fatos, exposição de motivos, e *etc.*, além de remeter a outros textos e discursos, o que reforça seu caráter intertextual e interdiscursivo. No âmbito acadêmico, o PPP ou PPC (Projeto Pedagógico do Curso) é um texto coletivo⁵² que contém as diretrizes de um curso e ressalta sua importância social. A construção de um documento com uma proposta democrática, como é o caso dos PPP, requer uma visão ampliada da gestão educacional e um exercício reflexivo por parte de seus agentes sobre as práticas sociais nas quais o curso se insere.

⁵² Para elaboração do documento, são realizadas várias reuniões com membros representantes da comunidade acadêmica (docentes, coordenadores de curso, técnicos para assuntos educacionais e discentes), tendo como principais pontos de pauta as diretrizes do curso e o perfil do egresso.

A escrita do texto final do PPP e as necessárias reformulações ficam a cargo de uma comissão designada por membros representantes da comunidade acadêmica para a redação do documento, no geral essa atividade é desenvolvida pelo Núcleo Docente Estruturante – NDE, que se baseia nas atas de reunião de colegiado e em outros documentos institucionais, como, por exemplo, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e relatórios da Comissão Própria de Avaliação – CPA, além de fontes teóricas, registros históricos e outros dados documentais. A autoria do PPP não é atribuída a uma pessoa ou a um grupo em particular, mas à IES, pois entende-se que se trata de uma construção coletiva baseada no consenso após a discussão de diferentes discursos, pensamentos e anseios.

O PPP do curso de Letras-PARFOR da instituição pesquisada foi redigido por uma comissão formada por coordenadores do programa. Os colaboradores dessa pesquisa (professores-formadores e os professores-alunos⁵³) alegam desconhecer o teor do documento e informaram que tiveram acesso somente à matriz curricular, ao ementário e alguns dos regulamentos do programa.

A natureza intertextual do PPP é explicitada pela presença de outras vozes, que podem aparecer no discurso do documento de forma explícita, como é o caso das citações transcritas, das paráfrases e da menção da fonte de dados estatísticos, fatos históricos contextuais, o que Fairclough (2001) denomina intertextualidade manifesta. A intertextualidade pode também aparecer diluída no texto como um discurso já assimilado por meio de pressuposições, o que esse autor nomeia de intertextualidade constitutiva. Percebe-se que, na elaboração discursiva do PPP, aparecem diversas vozes em maior ou em menor grau de participação e representatividade, o que reforça o caráter interdisciplinar das instituições, além de inserir múltiplos discursos (pedagógico, sociológico, jurídico, político, científico e outros) em diferentes vertentes, o que também denota sua natureza interdiscursiva.

O PPP do curso de Letras-PARFOR da instituição pesquisada faz menção direta ora por meio de transcrições, ora paráfrases de leis e outros textos regulamentares (Lei – 9394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Resolução CNE/ CES 1/2002 –

⁵³ O termo professor-aluno é utilizado no PPP-Letras do PARFOR para se referir aos docentes que estão realizando o curso de graduação na condição de alunos, e professor-formador, o docente universitário.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/ CES 18/2002 - PPP dos cursos de Letras; Decreto 6755/09 – Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; Referências Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura e Bacharelado – 2010), além de algumas citações diretas de teóricos (Tomás Tadeu da Silva (2000); Nilda Alves (2005, 2010); Veiga (2007) – não consta na referência do PPP) e menção de termos e conceitos que remetem a discussões sobre a Pedagogia das Competências de Philippe Perrenoud (2000, 2002) e os Quatro Pilares da Educação de Jacques Delors (2012). As citações buscam legitimar a legalidade do curso e ressaltam sua importância, como pode ser observado nos excertos 1 e 2:

[1] O Curso de Graduação em Letras, em sua modalidade Língua Brasileira, integrante da Plataforma Freire resulta da implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto no. 6.755/2009) que em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios visa possibilitar a formação inicial e continuada dos professores das redes públicas estadual e municipal da educação, com o oferecimento de Cursos de graduação e pós-graduação para aqueles que ainda se encontram sem a formação adequada, conforme exigência da LDB 9.394/96 (CONCEPÇÕES E OBJETIVOS - PPP PARFOR- LETRAS, 2013, p. 43).

[2] (Art. 4º - CNE/CP Nº 1/2002) Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:
I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BASE LEGAL – PPP PARFOR- LETRAS, 2013, p. 32).

Nota-se que, na elaboração tanto dos textos regulamentares quanto do PPP, há uma cadeia de textos e discursos que agem nas práticas sociais por via desses gêneros discursivos. A menção que é feita de outrem a partir das citações diretas ou indiretas e/ou da alusão ao pensamento de outros autores pressupõem que o que está sendo dito é uma ‘verdade’ já afiançada. As vozes representadas nos discursos ou omitidas nestes têm sempre papel fundamental na construção de novos discursos e na defesa de interesses particulares presentes nas relações sociais. (FAIRCLOUGH, 2003; VAN LEEUWEN, 2008)

O PPP analisado nessa pesquisa, dentre outros pontos, ressalta em seu discurso a proposta do PARFOR e da legislação que rege o programa para a formação do docente

em exercício, a articulação teórico-prática e a importância do currículo para a formação profissional. Diferentes de outros PPP, não houve uma contextualização sócio-histórica-política-educacional do estado da Bahia e nem da região oeste, onde aconteceu o curso, houve apenas a menção que a Bahia precisa reverter os baixos índices nas avaliações educacionais, para isso é preciso investir na formação de professores no estado. Como salienta os excertos a seguir:

[3] O projeto aqui apresentado é resultante de mais um compromisso da Universidade, que sensibilizada pela alta demanda por formação de professores em todas as regiões do Estado, resolve acatar o desafio proposto pelo MEC, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em oferecer Cursos de Graduação gratuitos e de qualidade, para aqueles que ainda se encontram sem a formação adequada, conforme LDB, para o exercício da docência na Educação Básica, nas redes públicas estadual e municipal de educação. (APRESENTAÇÃO – PPP PARFOR- LETRAS, 2013, p. 06)

[4] O Programa de Formação Inicial de Professores da Educação Básica – Plataforma Freire (PARFOR) - que é uma proposta do Governo Federal através do Ministério da Educação e intervenção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, representa mais um desafio a ser assumido pela Universidade e que se encaixa plenamente nos seus objetivos de formação, articulação e atendimento às demandas das comunidades de vários municípios do Estado da Bahia. (JUSTIFICATIVA – PPP PARFOR- LETRAS, 2013, p. 10).

[5] Espera-se assim, que com a realização deste Curso efetive-se uma grande contribuição no campo de formação de professores da Educação Básica e conseqüentemente na elevação dos índices educacionais perpetuados negativamente há várias décadas no Estado da Bahia.” (CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PPP PARFOR- LETRAS, 2013, p. 109).

Observa-se nos excertos 3 e 4 que a relação hierárquica institucional “*Governo Federal*”, “*MEC*”, “*CAPES*”, “*Universidade*”, “*professores*” (municipais e estaduais) é reforçada pelo discurso da Lei (“*conforme LDB*”). A agência conferida à universidade é determinada pelos órgãos superiores e pelos textos regulamentares que legitimam a execução do programa (“*a Universidade ... resolve acatar o desafio proposto pelo MEC*”). A utilização de metonímias também mostra a força ideológica que as instituições têm na sociedade, os indivíduos que a representam não aparecem nesse discurso (“*é uma proposta do Governo Federal*”, “*representa mais um desafio a ser assumido pela Universidade*”). Nota-se também, que o destaque às instituições é reforçado quando as nomeia com a inicial maiúscula, particularizando-as.

Em todo o PPP, a universidade procura demonstrar e reforçar que está empenhada (“*compromisso da Universidade*”) em regularizar a situação dos professores (“*aqueles que ainda se encontram sem a formação adequada, conforme exigência da LDB 9.394/96*”). Ainda que consciente e preocupado com a necessidade de formação docente (“*sensibilizada pela alta demanda por formação de professores em todas as regiões do Estado*”), o discurso do PPP sinaliza a pressão sofrida pela universidade para aderir ao programa (“*acatar*”) e compreende que a realização deste para atender aos objetivos propostos se constitui em algo de difícil execução e superação (“*desafio*”).

O excerto 5 explicita o desejo da universidade e sua compreensão sobre a finalidade do programa (“*Espera-se assim, que com a realização deste Curso efetive-se uma grande contribuição no campo de formação de professores da Educação Básica e consequentemente na elevação dos índices educacionais*”). O debate sobre os baixos índices educacionais é reforçado pelo discurso implementado pelas políticas públicas que segue as orientações de organizações internacionais, como o Banco Mundial – BM, o que demonstra que as discussões no campo educacional são fortemente influenciadas pelo poder econômico. O programa surge para cumprir a legislação no que diz respeito à formação em nível superior de professores e, principalmente, para atender as expectativas do mercado de trabalho no que se refere ao letramento na educação básica e mão de obra qualificada. O acompanhamento da eficácia das políticas educacionais implementadas é avaliado periodicamente por órgãos nacionais (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP) e internacionais (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE).

O discurso neoliberal das agências de fomento internacionais, como o BM (1995), tomando por base os baixos índices educacionais, impõe uma reconfiguração do cenário educacional, das instituições formadoras e dos sujeitos que delas participam para atender a modernização e a novas relações no mercado de trabalho, o individual (recurso humano – objeto do capital moderno) se sobrepõe ao social (sujeito social). Nesse ínterim, desenha-se o perfil dos sujeitos que atuam nos espaços educacionais e profissionais para incorporar conceitos de produtividade, qualidade total, competência e eficiência que atendam aos atuais interesses do capital. Sobre este aspecto, Casagrande *et. al.* (2014, p. 497) comentam:

O papel das instituições internacionais é, então, decisivo, pois não apenas produz e veicula as ideias hegemônicas, cuidando para que estas sejam vistas como universais, neutras e fruto de análises realistas, como também legitimam determinadas instituições e grupos. Ao mesmo tempo em que fortalecem os interesses dominantes, também produzem políticas em benefício dos setores mais prejudicados pelas políticas de modernização e de ajuste econômico.

O discurso da competência, recorrente no PPP, atende as expectativas da Resolução CNE/ CES 1/2002, que aponta as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior (ver anexo). Em alguns momentos, a IES também ressalta a preocupação com os aspectos sociais e a emancipação do sujeito por meio da educação, mostrando-se favorável à autonomia intelectual e profissional⁵⁴. A mescla de discursos presente no PPP denota uma influência do modelo autônomo de letramento, centrada na mobilização dos recursos cognitivos e no treinamento eficaz dos indivíduos, com vistas ao desenvolvimento socioeconômico.

Os discursos aos quais o programa se filia irão nortear as concepções teóricas da estrutura curricular a serem adotadas pela IES que se alinham com os objetivos do curso propostos no PPP, todos esses pontos incidem diretamente no perfil identitário do egresso. No que diz respeito à formação docente, Perrenoud (2002, p. 12) diz ser impossível formar professores sem fazer escolhas ideológicas, pois “[...] as finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente”. Segundo o autor, o perfil profissional deve estar condizente com a proposta educacional que se pretende adotar.

Apesar de ter uma seção que sintetiza o perfil profissiográfico do egresso (em anexo), elencando as habilidades e competências do profissional de Letras, a identidade profissional a ser construída a partir do curso de formação é delineada em todas as seções do PPP. Os excertos abaixo apontam para a identidade do egresso:

[6] Assim, o **Curso de Letras** aqui apresentado, objetiva: [...] Qualificar educadores que lecionam Português, em sua modalidade Língua Brasileira, Literatura, Leitura e Produção de Textos sem a formação exigida pela LDB (Lei – 9394/96), oferecendo conhecimento teórico e metodológico dessas áreas para a garantia de qualidade da

⁵⁴ O sentido de autonomia intelectual e profissional adotado no PPP está associado à ‘Pedagogia das Competências’ (PERRENOUD, 2000), sendo uma perspectiva diferente daquela adotada por Freire (2016), que se centra na politização dos sujeitos para a sua emancipação e transformação da ordem social, econômica e política.

Educação Básica. (CONCEPÇÕES E OBJETIVOS – PPP PARFOR- LETRAS, 2013, p. 43).

[7] O profissional de Letras pretendido por este Curso deverá construir durante seu percurso acadêmico *nexos causais* que lhes permitam perceber a diferença entre o primeiro momento, como professor sem a qualificação referida e o segundo momento, quando este não apenas passa a refletir sobre o seu aprendizado, mas também constrói suas próprias reflexões como profissional competente. (PERFIL DO EGRESSO – PPP PARFOR- LETRAS, 2013, p. 45).

[8] A flexibilidade curricular, o foco na construção do conhecimento, a articulação da teoria com a prática, o exercício simultâneo da docência com a realização do Curso, certamente, tornarão os egressos do Curso de Letras - PARFOR profissionais mais comprometidos para desenvolverem suas práticas pedagógicas. (CONSIDERAÇÕES FINAIS - PPP PARFOR- LETRAS, 2013, p. 109).

[9] Permitir ao licenciando aprender a ser professor como profissional crítico competente, no uso de conhecimentos e experiências. (ORGANIZAÇÃO CURRICULAR – ESTÁGIO SUPERVISIONADO - PPP PARFOR- LETRAS, 2013, p. 58).

[10] Segundo a legislação citada [Parecer CNE/CP nº28/2001], a Prática de Ensino como componente curricular – deve: [...] concorrer para a construção da identidade do professor como educador [...] (ORGANIZAÇÃO CURRICULAR – PRÁTICA DE ENSINO - PPP PARFOR- LETRAS, 2013, p. 57).

No excerto 7, a identidade profissional está representada por meio de dois momentos distintos: antes do curso de graduação em Letras, como um professor desqualificado e depois do curso como profissional competente. A utilização do termo jurídico “*nexos causais*”⁵⁵ responsabiliza o professor, por sua ação ou por sua omissão, pela má qualidade da educação básica, e conseqüentemente pela dificuldade de leitura e escrita dos alunos. A realização do curso está associada ao engajamento profissional reforçado pela modalidade categórica⁵⁶ e a motivação pessoal do professor como expresso em 8 “*certamente, tornarão [...] profissionais mais comprometidos*”. A universidade naturaliza as relações de hegemonia e se coloca discursivamente como papel de agente que irá conduzir o processo de “*qualificar*” os professores-alunos para que se tornem profissionais competentes e transformadores do contexto social a partir da oferta de

⁵⁵ "O nexo de causalidade relaciona-se com o vínculo entre a conduta ilícita e o dano, ou seja, o dano deve decorrer diretamente da conduta ilícita praticada pelo indivíduo, sendo, pois consequência única e exclusiva dessa conduta. O nexo causal é elemento necessário para se configurar a responsabilidade civil do agente causador do dano." Definição dada pelo site JurisWay – Sistema Educacional *on line* – na seção Introdução ao Estudo do Direito - Perguntas e Respostas. Disponível em: <<https://www.jurisway.org.br/v2/pergunta.asp?idmodelo=6463>> Acesso em 08/04/18.

⁵⁶ FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. Londres & Nova Iorque: Routledge, 2003.

“*conhecimento teórico e metodológico*”, o que, em sua opinião, é o que garantirá a qualidade da educação básica, como prescreve a lei, no excerto 6.

Percebe-se que a identidade profissional é moldada e legitimada pela instituição de ensino superior, que propicia ao professor-aluno a habilidade de reflexão (“*passa a refletir*”), como está descrito em 7, e concede os atributos positivos “*crítico*” “*comprometido*” e “*competente*” que aparecem nos exemplos extraídos, e também permeiam todo o PPP. A identificação do professor passa pelo julgamento⁵⁷ acerca de atitudes que devem fazer parte da sua conduta profissional. Para Almeida (2010, p. 106), as avaliações descrevem traços “[...] sobre moralidade, legalidade, capacidade, normalidade sempre determinados pela cultura na qual vivem e pelas experiências, expectativas, pretensões e crenças individuais moldados por uma cultura particular e uma situação ideológica.” A competência profissional prescrita na legislação e em manuais operativos da universidade faz parte dos julgamentos de sanção social.

Em 9, a expressão “*aprender a ser professor*” e em 10 “*construção da identidade do professor como educador*” utilizadas para profissionais que já atuam como professores/educadores há anos, invalida a identidade de professor anterior ao ingresso à universidade, além de desqualificar toda a trajetória profissional desses sujeitos. Na universidade, a identidade assumida pelo professor-aluno é (+) aluno e (-) professor, diferente de outros cursos de capacitação realizados por eles (Proletramento, Semana Pedagógica...), em que ainda que estejam na condição de cursistas, os docentes assumem a identidade profissional (+) professor, como afirmaram todos os colaboradores dessa pesquisa. A educação formal fica limitada quando parte da concepção de que ela é responsável pela formação integral do sujeito e desconsidera que a conjuntura social em que este também está inserido é um espaço formador de identidades, a partir das experiências pessoais e reflexões do indivíduo sobre o meio social, como afirma Street (2012).

⁵⁷ O julgamento, aqui citado, faz parte do subsistema Atitude, do Sistema de Avaliatividade proposto por Martin e White (2005)

A busca por padrões de qualidade leva à valorização dos aspectos atitudinais relacionados à competência. *Aprender a ser* é um dos quatro grandes pilares⁵⁸ descritos por Delors (2012) relacionado à identidade do indivíduo desenvolvida após o processo educativo, com assimilação de valores e atitudes para se tornar um sujeito proativo e autônomo, capaz de agir e intervir socialmente. Esse quarto pilar está diretamente relacionado a outros três, são eles: *Aprender a conhecer* (referente ao domínio cognitivo para aquisição dos conhecimentos e organização para o trabalho), *Aprender a Fazer* (relaciona a educação ao processo produtivo – valorização da prática para a formação profissional) e *Aprender a viver com os outros* (valoriza o trabalho em grupo, o gerenciamento de conflito e a solidariedade, ainda que estimule a competição). Delors (2012, p. 159) recomenda que “[...] tendo em conta o papel do futuro professor no desenvolvimento da personalidade dos alunos, esta formação deverá incidir, sobretudo, nos quatro pilares da educação”. Observa-se que esse discurso é uma forte influência na construção da identidade profissional, em diferentes setores da sociedade, não só da educação.

Delors (2012) ainda propõe alternativas para a modernização da educação com vistas à qualidade e eficiência com menores custos, assim incentiva a qualificação inicial e contínua de professores através da educação a distância, flexibilidade curricular e treinamento paralelo ao exercício docente para fortalecimento da prática pedagógica, como descrito no excerto 8.

O conceito de competência, definido por Perrenoud (2000), está associado à capacidade cognitiva de gerir conhecimentos para agir eficazmente em diferentes situações solucionando uma série de situações práticas. Competente é a pessoa que se destaca pelo *saber-fazer*, e este está relacionado intimamente ao mundo do trabalho. Para Perrenoud (2002, p.19):

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de

⁵⁸ Em 1998, foi lançado em Paris o quinto pilar *Aprender a empreender* (iniciativa para o trabalho), na XXVIII Conferência Mundial sobre o ensino Superior, segundo Casagrande *et.al.* (2014).

situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

O autor ainda considera que a mobilização para a construção do conhecimento não é espontânea, sendo necessário treinamento, principalmente aquele realizado no âmbito escolar, e no que se refere à formação docente, cabe ao professor, para se adequar ao mundo contemporâneo, reinventar-se permanentemente enquanto profissional para reinventar seu local de trabalho, que é a escola. O termo competente/competência atribuído ao professor graduado tem 30 ocorrências em todo PPP do curso de Letras-PARFOR.

O conceito de “competência” pressupõe a “incompetência”, este traço identificativo exclui os sujeitos que não estão ou não se adequam aos padrões previamente estabelecidos, e os imputam pelo atraso no desenvolvimento político-econômico do país. Essa valoração pejorativa provoca nas pessoas baixa autoestima, falta de confiança, frustração e sentimento de incapacidade, além de reforçar discursos estabelecidos por relações de poder imbricados no cotidiano, tais como “só os melhores, os mais bem preparados terão as melhores oportunidades no mercado de trabalho”. A avaliação positiva e/ou negativa realizada na representação oculta ideologias, preconceitos e modos de dominação, conforme Thompson (2011).

Em seus discursos, a universidade traz para si a competência de ‘formar’ a identidade de profissionais de Letras, o que privilegia a prática formal de educação. No PPP, os atores sociais são representados a partir de uma escala de agenciamento: 1º agente – Universidade – responsável por ‘trans-formar’ o aluno e despertar para a responsabilidade social; 2º agente – Professor-formador que irá motivar o aluno a partir do gerenciamento dos conteúdos e atividades propostas no PPP; 3º agente – Professor-aluno competente – depois de transformado pela universidade assumirá o compromisso de transformar a sociedade. Essa concepção limita o educando, tornando-o dependente do professor-formador, e por consequência, da instituição. Há uma cadeia de discursos no que se refere à *práxis* educacional que leva fundamentalmente em conta a “competência” e “o mérito” dos atores sociais (docentes e discentes), essa também é uma característica do modelo autônomo de letramento.

A ideologia do discurso das competências reforça a ideia de que o sucesso profissional depende de fatores intrínsecos ao sujeito como o seu desejo, e desconsidera fatores externos, tais como as condições materiais e técnicas para a realização do trabalho escolar, as condições em que o curso de formação de professores foi realizado e as dificuldades de aplicação das teorias e metodologias discutidas no curso. Seguindo essa linha de pensamento, se os egressos ainda não forem bem-sucedidos profissionalmente, e principalmente, se os índices educacionais não se elevarem, a falta de compromisso desses professores será a principal causa do fracasso. Mas, “é importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação”, como alerta Freire (2016, p. 80).

Para Casagrande *et.al.* (2014, p. 505), o modelo de competências pautado nas habilidades a serem desenvolvidas no indivíduo possibilita “[...] um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força do trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos, o que indica a formação por competência, uma formação para a submissão, de modo que o capital exerça maior controle sobre o emprego” e, principalmente, nos sujeitos. Ao propor um modelo educacional pautado nas concepções neoliberalistas, objetiva-se criar pensamentos e identidades que se alinhem com essa ideologia e defenda o discurso dominante, por meio de treinamento e da padronização dos atores sociais, para executar ações prototípicas.

Para compor a proposta de matriz curricular do curso de Letras-PARFOR (em anexo), delineada no PPP, os coordenadores se fundamentaram nas determinações expressas no artigo 11 da Resolução CNE/CP nº 01/02, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, nos quais também o discurso das competências se materializa:

[11] Eixos articuladores que organizam a matriz curricular:

I - Eixo articulador de conhecimentos básico-científicos, culturais e profissionais;

II - Eixo articulador de conhecimentos científicos, específicos, pedagógicos e metodológicos - desenvolvimento da autonomia intelectual;

III - Eixo articulador da teoria e prática do ensino, da pesquisa e da extensão;

IV - Eixo articulador das práticas de autonomia profissional. (ORGANIZAÇÃO CURRICULAR - PPP PARFOR- LETRAS, 2013, p. 52)

Observamos que o que é posto no PPP objetiva cumprir uma determinação legal, a legislação direciona com detalhes como têm que acontecer os cursos no país. As diretrizes para a organização da matriz curricular do PARFOR- Letras na Bahia foram reorganizadas em 04 eixos para melhor atender a proposta do programa. O primeiro eixo – *articulador de conhecimentos básico-científicos, culturais e profissionais* – com carga horária de 495 horas/aula, está relacionado aos conhecimentos basilares do curso e são referenciais para serem aprofundados em outros eixos. Pertencem a esse eixo os componentes: Leitura e Produção de Textos, Psicologia da Educação I e II, Sociologia e Educação, Filosofia e Educação, e outros; o segundo eixo – *articulador de conhecimentos científicos, específicos, pedagógicos e metodológicos - desenvolvimento da autonomia intelectual* – tem carga horária de 1560 horas/aula e corresponde ao conhecimento técnico-científico da área de Letras, são alguns componentes curriculares desse eixo: Linguística I e II, Teoria da Literatura I e II, Análise do Discurso, Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português; o terceiro eixo - *articulador da teoria e prática do ensino, da pesquisa e da extensão* – possui carga horária de 1095 horas/aula e está relacionado às atividades práticas e, segundo o PPP, objetiva construir a competência profissional do professor em exercício. Compõem esse eixo: Seminários Temáticos (do I ao VI), Teoria e Prática de Ensino (do I ao VII), Oficinas Livres, Atividades complementares (pesquisa e extensão), Estágio Curricular Supervisionado; o quarto eixo - *articulador das práticas de autonomia profissional* – com 120 h/aula, tem como componentes curriculares a Monografia/TCC e os Seminários de Monografia/TCC. Nessa etapa do curso, espera-se que o professor-aluno, a partir dos conhecimentos “adquiridos ao longo de sua vida curricular”, domine os conteúdos teóricos e as práticas pedagógicas e esteja apto a resolver os problemas no âmbito escolar. O curso tem carga horária total de 3270 horas/aula.

Nota-se na descrição dos eixos da matriz curricular que a autonomia intelectual e profissional está intimamente associada à parte mais técnica do curso (eixos II e IV), o que também caracteriza a identidade profissional de Letras. Nessa perspectiva, a autonomia é conquistada, ao final do curso, mediante internalização do discurso teórico, metodológico, científico e pedagógico. Desta forma, entende-se, a partir dessa leitura, que a autonomia é uma etapa posterior à validação da competência.

Para Freire (2016), a educação reflexiva libertadora viabiliza a autonomia, mas, para que isso ocorra, é necessário valorizar a reflexão crítica constante promovida pelos sujeitos sociais. A conquista da autonomia passa por um processo dialógico que está para além da universidade, apesar de também ser fomentada por ela, assim como outros espaços sociais.

A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser* para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2006, p. 105)

As atividades práticas, relacionadas ao eixo III, visam, segundo o PPP- PARFOR-Letras (2013, p. 54) “propiciar a aprendizagem do ensino da pesquisa e da extensão e a expressão da gradativa construção da competência profissional que vai sendo alcançada”. O projeto detalha como serão executadas as atividades dos componentes relacionados à prática pedagógica e as atividades de ensino e extensão. Entre essas atividades estão as Oficinas Livres que correspondem a três componentes da matriz curricular de 60 horas/aula cada, associados às Atividades Complementares denominadas Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC. No PPP, está definido o que são as Oficinas Livres, bem como seus objetivos e motivações, como descrito no excerto 12:

[12] As Oficinas Livres são atividades extracurriculares não obrigatórias que devem ser oferecidas sempre que houver necessidade de aprofundamento de conteúdo ou ainda sobre temas relevantes que não foram contemplados nos componentes curriculares, mas que são de interesse dos professores – alunos. A escolha do tema deverá ser feita pelos professores – alunos e Coordenador Local. A carga horária é de 60h e pode ser dividida em dois momentos, inclusive, com temas diferentes. (ORGANIZAÇÃO CURRICULAR – OFICINAS LIVRES -PPP PARFOR- LETRAS, 2013, p. 79).

A proposta se pauta na flexibilização da matriz curricular, oportunizando aos educandos, de acordo com os interesses da turma, sugerir áreas e temáticas para serem trabalhadas na graduação no intuito de aprofundar discussões já estudadas em outros componentes curriculares. Ainda que no PPP afirmem que as atividades extracurriculares não são obrigatórias, o professor-aluno precisa realizá-las, pois o programa exige o cumprimento da carga horária total dessa modalidade, 180 horas/aula, para a finalização do curso, semelhante à obrigatoriedade para o cumprimento dos componentes optativos.

Diferente do curso regular de grandes universidades em que o aluno tem diversas alternativas de escolha para cursar diferentes componentes eletivos⁵⁹ e optativos, o programa limita as escolhas e os interesses individuais do professor-aluno com a oferta de apenas três componentes atrelados às oficinas em todo o curso, além de condicionar a aprovação da opção temática desses componentes à coordenação geral do curso. Esses procedimentos estabelecidos pelo programa tornam questionáveis a autonomia e liberdade de escolha que é dada com a proposta (“Oficinas Livres”). Os papéis dos atores sociais e o agenciamento também podem ser observados a partir das atribuições de toda a equipe envolvida na realização dessa atividade.

Quadro 17 – Atribuições para as Coordenações para Oficinas Livres

Coordenador-Local	Coordenador-Geral
<i>1 – Observar e mediar com os professores – alunos e professores – formadores para levantamento do tema ou temas;</i>	<i><u>As Oficinas Livres só poderão ser realizadas após parecer, por escrito da Coordenação Geral.</u></i>
<i>4 – Encaminhar à Coordenação Geral, para apreciação no prazo mínimo de 30 dias, a cópia do Projeto e documentação [...]</i>	
<i>8 – Providenciar emissão de certificados para os participantes, assinados pelo Coordenador Local, Diretor e Coordenador do NUPE, ou segundo determinações do Departamento;</i>	
<i>9 – Arquivar na Secretaria do Curso, na pasta de Oficinas Livres, o projeto, a documentação do professor, o relatório e as listas de presença originais;</i>	

Fonte: Organização Curricular PPP PARFOR- Letras, 2013, p. 79-80

⁵⁹ Os componentes curriculares eletivos não estão previstos no currículo do curso, mas podem ser cursados pelos alunos à sua livre escolha, esses componentes não exigem pré-requisito e as horas/aula são contabilizadas como atividades complementares. Os componentes optativos também podem ser cursados à livre escolha dos alunos, porém a lista desses, bem como seu ementário, precisa estar prevista no PPP do curso. Os componentes optativos podem ou não ter como pré-requisito componentes obrigatórios do mesmo curso, e as horas/aula são contabilizadas como os demais componentes do curso.

Quadro 18 – Atribuições para os Professores para Oficinas Livres

Professor – Formador	Professores – alunos
<i>1 – Elaborar Projeto para o tema selecionado, a partir da indicação do Coordenador Local [...]</i>	<i>Sugerir temas para as Oficinas Livres;</i>
<i>3 – Encaminhar ao Coordenador Local o projeto, o currículo, a comprovação de formação acadêmica de graduação, pós – graduação e demais documentos.</i>	<i>Inscrever – se (as inscrições deverão ser feitas na secretaria do PARFOR no Departamento através de preenchimento de fichas de inscrição. As turmas deverão ser compostas com o mínimo de 15 alunos);</i>
<i>4 – Elaborar relatório e encaminhar ao Coordenador local.</i>	<i>Assistir as Oficinas em todos os turnos de atividades;</i>
	<i>Assinar a lista de presença passada pelo Coordenador Local, em cada turno de atividade;</i>
	<i>Participar das atividades propostas pelo Professor;</i>

Fonte: Organização Curricular PPP PARFOR- Letras, 2013, p. 80-81

Nos quadros 17 e 18, observa-se que o papel ativo conferido ao coordenador-local apresenta ações relativas às práticas burocráticas do curso (“*Encaminhar à Coordenação Geral [...] projeto*”; “*Providenciar emissão de certificados*”; “*Arquivar na Secretaria [...] o projeto [...]*”). Já o professor-formador, ainda que também tenha que realizar atividades burocráticas e submetê-las à coordenação-local, é representado como o agente que realiza ações mais dinâmicas uma vez que é ele quem elabora o projeto do componente a ser ministrado, propõe atividades e avalia os professores-alunos. Ainda que a oficina tenha uma sugestão temática proposta pela turma e supervisionada pelas coordenações, os professores-formadores têm a liberdade de aceitar ou não ministrar o componente.

O atributo “*Livre*” relacionado à oficina está associado à sugestão do tema por parte dos professores-alunos, ainda que essa seja monitorada pela coordenação-local (professores-alunos - (“*Sugerir temas para as Oficinas Livres*”; professor-formador “*Elaborar Projeto para o tema selecionado, a partir da indicação do Coordenador Local [...]*”). A sugestão é uma proposta que pode ser acatada ou não. Ao final, a liberdade e poder de decisão sobre o tema é da coordenação geral que após apreciação autoriza ou não, e formalmente por meio de um parecer. É o que destaca o PPP: (“*As Oficinas Livres só*

poderão ser realizadas após parecer, por escrito, da Coordenação Geral.”) [grifo dos autores]

Ainda que as orações estejam na voz ativa, as ações atribuídas aos professores-alunos estão voltadas para execução de atividades marcadas com menos autonomia (“*Inscrever – se*”; “*Assistir as Oficinas*”; “*Assinar a lista de presença*”; “*Participar das atividades propostas pelo Professor*”). Ter autonomia pressupõe mais participação, mais voz nas tomadas de decisão, portanto mais agenciamento, o que não ocorre nessa representação. Isso também se repete nas atribuições dadas aos professores-alunos na descrição dos componentes Seminários Temáticos e Oficinas de Articulação, além do item Atividades Complementares.

Ao analisar a descrição dos componentes curriculares Estágio Curricular Supervisionado I, II e III e Teorias e Práticas de Ensino IV, V e VI, e suas respectivas ementas, observou-se uma transposição do modelo de estágio do curso regular de Licenciatura em Letras para a aplicação no programa de formação de professores em exercício. Esses componentes práticos procuram diversificar a atuação profissional proporcionando experiências em diferentes fases escolares, como descrito no quadro a seguir:

Quadro 19 – Estágios e Teorias e Práticas de Ensino

Semestre	Componentes	Atuação
4º	Estágio I Teoria e Práticas de Ensino IV	Projetos de ensino (na escola) e extensão (com a comunidade)
5º	Estágio II Teoria e Práticas de Ensino V	Práticas pedagógicas no Ensino Fundamental II regular e na EJA
6º	Estágio III Teoria e Práticas de Ensino VI	Práticas pedagógicas no Ensino Médio

Fonte: Organização Curricular PPP PARFOR- Letras, 2013.

Apesar de ser uma proposta que tem o intuito de enriquecer as experiências, buscando contemplar diferentes áreas de atuação do profissional de Letras, contraria em parte a proposta da CAPES que no Manual Operativo do PARFOR (2009, p. 01) informa que deverão ser criadas turmas em condições especiais e que a “[...] formação se disponha a

realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula” [grifo nosso]. No PPP, não foram levadas em conta as condições de trabalho dos professores-alunos, o que ocasionou um esforço demasiado desses profissionais que tinham que se desdobrar entre as 40 horas de trabalho e, em alguns casos, ministrar aulas em outras turmas de outra escola para cumprir as exigências dos componentes citados.

Entre vários exemplos, podemos citar o caso da professora Conceição que, no período em que cursava o 6º semestre do curso ministrava aulas de Português, História e Ciências no ensino fundamental regular, e teve que buscar em um colégio uma turma de ensino médio para estagiar com o componente Português. Nesse mesmo período, a professora e seus colegas cursaram cinco componentes teóricos, além de três práticos. Algumas professoras-alunas, colaboradoras dessa pesquisa, chegam a se emocionar quando relataram que foi um período extremamente difícil para conciliar trabalho, universidade e família.

Assim como em outros trechos do PPP, o que descreve as atividades práticas de estágio também representa o professor-aluno como alguém que se tornará um profissional a partir da assimilação de conhecimentos teóricos e técnicos advindos da universidade, como pode ser observado nos excertos abaixo:

[13] O Estágio Curricular Supervisionado objetiva articulação/interação do ensino, da pesquisa e da extensão. É neste componente que, de fato, a relação teoria, prática e contexto local/nacional/universal pode efetivamente demonstrar o percurso de aprendizado do professor – aluno durante o planejamento/realização do mesmo; a fim de que o licenciando demonstre o seu aprendizado em sala de aula na condição de estagiário, acompanhado de seu supervisor de estágio, ou do professor regente da(s) classe(s) onde acontece o estágio e/ou o docente do componente curricular, portanto pelos menos dois profissionais de educação. (ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO - PPP PARFOR- LETRAS, 2013, p. 57).

[14] Nesse período [do estágio], o aluno analisará a realidade sobre a qual atuará como profissional e aplicará a proposta de ação elaborada, com base na análise realizada e pressupostos teóricos estudados. (ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO - PPP PARFOR- LETRAS, 2013, p. 59) [Grifo nosso].

As escolhas léxico-gramaticais utilizadas para representar a função do professor-aluno no contexto do estágio desconsideram a sua prática docente e sua identidade de profissional da educação e professor regente da classe. No excerto 13, as categorizações

“condição de estagiário” e “licenciando” definem a identidade assumida por esse sujeito durante esse período, além de estabelecer uma relação hierárquica com outros sujeitos dentro do contexto universitário e escolar que diminui ou anula a sua autonomia, ao utilizar a forma nominal de valor atributivo “acompanhado” (“de seu supervisor de estágio, ou do professor regente da(s) classe(s) onde acontece o estágio e/ou o docente do componente curricular”). Ao afirmar que o professor-aluno deve ser “acompanhado” por “pelos menos dois profissionais de educação”, também o exclui desse grupo de profissionais. O excerto 14 reforça essa ideia quando o PPP o identifica como “aluno” e utiliza verbos no futuro do presente sinalizando que a identidade é algo ainda a ser atingido tomando por base os conhecimentos teóricos advindos da universidade (“o aluno analisará a realidade sobre a qual atuará como profissional”).

Nota-se, a partir da análise documental, que a intertextualidade não é simplesmente a menção de outrem no texto sem intencionalidades, ao contrário implica em reafirmação de discursos reproduzidos ideologicamente. As representações dos sujeitos sociais nos textos, sobretudo em documentos regulatórios, tais como legislações, resoluções, portarias e outros documentos oficiais, interferem nos modos de agir socialmente e constroem identidades, uma vez que estas estão atreladas aos papéis sociais, dessa forma, percebe-se como se dá a dialética dos elementos da Ordem do Discurso (gêneros, discursos e estilos) e a construção de significado que os envolve nas práticas sociais.

A maneira como se percebe os sujeitos sociais é de fundamental importância para se compreender como são estabelecidas as relações de poder. O perfil do profissional egresso do PARFOR- Letras, sintetizado no PPP, é construído ideologicamente a partir de um discurso da competência, que está para além do domínio acadêmico, pois sua principal motivação é atender as expectativas e propósitos das políticas do capital e da esfera de mercado, como expresso nas orientações do Banco Mundial (1995). O desenvolvimento socioeconômico, motivado pelo discurso da globalização em países periféricos, visa construir uma contínua estrutura de dominação e uma identidade de consumidor e de trabalhador que se enquadre nas demandas neoliberais. Na próxima seção desse capítulo, veremos como esses discursos atuam na construção da auto-identidade profissional.

5.2.REPRESENTAÇÃO DA AUTO-IDENTIDADE PROFISSIONAL

Os discursos provenientes de letramentos em espaços formais de educação (escola e universidade) são microrrepresentações de outros discursos que estão presentes em uma esfera de representações macrossocial que também são ideológicas. Na configuração da identidade do profissional de Letras perpassam diferentes discursos que vão além do domínio escolar – o que significa ser professor de língua portuguesa? A resposta é construída discursivamente revelando traços das identidades pessoal, profissional e social.

Nessa pesquisa de natureza etnográfica, foram feitas entrevistas coletivas (grupos focais) em duas sessões em cada município (Cotegipe, Cristópolis, Barreiras) com diversos professores egressos do curso de Letras-PARFOR, em outro momento, observamos um professor de cada município em sua rotina de trabalho e, nessa fase da pesquisa outros questionamentos foram realizados e registrados em notas de campo. A entrevista de pesquisa realizada com os professores egressos é considerada um gênero desenciado do gênero entrevista que tem por finalidade a troca de informações e, assim como outros textos, também traz reflexões e projeções de práticas particulares, além de remeter a outros discursos realizados em eventos sociais concretos (FAIRCLOUGH, 2003).

As questões propostas aos professores se referem às práticas de letramento e formação identitária profissional. Os colaboradores da pesquisa fazem uma reflexão, ora se colocando como o principal sujeito (“eu mesmo”, “pra mim”), ora se posicionando pelo grupo (“nós”, “a gente”, “a maioria do pessoal”) nas declarações. Nas proposições, aparecem conceitos, juízos de valor, avaliação, evidência e diferentes graus de certeza e comprometimento em relação ao que é declarado nas respostas.

5.2.1. O Ambiente de Trabalho

Para melhor compreensão dos aspectos relacionados à identidade profissional, caracterizamos, nessa subseção, o ambiente de trabalho de três professores, de três

escolas⁶⁰ públicas municipais de ensino fundamental localizadas em três municípios na região oeste da Bahia, são elas: a Escola Anísio Teixeira, situada na zona urbana, possui 15 salas de aula, 364 alunos e 63 funcionários; a Escola Darcy Ribeiro, também localizada na zona urbana, tem 27 salas de aula, 1219 alunos, o número de funcionários foi não informado; a Escola Paulo Freire, situada na zona rural, possui 22 salas de aula, 409 alunos e 35 funcionários. As escolas da zona urbana também recebem alunos que moram na zona rural, em povoados relativamente próximos à cidade. Nesses casos as prefeituras disponibilizam um ônibus escolar.

Das escolas pesquisadas, somente a escola Anísio Teixeira atende os três turnos, ofertando no turno noturno Educação para Jovens e Adultos - EJA. A escola Darcy Ribeiro também oferece turmas de EJA, mas somente no turno diurno. Os professores informam que as classes de EJA são menos assíduas, muitos alunos, principalmente nos períodos de colheita agrícola, abandonam os estudos para trabalhar nas grandes fazendas da região.

No que se refere às dependências para serviços técnicos, todas as escolas da zona urbana têm sala de direção, secretaria, sala de professores, sala para coordenação pedagógica, biblioteca, sala de informática (com internet), além de cantina e lanchonete⁶¹. Na escola de zona rural, apesar de ter todos esses ambientes, direção, secretaria e coordenação pedagógica funcionam na mesma sala. Quando há reuniões com um número maior de funcionários, essas são realizadas em uma das salas de aula.

Nenhuma dessas escolas possui auditório para a realização de atividades culturais; para a realização de projetos que envolvam muitos alunos utiliza-se o pátio da escola ou, no caso das escolas da zona urbana, a quadra de esporte. A área de convivência das escolas é precária; apesar da Escola Anísio Teixeira e da Escola Darcy Ribeiro possuírem quadras de esporte, faltam arborização, jardins, mesas e bancos em todas. Não há uma

⁶⁰ As escolas públicas municipais do oeste baiano, em termos estruturais possuem características semelhantes. É importante destacar que por questões éticas, as escolas aqui listadas estão com nomes fictícios.

⁶¹ Na cantina, se prepara e distribui gratuitamente a merenda escolar com cardápio variado na semana. Na lanchonete da escola, que é alugada, se comercializa salgados fritos, salgadinhos industrializados, refrigerantes, geladinho, doces e outras guloseimas.

compreensão de que esses espaços de interação também são importantes para o processo formativo intelectual.

No que se refere às salas de aula, na opinião dos professores, são limpas e comportam bem o número de alunos (25 a 35 alunos em média), mas são mal iluminadas e pouco arejadas. Algumas salas de aula precisam de reparos e novo mobiliário. Os alunos são distribuídos em carteiras individuais, eventualmente formam grupos. Há presença de cartazes nas salas de aula e nos corredores da escola, mas nem sempre são bem legíveis e revisados. Todas as escolas trabalham com projetos de leitura para sanar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos que são as principais queixas dos professores. A organização desses projetos, que geralmente são interdisciplinares, fica a cargo do professor de Língua Portuguesa.

Os recursos didáticos disponíveis nas escolas são *datashow*, lousa, pincel, giz, material de papeleria diverso (papel, cola, tinta...), livros didáticos (para todos) e paradidáticos (poucos), computador e impressora de uso coletivo e internet. Todos os professores pesquisados adquiriram durante o período do curso de Letras ao menos um computador pessoal (de mesa e/ou notebook) e hoje o utiliza para a realização de suas atividades de trabalho.

O livro didático adotado nas três escolas em todas as séries do ensino fundamental é *Português e Linguagens* – de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A escolha do livro didático foi feita pelos professores, tomando por base o Guia do Livro Didático elaborado pelo MEC. Sobre o livro a professora Maria comenta:

[15] **Prof. Maria** - Eu considero o livro muito bom, é bem ilustrado e traz interpretação de texto, gramática e redação. Facilita o nosso trabalho com os gêneros textuais, porque traz diversos gêneros, tem texto literário, tem texto jornalístico, tem propaganda, tirinha, charge, tem muita coisa, daí a gente faz toda reflexão e análise que envolve o texto, às vezes eles ((os alunos)) demoram um pouco para entender, mas sai ((risos)). É muito bom! Muito diferente dos livros que a gente estudava.

A professora Maria avalia positivamente o livro didático e justifica a sua avaliação informando os motivos pelos quais considera o livro “*muito bom*”, além de comparar com os livros didáticos de sua época de estudante no 1º grau (atual ensino fundamental) (“*Muito diferente dos livros que a gente estudava*”). A professora também sinaliza que

é necessário intervir para auxiliar os alunos na compreensão dos textos propostos no livro didático (“às vezes eles demoram um pouco para entender, mas sai”).

O livro *Português e Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2014) é dividido em 04 unidades temáticas com 03 capítulos cada, subdivididos em *Estudo de Texto*, *Produção de Texto*, *Língua em Foco*, *De olho na escrita* e *Divirta-se*. Ao final de cada unidade, tem a seção *Passando a Limpo* com questões semelhantes ao formato da Prova Brasil e uma proposta de projeto que envolve toda a turma na seção *Intervalo*. O primeiro texto de cada capítulo apresenta o tema a ser discutido, e alguns dos demais textos, verbais, não verbais e mistos, dentro desse segmento estão interligados ao principal estabelecendo uma intertextualidade, por exemplo a unidade 3, do livro do 6º ano, tem como tema: *Descobrir quem sou eu*, e cada capítulo faz uma abordagem desse tema, para isso traz um texto principal: Capítulo 01 – *No frescor da inocência* (Texto: Banho de Mar – Clarice Lispector); Capítulo 02 – *O preço de pensar diferente* (Texto: Eu sou Malala – Malala Yousafzai); Capítulo 03 *O que existe em mim* – (Texto: Vestido de Festa – Norman Rockwell). No livro do professor contém orientações em um manual que apresenta a estrutura do livro, por unidades e capítulos, e a proposta metodológica a ser desenvolvida pelo professor, além de comentários das respostas das questões.

As atividades que envolvem leitura e produção textual buscam promover reflexões sobre valores, atitudes e percepções sobre práticas de vida social na atualidade, por meio de diferentes gêneros textuais. A parte destinada aos estudos gramaticais apresenta muitos conceitos de teorias linguísticas, inclusive com a utilização de termos técnicos utilizados de cada área de estudo.

O livro didático é o principal recurso de trabalho em sala de aula. O planejamento das aulas busca contemplar o roteiro proposto pelo livro e os projetos da escola. No geral, os professores apresentam às coordenações pedagógicas planos por unidade (bimestre) e fazem roteiros semanais de conteúdo, atividades e avaliações⁶². As escolas e os

⁶² Alguns professores fazem as avaliações semelhantes aos exercícios do livro didático.

professores atualmente estão procurando seguir a proposta da Base Nacional Curricular Comum – BNCC⁶³ implantada pelo MEC.

Outro aspecto observado diz respeito aos alunos especiais, pois em todas as escolas há turmas com alunos com alguma necessidade especial, mas somente a escola Darcy Ribeiro tem 02 intérpretes de Libras (para atender toda a escola) e acessibilidade para cadeirantes em vários ambientes. Não há acompanhamento psicopedagógico nas escolas pesquisadas. Todos os colaboradores da pesquisa alegam ter muitas dificuldades para trabalhar os conteúdos e preparar atividades para os alunos com necessidades especiais, mesmo depois de ter cursado algumas disciplinas no curso de Letras para atender essa demanda. A professora Joana avalia:

[16] **Prof. Joana** - No curso ((Letras-PARFOR)) tivemos as disciplinas de *Libras e Ensino de Português para Surdos* e, mesmo assim, foi pouco tempo. Na realidade da escola a gente vê que tem menino com necessidades neurológicas também e que a gente não sabe lidar com isso, né!? Não temos suporte especializado e a escola não tem estrutura. Como fazer inclusão desse jeito? Eu mesma sinto muita dificuldade, procuro ler sobre TDAH⁶⁴, penso em fazer pós nessa área, mas sei que não é só isso que vai melhorar a vida desse aluno.

No discurso da professora Joana, nota-se que o que é proposto teoricamente pela universidade não dá conta da realidade escolar constatada por ela (“*Na realidade da escola a gente vê*”). Observa-se principalmente na reflexão da docente a sua preocupação em tentar compreender os problemas que dificultam o aprendizado dos estudantes (“*penso em fazer pós nessa área*”), mas também uma consciência de que sozinha não poderá fazer muito (“*mas sei que não é só isso que vai melhorar a vida desse aluno*”). A professora, assim como outros colegas, reclama e questiona com muita indignação da falta de estrutura, de material e de uma equipe de apoio especializada para melhor atender os alunos com necessidades especiais (“*não temos suporte especializado e a escola não tem estrutura. Como fazer inclusão desse jeito?*”).

Durante a pesquisa, participei de algumas reuniões realizadas nos ambientes escolares. As reuniões convocadas pela direção com a equipe de funcionários são de natureza

⁶³ Em 22 de dezembro de 2017, foi implantada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, através da Resolução CNE/CP nº 2/2017. Esse documento tem por base os PCN, porém é mais específico e detalhado no que diz respeito às habilidades e competências pretendidas ano a ano alinhadas com conteúdos, além de ser obrigatória a aplicação nas escolas.

⁶⁴ TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

administrativa e pedagógica, geralmente tratam de problemas que afetam o contexto escolar e buscam encaminhamentos para a solução desses. Alguns problemas mencionados: falta de segurança dentro e no perímetro da escola, drogas, alunos ociosos nos corredores. Também assisti a algumas reuniões de conselho de classe, nessas os professores se reúnem ao final de cada unidade para apresentar resultados das avaliações, expor as dificuldades da turma e fazer reflexões sobre as práticas pedagógicas adotadas, além de tecer comentários sobre cada aluno e seu desempenho em cada componente curricular. Foram alguns dos problemas aludidos: *bullying*, violência doméstica e, principalmente, a falta de motivação do aluno em aprender (nas reuniões foi recorrente o discurso “*esse aí não quer nada, vem só para atrapalhar a aula*”, atribuindo ao aluno o fracasso escolar). Em muitos momentos, alguns professores se exaltam e as reuniões ganham tom de um grande desabafo.

5.2.2. Reconstrução da Auto-identidade Profissional

Os professores colaboradores atuam 40 horas semanais na rede pública de ensino com turmas de ensino fundamental e/ou médio, na zona urbana e/ou rural de três municípios do oeste da Bahia há mais de dez anos, e em 2015 concluíram o curso de Letras do programa PARFOR. Dos 17 professores; 04 estão apenas com turmas de alfabetização; 03 são professoras somente do componente curricular de Língua Portuguesa e/ou Redação no ensino fundamental II; 07 ministram outros componentes curriculares, além de Língua Portuguesa e/ou Redação (Matemática, História, Ciências, Geografia...); 02 ministram o componente curricular Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio, além de exercer função em cargo administrativo, 01 atua unicamente em classe de ensino médio com Língua Portuguesa e Literatura.

Notam-se nesse cenário que grande parte dos colaboradores não atua exclusivamente com a área de sua formação profissional (Letras), uns declararam que não se identificaram com o curso, mas por falta de outras opções o fizeram. Os participantes da pesquisa também informaram que há alguns colegas que apenas atuaram com o componente de Língua Portuguesa e/ou Redação durante a realização do curso, por ser uma exigência do PARFOR. Outros alegam que preferiam atuar somente com Língua

Portuguesa e/ou Redação, mas não têm escolha e perdem espaço até para outros professores sem formação na área de Letras. Como afirma a professora Conceição:

[17] **Profª. Conceição** - A disciplina Língua Portuguesa é muito concorrida entre os professores por ter maior carga horária e menos turmas. Todo mundo acha que pode dar aula de português, quem tem suas 'peixadas', mesmo que não fez Letras dá aula, tem gente que ainda pensa assim. Enquanto, muita gente que fez o curso dá aula de outras disciplinas. Não tá certo ((com indignação)). Eu mesmo tenho que preparar aulas de Português, História e Ciências. Para mim é muito cansativo.

Há na fala da professora Conceição uma indignação pelo pensamento e atitude de um grupo que não valoriza a qualificação do profissional de Letras (*“Todo mundo acha que pode dar aula de português”, “mesmo que não fez Letras dá aula”*). No discurso, a utilização de pronome indefinido e de substantivo coletivo (*“Todo mundo acha”, “tem gente que ainda pensa assim”*) impossibilita identificar os sujeitos de quem se fala, entretanto é possível perceber que se trata de pessoas que têm certa influência, o que reforça as relações de poder (*“quem tem suas ‘peixadas’”*).

Nesse excerto, também podemos pressupor como Conceição se identifica profissionalmente – Professora formada em Letras, qualificada para ministrar aulas de Língua Portuguesa, ainda que ministre também outros componentes curriculares. Segundo a professora, não basta apenas estar em exercício em sala de aula, é preciso validação através da certificação para ser professor de Língua Portuguesa. A experiência do letramento acadêmico a faz se posicionar contra a atuação do professor sem graduação em turmas onde poderiam estar atuando professores formados em Letras. Fato que ainda é corriqueiro na região oeste da Bahia.

Para a professora, que tem que se dedicar ao estudo de diferentes áreas de conhecimento (Português, História e Ciências) ao mesmo tempo, a atividade profissional se torna mais estressante (*“Para mim é muito cansativo”*). É importante destacar que o trabalho do professor vai além do momento da sala de aula. A seleção dos conteúdos a ser discutida, a preparação do material, dos textos, das atividades e das avaliações requer tempo, estudo e planejamento (anual, bimestral e semanal) por parte desses profissionais. Os docentes que atuam exclusivamente em sua área de formação têm mais condições de aprofundar os temas estudados durante a graduação e de trazer essas discussões para o cotidiano escolar.

No que se refere ao letramento advindo do curso de Letras do PARFOR, os egressos afirmam que o conhecimento técnico aliado à ampliação do conhecimento sobre conteúdo traz uma mudança significativa sobre a percepção do fazer pedagógico e mais segurança no exercício profissional, como podemos observar das falas das professoras Rosa, Lourdes e Conceição:

[18] **Profª. Rosa** – Depois do curso mudou muita coisa, a maneira de olhar para a leitura e para a escrita, a maneira de avaliar a compreensão do aluno, mais segurança em responder o que é perguntado com relação à análise linguística, à produção, à interpretação, aos gêneros textuais que a gente faz no cotidiano. Com o curso, a gente viu a abrangência da linguagem e isso facilitou, e muito, o nosso trabalho.

[19] **Profª. Lourdes** – Nós hoje temos condições, por exemplo, de analisar o livro didático de Língua Portuguesa, porque a gente já tem um olhar diferente depois do curso. Antes, a gente queria o livro do professor por conta das respostas, hoje a gente consulta as orientações didáticas, avalia, por exemplo, se os textos e as atividades condizem com a nossa proposta em sala e com o projeto da escola. Com essas pequenas coisas que a gente vê que a nossa prática está sendo diferenciada. A gente está mais consciente. Olha que a gente não faz coisas extraordinárias não, é a nossa aula do dia a dia, sem muito aparato, porque nós não temos realmente, mas o que nós fazemos agora é de forma consciente.

[20] **Profª. Conceição** - Em relação ao trabalho mudou praticamente tudo, em sala de aula eu aprendi relacionar os conteúdos com a realidade, com o contexto. Eu trabalho há 14 anos, neste tempo eu trabalhei com séries iniciais, uns 10 anos. Antes do curso de Letras era um trabalho meio complicado, né? A gente não tinha base, eu já tinha feito magistério, só que não foi suficiente para a gente tá lidando com certas situações na sala de aula, principalmente voltados para a leitura e escrita. Depois do curso, eu tive um suporte bem maior, né? A teoria faz a gente vê de outra maneira, né? De olhar para a realidade do aluno e compreender como se tem que trabalhar na sala. O curso foi importantíssimo pra mim.

A mudança da percepção sobre o mundo profissional é apontada pelos verbos “Olhar” e “Ver”, evidenciando que os conhecimentos acadêmicos, advindos com o curso, possibilitaram “uma nova visão”. O verbo “olhar” substantivado (“*a maneira de olhar*”, “*um olhar diferente*”) remete à percepção sobre o cotidiano profissional que está situada temporalmente (“*depois do curso*”). Essa percepção é reforçada com a utilização de termos técnicos que identificam discursivamente o sujeito à sua área de atuação (“*responder o que é perguntado com relação à análise linguística, à produção, à interpretação, aos gêneros textuais que a gente faz no cotidiano*”).

O conhecimento teórico modifica a percepção sobre a realidade e determina como tem de ser executado o trabalho (“*A teoria faz a gente vê de outra maneira, né? De olhar para a realidade do aluno e compreender como se tem que trabalhar na sala*”). O verbo “ver” está marcado com agência que é coletiva (“*a gente vê*”) e, nesse contexto, significa constatar por experiência (“*Com essas pequenas coisas que a gente vê que a nossa prática está sendo diferenciada*”), mas sob influência do que foi estudado no curso (“*Com o curso, a gente viu a abrangência da linguagem*”), o que segundo a professora Lourdes as tornou mais conscientes (“*o que nós fazemos agora é de forma consciente*”).

Ao comparar o antes e o depois da realização de um curso de graduação, as professoras reforçam que os conhecimentos técnico-pedagógicos acrescidos dos conhecimentos específicos de conteúdos da área de Letras promovem mais segurança ao realizar as atividades profissionais e conseqüentemente fortalece a identidade – professor/a de Língua Portuguesa. O conhecimento assistemático advindo com os anos de prática da sala de aula é pouco valorizado, como podemos observar nos excertos 16, 17, 19 e 22. O letramento formal fornecido por uma instituição de ensino superior é valorado socialmente e também marca a identidade profissional.

[21] **Profª. Margarida** - Nunca passou pela minha cabeça que um dia eu, uma Andorinha do sertão ((risos)), ia conseguir chegar até uma faculdade, tão pouco que ela ia vir até mim, ainda mais que na minha família ninguém conseguiu ir tão longe. Fazer uma graduação, sem precisar deslocar para outra cidade, foi um dos melhores presentes que a vida me concedeu nos últimos anos, pois além de adquirir muito conhecimento que me auxilia na prática docente hoje, tive a oportunidade de conviver com pessoas que aprendi a admirar e respeitar e, tenho certeza que é para vida toda.

[22] **Prof. Miguel** – A maioria do pessoal aqui foi alfabetizada por professores leigos⁶⁵. Eu mesmo fui alfabetizado na zona rural e minha professora, que era minha parenta, não tinha nem magistério. Eu aprendi a ler e a escrever com uma tia que aprendeu a ler e a escrever com outro que sabia pouco. Quando eu vim pra cidade, entrei no primeiro ano do 2º grau, que hoje é ensino médio, eu não sabia quase nada, fui aprender tudinho, tudinho. E você não aprende mais como se estivesse começando da base, da alfabetização. Eu tinha muita dificuldade de escrever, já melhorei muito do curso pra cá ((risos)). Isso é um grande avanço. Era muita coisa pra ler, muito trabalho na faculdade para fazer. Quem um dia aqui ia pensar que a gente ia ter aula na universidade ((risos)).

⁶⁵ O termo “professor leigo” é muito utilizado no âmbito educacional para se referir ao professor sem formação específica na sua área de atuação. Nessa tese evitamos utilizar o termo por considerar que inferioriza o profissional.

Na voz dos atores sociais, a universidade está em um patamar de difícil acesso para a população local, principalmente para aqueles que, como eles, vêm da zona rural. A possibilidade de realização de uma graduação sequer faz parte dos planos da população excluída do sertão (“*Nunca passou pela minha cabeça... conseguir chegar até uma faculdade*”; “*Quem um dia aqui ia pensar que a gente ia ter aula na universidade*”). O ingresso em uma universidade pública significa uma grande oportunidade para esses professores-alunos. A professora Margarida se identifica metaforicamente como uma “*andorinha do sertão*” que alcançou, com o seu voo, patamares mais altos que os seus antepassados (“*na minha família ninguém conseguiu ir tão longe*”).

O professor Miguel justifica a sua dificuldade com a escrita por meio da narrativa de sua trajetória na educação básica (“*Eu aprendi a ler e a escrever com uma tia que aprendeu a ler e a escrever com outro que sabia pouco*”) e atribui a precariedade do ensino local ao longo dos anos à falta de professores especializados (“*A maioria do pessoal aqui foi alfabetizada por professores leigos*”). A atuação de professores sem graduação em várias localidades do oeste da Bahia, sobretudo em classes multisseriadas na zona rural, ainda é uma realidade hodierna.

A universidade simboliza “*o avanço*”, pois viabiliza um intenso contato com as atividades de leitura e escrita (“*Era muita coisa pra ler, muito trabalho na faculdade*”). Os professores-formadores também concordam que houve uma melhora significativa na expressão escrita e atribuem essa melhoria ao letramento desenvolvido na universidade, que exigiu dos professores-alunos intensa atividade de leitura e prática de escrita. Sobre isso, os professores Sheron e Luís se posicionam:

[23] **Prof. Sheron** – Em relação ao que era no início do curso, melhorou muito. Ao longo dos semestres, a rotina de atividades que exigem leitura e escrita destes professores aumentou consideravelmente. Acredito que ao longo do curso de Letras, eles também foram tomando consciência do fazer textual, percebendo como produzir textos em diferentes situações comunicativas, além de criar hábitos sistemáticos de leitura. Mas, apesar de ter tido uma melhora significativa, ainda há professores-alunos que apresentam dificuldades em relação à escrita.

[24] **Prof. Luís** – Como fui um dos poucos professores que teve a oportunidade de acompanhar a turma ao longo do curso, pude vislumbrar o progresso de muitos, ainda que com as dificuldades já apontadas. O primeiro elemento a ser considerado é o esforço do aluno; o segundo, o papel do professor. Nas minhas aulas, eu buscava sempre induzir nos alunos o espírito de um pesquisador: aquele que lê, sistematiza

ideias, e produz textos científicos. É claro que o trabalho para o professor dobra, mas a recompensa em ver o avanço do aluno, supera qualquer desafio.

Os termos “*consciência*” e “*espírito*” estão associados à substância imaterial do sujeito, a intelectualidade; nas declarações dos professores-formadores Sheron e Luís esse estado é adquirido após o ingresso no curso (“*ao longo do curso de Letras, eles também foram tomando consciência*”) e motivado pela intervenção do professor (“*Nas minhas aulas, eu buscava sempre induzir nos alunos o espírito de um pesquisador*”). Segundo a professora Sheron, as atividades exigidas pelos professores-formadores contribuíram para a mudança de percepção dos professores-alunos sobre a prática de escrita, além de propiciar a criação de hábitos de leitura. Nesses discursos, reafirmam que a melhoria da escrita dos professores-alunos é fomentada pela universidade.

O professor Luís é mais incisivo em suas colocações e defende que a superação das dificuldades de leitura e escrita, ainda que motivadas pela ação do docente, parte inicialmente de um empenho pessoal do educando (“*O primeiro elemento a ser considerado é o esforço do aluno*”). Assim como o egresso, o professor Miguel (no excerto 22), o resultado positivo do processo de ensino-aprendizagem também é descrito pelo professor-formador como um “*progresso*”, um “*avanço*”.

As leituras e as atividades teóricas e práticas realizadas durante o curso vão aos poucos modificando padrões de comportamento profissional, percepções da realidade e inserindo novo vocabulário técnico para construir nova identidade nos dois *lócus* de conhecimento: na universidade e na escola. Para demonstrar pertencimento a determinado grupo, o sujeito adéqua o seu discurso, trazendo em suas representações termos e referenciais da área, no caso do profissional de Letras, os estudos linguísticos e literários. Quando questionadas se conseguiam colocar em prática, no ensino fundamental, os conhecimentos discutidos em sala na universidade, as professoras Maria, Margarida e Virgínia assim responderam:

[25] **Profª. Maria** – Na Literatura, nós trabalhávamos de certa forma, do 6º ao 9º ano, era só interpretação textual, nós não fazíamos uma análise profunda dos poemas. Os livros do professor já vêm com a interpretação e a gente seguia ali. Muitas vezes nem entendia. A professora Ana de literatura nos ensinou a analisar um poema: na estrutura, na estética, nos recursos linguísticos. Hoje fazemos nossas análises em sala.

[26] **Profª. Margarida** – Antes de ler o Bagno, eu achava que tudo que estava fora da gramática normativa estava errado, as pessoas que falam ‘prantá abroba’, ‘barrê’ (= plantar abóbora, varrer), ((risos)) cumeni’, ‘andanu’ (= comendo, andando), nossos alunos mesmo, né? Eu achava um horror, estavam assassinando o português, mas agora eu entendo que não existe uma única língua portuguesa, mas formas diferentes de expressão dessa língua. É a variação linguística, né?. Todo livro de português hoje fala desse assunto.

[27] **Profª. Virgínia** – Essa questão de falar certo ou errado, a gente sabe que tem muitos críticos que dizem que a gente não deve corrigir o aluno na sala de aula, que a gente não deve falar que é errado, que é só uma variação linguística, mas eu vou acompanhar o Sírio Possenti, nós devemos SIM, enquanto professor de Língua Portuguesa, ensinar nossos alunos SIM a forma correta de se lidar com a língua portuguesa, entendeu? Não se admite um erro na fala de um professor, principalmente de português.

Observa-se que, ao falar sobre os conhecimentos científicos, as professoras inserem nas representações, além de suas interpretações sobre alguns conceitos das áreas de Língua e Literatura, as personalidades que são seus referenciais (“*A professora Ana de literatura nos ensinou*”; “*Antes de ler o Bagno*”; “*eu vou acompanhar o Sírio Possenti*”). A menção de fontes teóricas e autoridades em determinados assuntos que fazem parte do âmbito acadêmico busca reforçar o argumento e validar o conhecimento adquirido, além de se reafirmar parte de um grupo identitário - profissionais de Letras, isso ocorre por meio do discurso.

Ao deslocar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade para as práticas escolares, as professoras também reportam a discursos de sua área de formação em suas atuações em sala de aula. Muitas vezes, o conhecimento de dada área científica é conflitante com os discursos já cristalizados nas práticas sociais, como é o caso da generalização “*erro de português*” e da reprodução discursiva preconceituosa “*estão assassinando o português*”. Na configuração da autoimagem profissional, revela-se ainda um receio da censura do outro no que diz respeito aos usos da linguagem e o papel social do professor de língua portuguesa reforçados pelo discurso da competência e da valorização normativa da língua (“*Não se admite um erro na fala de um professor, principalmente de português*”).

A insegurança, por falta de conhecimento teórico, principalmente anterior à realização do curso, leva as professoras a recorrerem quase exclusivamente ao livro didático, como pode ser notado nos excertos 19, 25 e 26. À medida que vão se consolidando os

conhecimentos teóricos e os técnico-pedagógicos e vai se reafirmando a auto-identidade docente, as profissionais de Letras vão também se sentido empoderadas e mais seguras em suas colocações e até se posicionando frente ao grupo de colegas na escola, como relata a professora Joana:

[28] **Profª. Joana** – Agora a gente exige mais dos alunos, até porque a gente tem mais condições, eu não quero que meus alunos sintam as mesmas dificuldades que nós passamos quando eles estiverem na universidade. Hoje nós cobramos até os nossos colegas de outras disciplinas: vocês têm que cobrar dos alunos ortografia, coesão, coerência, interpretação de texto e outras coisas, além do conteúdo, senão esses meninos não vão continuar com dificuldades na escrita. Isso deve ser uma preocupação de todos. E as pessoas também cobram da gente, dizem assim: “você que fez Letras escreve pra mim esse ofício, vê se esse cartaz tem erro”, ((risos)) agora é assim.

Segundo a professora Joana, agora, ela tem mais condições de intervir na realidade escolar após o curso. A visão ampliada da professora sobre as dificuldades da escrita por parte dos alunos e a busca de uma solução a partir de uma ação coletiva (“*Isso deve ser uma preocupação de todos*”), demonstra uma maturidade na percepção do letramento escolar, pois vê o ensino como algo integrado e não como componentes curriculares isolados. As cobranças que a professora faz aos grupos de alunos e colegas professores, também têm uma relação com as cobranças que ela sente dos outros a partir do momento em que assume uma identidade como profissional de Letras (“*você que fez Letras escreve pra mim esse ofício, vê se esse cartaz tem erro*”).

A autoimagem profissional é socialmente construída, os valores que o indivíduo tem de si e de sua atividade laboral são estabelecidos não só a partir de interpretações pessoais sobre o seu papel social na realidade vivenciada, mas também tem relação com o grau de importância que o sujeito dá a avaliação do outro sobre seu trabalho. Se esse outro ocupar um lugar de prestígio social, legitimado institucionalmente, a carga valorativa é ainda mais considerada, de acordo Fairclough (2003). É o que percebemos na declaração da professora Stefany:

[29] **Profª. Stefany** – Tenho percebido uma mudança na atitude das pessoas, porque a gente não tem mais a preocupação de ser jogada em qualquer área. Você já sabe que sua área é essa – LETRAS. Para mim foi muito importante fazer a faculdade, porque descobri como trabalhar com a disciplina ((Língua Portuguesa)) a partir do PARFOR, porque assim, a gente trabalhava de uma forma que a gente achava que era certo, pra gente tava bom, mas assim, eu vim descobrir a diferença de como trabalhar na sala de aula, a questão da metodologia, depois da faculdade. Eu nunca tinha lido um Manual

do Professor no livro didático, já tinha ouvido falar nos PCN's, mas nunca tinha lido. Eu falava para o professor de estágio: 'ô professor, eu não sei como eu trabalhei tantos anos desse jeito', e depois do PARFOR eu descobri novas maneiras de trabalhar. A diretora um dia me disse: "Mulher, que bom que você está aproveitando o que você aprendeu para explicar o conteúdo para os seus alunos." Porque assim, quando você não está estudando, não faz uma faculdade você acha que está tudo bem, é natural o que você fazendo. E quando você está na faculdade você diz: 'Meu Deus, o que foi que eu fiz?!' Tenho até vergonha de falar ((risos)).

A professora Stefany reafirma a auto-identidade profissional a partir da sua área de atuação se colocando na terceira pessoa do discurso, como quem ecoa a voz de outro ("*Você já sabe que sua área é essa – LETRAS*"), e se sente mais valorizada após a realização do curso ofertado pelo PARFOR por ser reconhecida como uma profissional de Letras ("*Tenho percebido uma mudança na atitude das pessoas*"). A docente usa o coletivo (a gente) para expressar que esse sentimento não é só seu ("*a gente não tem mais a preocupação de ser jogada em qualquer área*"). Nota-se que essa valorização vem de pessoas que determinam onde o professor vai atuar. A utilização do participio de valor atributivo "jogada" demonstra o quão é depreciado o professor sem graduação. A menção a diálogos realizados pela professora com autoridades do âmbito escolar como o professor de estágio e a diretora, reafirma, através do discurso modalizado, a importância da sanção do outro na construção de sua identidade, e também revela que nos eventos e práticas, o sujeito social participa de negociações de identidades com outros participantes.

Ao comentar sobre o antes, o durante e após a realização do curso de Letras, a professora Stefany se autoavalia e explica por que razão reconstruiu seu perfil profissional. A professora avalia positivamente o programa e enfatiza que o curso a estimulou a novas formas de atuação em sala de aula ("*depois do PARFOR eu descobri novas maneiras de trabalhar*"). O sentido dado ao processo mental "*descobrir*" no discurso está associado a tomar conhecimento de algo até então ignorado, isso é reforçado pelo fenômeno "*novas maneiras*", contextualizado pela circunstância "*depois do PARFOR*".

O professor de estágio é uma personalidade muito representativa no curso, uma vez que ele avalia os modos de ação do professor-aluno em sala de aula, verifica a aplicação das teorias estudadas nas práticas de ensino e orienta sobre os procedimentos didático-pedagógicos com base em um perfil idealizado de professor de língua portuguesa. A

professora Stefany se mostra receosa com as observações do professor de estágio ao seu trabalho e se desculpa (“ô professor, eu não sei como eu trabalhei tantos anos desse jeito”). Na justificativa, a professora considerava que as suas ações pedagógicas anteriores ao curso de Letras eram mais espontâneas (“natural”), sem muito rigor metodológico, e até então, ela não tinha a percepção de que havia algo de errado nisso (“você acha que está tudo bem”).

Para realização de seu trabalho, atualmente, a professora Stefany baseia-se nos conteúdos teóricos e metodológicos discutidos pelos professores-formadores na universidade, além das indicações que constam nos manuais do professor do livro didático e dos PCN. Seguindo a proposta do PARFOR, a universidade legitima a maneira metodologicamente “correta” de trabalhar com a componente curricular Língua Portuguesa, e a prática pedagógica realizada anterior ao conhecimento teórico é totalmente desprezada e chega até a causar constrangimento à professora (“*Meu Deus, o que foi que eu fiz?! Tenho até vergonha de falar*”). Todos os referenciais citados pela professora (livro didático, PCN, PARFOR, professor de estágio, diretora) são fortemente significativos na constituição de seu perfil profissional.

Sobre o período de estágio, todas as professoras-alunas o descrevem como extremamente exaustivo, devido à sobrecarga de atribuições, pois, além de se dedicar as atividades acadêmicas, elas também precisavam cumprir as 40 horas semanais de trabalho, e cuidar dos afazeres domésticos. Mas ainda sim, as docentes consideram o estágio importante e necessário para a formação, pois nas atividades do estágio conseguiam estabelecer a relação entre a teoria e a prática. As professoras Aurora e Jussara comentam sobre suas experiências durante esse período:

[30] **Profª. Aurora** - Durante o período acadêmico, um dos momentos mais importantes que achei foi o estágio, e difícil, pois trabalhar 40 horas semanais e ainda estagiar, sem falar nas coisas de casa, marido, filhos. Olha, vou te dizer: não foi fácil, a gente não tinha tempo pra nada ((pausa)). Nem pra respirar. ((choro)) Desculpa. ((pausa)) Mas era a ocasião em que iria pôr em prática tudo que estava aprendendo na teoria e em que iria perceber realmente o quanto era importante a minha formação na área que escolhi e que teria que me dedicar. Sou professora há alguns anos, mas com formação parece que me tornei professora somente com a licenciatura, porque me preparei e aprendi uma nova metodologia.

[31] **Profª. Jussara** – Foi duro ter que dá conta de escola, das matérias da faculdade e do estágio. Depois do Estágio, os alunos não queriam deixar a gente. Queria que a gente continuasse ((risos)) Um aluno disse: “Ué pró! Você já vai sair? Vai ficar ruim

aqui a escola.” Porque as aulas da gente eram diferenciadas, eram animadas, divertidas, aplicando as teorias da sociolinguística, da semiótica, da literatura. Foi *DI-FÍCIL*, mas faculdade é isso mesmo.

As professoras relatam sobre o assunto com mais emoção, o que configura que esse período foi muito marcante em suas vidas. De acordo a proposta do PARFOR, o estágio era para ser realizado nas turmas em que os professores atuavam no momento do curso, para aperfeiçoar a prática pedagógica, mas o professor visto como “leigo” também teve que atuar em várias escolas, como um estagiário de um curso regular que desconhece o ofício docente. As já professoras avaliam o período como “*difícil*”, “*duro*” não por conta da atividade em si, uma vez que o ambiente da sala de aula faz parte de suas rotinas há anos, mas pelo excesso de atividades realizadas durante o estágio (“*a gente não tinha tempo pra nada. Nem pra respirar.*”). A utilização do processo “*respirar*” pela professora Aurora, denota o quão sufocante e cansativo foi o período marcado pelas cobranças. As dificuldades são naturalizadas no discurso da professora Jussara. (“*Foi DI-FÍCIL, mas faculdade é isso mesmo*”).

A dificuldade em conciliar tantas solicitações, e a falta de apoio muitas vezes gera nas mulheres angústia e culpa, principalmente por se sentirem em falta com suas “obrigações domésticas”, o que também é construído discursivamente. Por essas razões algumas mulheres aprovadas no PARFOR desistiram logo no início do curso. As que são mães e as que são casadas são mais cobradas e se sentem pressionadas a cumprir a tripla jornada – casa, trabalho e universidade. Há uma sobrecarga de responsabilidades e imposições sobre essas mulheres que com o desempenho de diferentes papéis sociais, também assumem diferentes identidades - mãe, esposa, professora, estudante. O que é um grande peso.

Sobre a identidade profissional, a professora Aurora tem a impressão que esta ganha validade a partir da realização da licenciatura em Letras. O sentido do processo “*tornar-se*” denota que houve uma transformação na identidade profissional a partir do momento em que passou a assumir um discurso da área de formação (“*Sou professora há alguns anos, mas com formação parece que me tornei professora somente com a licenciatura*”).

Enquanto a professora Aurora enfatiza os aspectos metodológicos como um grande diferencial na sua prática pedagógica, a professora Jussara ressalta que o diferencial está no conhecimento teórico das áreas de estudo em Letras (“*da sociolinguística, da semiótica, da literatura*”) e reafirma isso citando a avaliação positiva de um aluno sobre as suas aulas (“*Ué pró! Você já vai sair? Vai ficar ruim aqui a escola*”). As professoras Rosa e Fátima ao relatarem suas práticas docentes atuais abordam os dois aspectos como complementares, como pode ser observado nos excertos 32 e 33:

[32] **Profª. Rosa** - Com o estudo e as orientações do curso minhas aulas se tornaram mais envolventes, dinamizadas, passei a valorizar a participação oral, a analisar o discurso e os interdiscursos presentes em nosso cotidiano, a compreender o desenvolvimento das competências educacionais e habilidades de falar, compreender, refletir e escrever bem. Aprendi também a organizar os conteúdos numa sequência lógica; a avaliar e realizar a análise linguística contextualizada, não mais de forma centrada na gramática ‘pura’. Além disso, o curso abriu novas possibilidades de estudo nas áreas de Linguística, Análise do Discurso e Literatura. Sem dúvida, aprofundi meus conhecimentos nesses campos e passei a ter um novo olhar sobre a língua e a linguagem.

[33] **Profª. Fátima** – Você não olha mais para um texto da mesma forma, você enxerga o texto dialogando com a realidade. Depois da Oficina de Textos, da Literatura e da Semiótica, quando a gente vai ler um texto, um poema, por exemplo, a gente consegue enxergar aquilo que a gente não via antes, e melhor consegue mostrar pro aluno isso. A gente consegue trabalhar de uma outra forma, com mais segurança, aliando teoria e metodologia. A gente aprendeu a corrigir um texto na faculdade, antes a gente corrigia a ortografia e dava visto, hoje não, a gente pega um texto, vê se tem sentido, vê a parte da coesão da coerência, da estrutura do gênero, isso veio com a faculdade e não sai mais da gente, já faz parte da gente.

As docentes enfatizam que a partir dos estudos de conteúdos teóricos de alguns componentes curriculares (*Linguística, Análise do Discurso, Literatura, Oficina de Textos, Semiótica*) foi possível a compreensão do funcionamento da linguagem, e assim viabilizou-se o planejamento e a execução de atividades práticas (“*A gente consegue trabalhar de uma outra forma, com mais segurança, aliando teoria e metodologia*”). As duas professoras são específicas quando falam sobre as várias atividades rotineiras ao ofício do professor de língua portuguesa, literatura e redação, isto as identifica como especialistas na área onde atuam (“*a analisar o discurso e os interdiscursos presentes em nosso cotidiano [...] avaliar e realizar a análise linguística contextualizada*”; “*a gente pega um texto, vê se tem sentido, vê a parte da coesão da coerência, da estrutura do gênero*”). A professora Rosa também chega a citar a teoria das competências

(“*compreender o desenvolvimento das competências educacionais e habilidades de falar, compreender, refletir e escrever bem*”).

Assim como nos excertos 18, 19 e 20, a professora Rosa marca essa transição entre o antes e o depois da universidade utilizando a expressão “*um novo olhar*”, e a professora Fátima, os verbos “*olhar*”, “*ver*” e “*enxergar*”. Em seus discursos, as professoras tratam sobre os conhecimentos socializados e adquiridos na universidade, como algo já apropriado, como parte integrante de si (“*isso veio com a faculdade e não sai mais da gente, já faz parte da gente*”). Segundo todos os professores pesquisados, essa nova postura diante do ensino de língua é o que marca a identidade profissional de Letras.

Os comportamentos de leitor e escritor reforçados pelo letramento acadêmico também tiveram influência nas famílias das professoras-alunas. Algumas docentes relataram que a partir da universidade perceberam que seus filhos desejavam participar de práticas leitoras e produtoras de textos. Observamos que muitas vezes os filhos reproduziam discursos e atitudes de suas mães.

[34] **Prof^a. Keila** – No curso a gente lia muito e fazia muitos trabalhos, eu ficava até umas 2 horas da manhã fazendo coisa e, muitas vezes minha filha levantava e ficava deitadinha ao meu lado. Outras vezes, ela pegava a tarefa dela e sentava comigo, aí eu dizia: nessa casa só tem estudante agora ((risos)) Os filhos que veem seus pais lendo e estudando se interessam mais. Tenho muitos alunos que não têm isso em casa, muitos pais são analfabetos, outros até sabem ler, mas também não dão nem ousadia pro estudo dos filhos. Graças a Deus, minha filha gosta de estudar, lá em casa hoje é ela que me cobra: “*mainha, não tô vendo a senhora lendo livro mais não*” ((risos)), aí eu digo: Calma, menina! Eu tô ocupada agora, mas eu vou ler. ((risos))

[35] **Prof^a. Aurora** – Na época do curso, lá em casa tinha papel e apostila para tudo quanto é lado. Meu filho caçula pegava um papel e a caneta e rabiscava, eu perguntava pra ele: Que você tá escrevendo aí neném? “*É tabaio da faculdade*” ((risos)) Eu caía na risada. Ele pegava um livro e fingia que tava lendo, ((pausa)) fingia não, tava lendo do jeito dele.

A professora Keila faz uma comparação entre os pais que valorizam as práticas institucionalizadas de letramento e os que não valorizam os estudos dos filhos, ela se coloca no primeiro grupo. Em seu discurso, a professora, a partir da sua vivência pessoal e profissional, conclui que “*os filhos que veem seus pais lendo e estudando se interessam mais*” porque tomam seus pais como referenciais de leitores. Enquanto mãe, Keila também atribui o fato da filha gostar de estudar a uma benção divina (“*Graças a Deus, minha filha gosta de estudar*”), e ressalta as cobranças da filha, exigindo dela a

permanência da assiduidade quanto à prática leitora (“*mainha, não tô vendo a senhora lendo livro mais não*”). Ao situar temporariamente (“*lá em casa hoje é ela que me cobra*”), Keila demarca uma nova circunstância e a quebra de expectativa em relação a quem faz a cobrança das práticas leitoras, anteriormente era a mãe, hoje é a filha. Notamos nesses discursos, uma mescla das identidades de mãe, professora e estudante que atuam conjuntamente para se posicionar sobre a influência das práticas de letramentos institucionalizados em seus ambientes familiar e de trabalho.

No discurso de Aurora, ao afirmar que o seu filho caçula finge uma prática de leitura, ela fala de uma simulação sobre essa atividade, visto que a criança ainda não foi alfabetizada, a mesma situação também se repete quando a mãe aborda sobre as práticas de escrita (“*rabiscava*”), mas ao refazer seu discurso (“*Ele pegava um livro e fingia que tava lendo, fingia não, tava lendo do jeito dele*”) Aurora aponta para uma visão ampliada de letramento, ao reconhecer no comportamento do seu filho uma leitura sobre as atividades estudantis dela, e do mundo que o cerca, conforme defende Freire (2006).

Na universidade, outras atividades como projetos de extensão e de pesquisa, visita de campo e outras fortaleceram e dinamizaram o ensino de estudos teóricos, o que proporcionou aos professores-alunos reflexões aprofundadas sobre diferentes questões sociais, além de começar a criar uma identidade de sujeito pesquisador da área de Letras, como afirmam os professores Henrique e Edite:

[36] **Prof. Henrique** – O curso fez a gente pensar em muita coisa, por exemplo, todo ano a escola comemora o dia do índio, eu que sou professor há muitos anos nem tinha me dado conta disso, mas depois que a gente fez a matéria Cultura Indígena até visitamos uma tribo perto de São Desidério, a tribo dos Kiriris, foi uma aula de campo, foi muito bacana. O cacique nos contou a história deles, os lugares onde eles passaram, a situação deles hoje, como a língua deles está se perdendo, ((pausa)) olha, é triste, daí vi não temos nada que comemorar, que o índio ainda é mais excluído que o negro na sociedade. O dia 19 de abril deve ser um dia para pensar sobre a situação do índio no Brasil.

[37] **Prof. Edite** – Eu gostei muito dos projetos de pesquisa de Sociolinguística sobre os dialetos das localidades daqui da região, foi muito legal, até então eu só percebia essa diferença nas pessoas da roça ((risos)). A partir dessa pesquisa, que depois virou meu TCC, fizemos atividades na sala de aula sobre variação dialetal. Falamos do baianês. A gente até montou com os alunos um glossário dos falares locais. Foi muito legal.

As atividades que envolvem a pesquisa prática e aulas de campo foram as mais marcantes para os professores-alunos, essas experiências, com avaliações positivas explícitas pelos participantes reforçadas por advérbio (“*foi muito bacana*”; “*foi muito legal*”), promoveram debates e reflexões mais críticas e o confronto com crenças e valores ideologicamente construídos nos discursos (“*nem tinha me dado conta disso [...] vi não temos nada que comemorar, que o índio ainda é mais excluído que o negro na sociedade*”; “*até então eu só percebia essa diferença nas pessoas da roça*”). O que gerou um novo posicionamento dos professores-alunos acerca do tema proposto.

Ao aprofundar a discussão teórica com pesquisas práticas, ou mesmo oportunizar visita a campo, se abrem novas perspectivas para se repensar a realidade local a partir dos estudos linguísticos e literários. Essas vivências que conseguiram extrapolar as teorias vistas em sala de aula, quer seja para reafirmá-la, quer seja para confrontá-la, se tornam conhecimentos mais significativos, e com isso os professores-alunos se sentiram mais motivados a também propor reflexões em seu ambiente de trabalho (“*O dia 19 de abril deve ser um dia para pensar sobre a situação do índio no Brasil*”; “*A gente até montou com os alunos um glossário dos falares locais*”).

Além dessas, outros docentes relataram outras experiências: aula de campo sobre a herança cultural afro-brasileira no Centro Histórico – Pelourinho em Salvador; aula de campo na tribo indígena dos Atikum em Cotegipe; aula de campo no quilombo de São Marcelo em Formosa do Rio Preto; diferentes pesquisas sobre falares regionais do oeste baiano (toponímia, regionalismos...); Sarais Literários, pesquisa sobre poesia regional, visitação de alguns professores à Festa Literária Internacional de Paraty - FLIP e outros.

Com base nas entrevistas, constatou-se que a identidade dos professores egressos vem sendo construída e reconstruída ao longo de seu exercício profissional, que se iniciou antes mesmo do processo de formação universitária. Anterior ao curso de Letras, os docentes têm como referenciais os professores que tiveram na educação básica e os alunos que foram durante esse período, no que diz respeito nas maneiras de ser e agir no espaço escolar e o que esperar da ação do outro (colegas professores e alunos). Isso nos mostra que nas práticas de letramento, além das atividades de leitura e escrita, também

perpassam identidades e formas de comportamento esperadas socialmente na realização dessas práticas sociais. (STREET, 2014)

Ainda que alguns desses professores tenham cursado o curso Normal (Magistério) no ensino médio, eram considerados leigos por não terem a graduação em uma área específica, como exige a legislação, e por essa razão se sentiam depreciados. Após o ingresso na universidade, a representação do ser professor passa a uma nova configuração identitária, os docentes ora se identificam explicitamente como professores de língua portuguesa, ora fazem essas identificações por meio da descrição de suas rotinas de trabalho, ou ainda por meio de conceitos da área de Letras, demonstrando domínio de um conteúdo teórico assimilado e inculcado, de acordo com Fairclough (2012). Nessa nova fase, os referenciais são os professores universitários e os alunos que eles foram durante esse período. O novo parâmetro nega, em grande parte, os referenciais da fase anterior ao ensino superior. Os referenciais para a construção da identidade profissional dos professores colaboradores dessa pesquisa podem ser visualizados no fluxograma a seguir:

Fluxograma 02- Referenciais para construção da Identidade Profissional



Fonte: Elaboração Própria

A construção de identidades e de identificações do ser professor de língua portuguesa, literatura e redação se relacionam com diferentes representações desse profissional e de seu papel desempenhado socialmente. A identificação relacional está associada aos processos representacionais de classificação, de elaboração de semelhanças e diferenças, conforme Fairclough (2003). Os quadros a seguir apresentam de forma esquemática as representações e as identidades dos professores egressos do curso de Letras-PARFOR construídas e evocadas nos discursos apresentados nesse cenário da análise.

Quadro 20 – Representação da auto-identidade do professor graduado em Letras

Representação da auto-identidade do professor graduado em Letras	No contexto da sala de aula	Professor que conhece bem sua área de atuação e por isso se sente seguro em relação às práticas pedagógicas adotadas e em utilizar recursos didáticos (como o livro).
		Professor que relaciona as teorias estudadas com as práticas de leitura e escrita de gêneros diversos, além de levar a turma a refletir sobre questões sociais.
		Professor que analisa com propriedade os textos literários (estrutura estética e recursos linguísticos).
		Professor que se preocupa com as dificuldades de aprendizado de seus alunos.
	Em relação ao seu grupo profissional	Professor que busca atualizar seus estudos, e a partir desses tem um “novo olhar” sobre suas práticas pedagógicas.
		Professor graduado em Letras que se identifica com os membros de sua área de atuação. E exige ser reconhecido como tal.
		Profissional que se sente cobrado a não “cometer erros” e desvios da norma padrão tanto na fala, quanto na escrita.
		Profissional que enfrenta dificuldades devido à falta de apoio e estrutura para realização de algumas de suas atividades.
	Em relação à sua família	O primeiro membro da família a ter uma formação universitária.
		Mães - Referencial de leitora para os filhos.

Fonte: Dados extraídos de entrevistas com professores graduados em Letras

Quadro 21– Representação do Perfil do Egresso de Letras-PARFOR no PPP

Representação do perfil do egresso de Letras-PARFOR no PPP	Educadores qualificados e competentes para lecionar Português, Literatura, Leitura e Produção de Textos.
	Profissionais graduados na área em que atuam conforme exige a legislação.
	Profissionais de Letras capazes de solucionar os problemas que lhes são impostos pelo seu <i>lócus</i> de atuação.
	Professores capacitados com domínio de técnicas e conteúdos, competentes, versáteis e mais comprometidos com o ensino.

Fonte: Dados extraídos do PPP Letras-PARFOR

Quadro 22 – Representação da identidade dos professores graduados em Letras pelos professores-formadores

Representação da identidade dos professores graduados em Letras pelos professores-formadores	Professores que se conscientizaram sobre o fazer textual e criaram hábitos de leitura.
	Professores esforçados e que buscam melhores condições de trabalho.
	Professores que ainda apresentam dificuldades em relação à escrita, porém com condições de desenvolver habilidades de letramento no espaço escolar.
	Profissionais que precisam ser mais bem assistidos pelo poder público, no que se refere às condições de estudo e trabalho.

Fonte: Dados extraídos de entrevistas com professores universitários

A representação da auto-identidade não é dada apenas pelo sujeito que fala de si e de suas vivências, mas também é delineada por discursos e negociada por meio das suas relações com outros sujeitos sociais. Ao se representarem, os professores também evocam outros atores que participam diretamente das atividades realizadas por eles em determinados contextos, todos esses elementos (estudante, escola e outros que estão nessa esfera de atuação) compõem a identidade docente.

Os participantes da pesquisa e o documento que rege o curso avaliam positivamente o programa como algo que possibilitou ao sujeito a compreensão do fazer pedagógico e de teorias dos estudos linguísticos e literários. Ao contrário dos discursos que depreciam a imagem do professor, nesse há uma valorização, mas somente após a apropriação do discurso acadêmico, o que também tem relação com a reafirmação do discurso da competência defendida pelo PPP e pela base legal que rege esse documento. A inserção do curso Letras-PARFOR tem sua relevância enquanto marco histórico na vida pessoal e profissional desses professores, porém, como mencionado anteriormente, a realização do curso sem um melhor planejamento das políticas públicas e das ações educacionais dos municípios, não garantirá a mudança na educação difundida pelo programa.

A formação de professores acrescentou novos aprendizados a esses profissionais e os fizeram se sentir mais valorizados e motivados a agir nas práticas escolares, revendo técnicas e conteúdos, mas ainda se faz necessário ampliar essa discussão para repensar espaços sociais mais amplos – município e a região - e os seus valores sócio-histórico-culturais. Quando questionados sobre as contribuições do curso de Letras-PARFOR para a região oeste da Bahia, todos os participantes dessa pesquisa se mostraram pensativos quanto à resposta, até mesmo quando a pergunta foi redirecionada ao município, como algo ainda não cogitado por eles, ou pouco refletido. A maioria das respostas aponta para uma melhoria na qualidade da educação legitimada pelo IDEB, porém os impactos do programa na região ainda não são perceptíveis.

[38] **Profª. Edite** – aqui no município tem 96% professores graduados em algum curso, o que é um avanço. Houve uma melhoria na educação, a gente vê nas Olimpíadas de Língua Portuguesa e no IDEB do município que cresceu. Depois da faculdade, a secretaria do município criou o projeto *Mais Leitura*, em cada unidade, as escolas têm que aplicar projetos de leitura. Na secretaria também trabalham ex-alunos do PARFOR de Letras e Pedagogia.

[39] **Profª. Sharon** – Querendo ou não a rotina dessas pequenas cidades acabou sendo alterada de alguma maneira, e discussões foram fomentadas, o que foi muito positivo. Agora, para haver uma mudança no cenário social de uma forma mais abrangente, é preciso mais, é preciso rever a política atrasada da região. Até o momento, não consigo enxergar essa mudança social de maneira significativa, quem sabe em longo prazo.

A professora-aluna Edite, assim como os demais colegas, restringe sua resposta ao âmbito escolar e aborda as mudanças que ocorreram nesse campo mais imediato, o que é uma característica do modelo autônomo de letramento. A professora associa a

melhoria na qualidade da educação ao fato de ter um expressivo número de professores graduados no município. Esses professores estão desenvolvendo e atuando em projetos de leitura, e se preocupam em corresponder positivamente também às avaliações externas legitimadoras (Olimpíadas de Língua Portuguesa⁶⁶; IDEB). Ainda que o percentual de professores com graduação informado seja alto, é importante destacar, como foi abordado nesse capítulo, que nem todos os professores estão atuando em sua área de formação.

A professora-formadora Sharon percebe que a inserção do curso nas pequenas cidades trouxe alguma mudança na rotina desses espaços sociais a partir das discussões promovidas pela IES, o que avalia como “*muito positivo*”. Presume-se que muitos dos temas propostos nessas discussões, sobretudo aqueles relacionados diretamente com as comunidades locais, anterior ao curso, nem eram debatidos. Para a professora a mudança social não depende somente do letramento acadêmico, mas também da política regional que ela considera “*atrasada*”. Nessa segunda parte de sua resposta, a docente avalia negativamente o cenário (“*Até o momento, não consigo enxergar essa mudança social de maneira significativa*”), e faz uma projeção modalizada pela incerteza (“*quem sabe em longo prazo*”).

Outros colaboradores da pesquisa consideram a região como “*carente*”, “*atrasada*” e “*sem muitas opções de crescimento para os mais jovens*”. A falta de perspectivas de mudança sociais é reforçada pelo discurso do atraso relacionado à população mais oprimida (assalariados, camponeses, indígenas, quilombolas e outros) que se contrapõe ao discurso da modernidade e do progresso, advindo do agronegócio. Essa dualidade entre o arcaico e o moderno, age no esforço de deslegitimar a identidade regional e tudo que está relacionada a essa, para valorizar o modelo de produção do agronegócio caracterizado como moderno, eficiente e economicamente rentável. As desigualdades existentes nesses espaços sociais constroem os sujeitos de menor prestígio social e dificulta seu empoderamento.

⁶⁶ As *Olimpíadas de Língua Portuguesa* é um concurso de textos com premiações para alunos do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio de escolas públicas brasileiras, a atividade faz parte do *Programa Escrevendo o Futuro* que é uma iniciativa da Fundação Itaú Social em parceria com o MEC e o Canal Futura da Fundação Roberto Marinho.

Ao analisar aspectos sócio-histórico-políticos do oeste da Bahia, vemos que as discussões teóricas aliadas às intervenções práticas realizadas pela IES aos poucos tem levado os sujeitos a apontar caminhos para novas perspectivas sobre as questões sociais da comunidade e de grupos minoritários. Mas, ainda assim a instituição precisa repensar a concepção de letramento adotada, e a sua percepção em relação à região, ao corpo discente e docente e sua potencialidade enquanto força emancipatória. Tão importantes quanto às atividades de ensino e pesquisa que levantam debates acerca de diversos temas regionais, as atividades de extensão são necessárias para intervir e melhorar a qualidade de vida da população, e precisam ser mais valorizada nas universidades.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR se destaca pela importância social na formação de professores e na interiorização dos cursos de licenciatura em todo país. Ao chegar às pequenas cidades, distantes dos grandes centros, o programa oportuniza a milhares de profissionais, de regiões historicamente excluídas, o acesso ao ensino superior, o que em outras condições muitos desses não realizariam uma graduação, qualquer que seja. Por outro lado, verificou-se a estrutura precária dos espaços formativos; a aplicação do curso de maneira intensificada, sujeitando os docentes a cargas exaustivas de trabalho e estudo, inclusive em períodos de férias; em alguns municípios sem acesso a biblioteca e internet de qualidade; a falta de articulação entre a CAPES, a IES e as secretarias municipais de educação para atender aos alunos da educação básica nos dias em que seus professores estão em curso de formação (no caso dos cursos modulares diurnos); a ausência de amparo pedagógico e financeiro aos municípios após o curso, esses e outros pontos nos fazem questionar muitos aspectos atinentes à qualidade do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta integradora da Análise de Discurso Crítica e dos Novos Estudos do Letramento proporcionou a essa pesquisa uma percepção mais abrangente sobre as relações entre discurso e letramento no que se refere à construção identitária. O discurso nas práticas de letramento foi entendido aqui como forma de ação, representação e identificação nas práticas sociais. A perspectiva multidisciplinar e multimetodológica de ambas as áreas de estudo científico proporcionou a reavaliação constante das etapas da pesquisa, dos procedimentos e instrumentos de coleta e geração de dados, bem como das práticas sociais investigadas e os papéis sociais dos colaboradores.

A análise da conjuntura foi uma das etapas mais interessantes e relevantes da pesquisa etnográfica, pois a imersão no contexto do pesquisado e os dados levantados⁶⁷ a partir da convivência, do acompanhamento da rotina de trabalho dos professores e das conversas com os demais moradores das cidades de Barreiras, Cotegipe e Cristópolis, pôde-se conhecer melhor a macroestrutura social, a configuração da rede de práticas sociais, os fatores que implicam nos problemas relacionados à prática particular e como aspectos sociais, políticos, históricos e culturais afetam as construções e reconstruções das identidades dos professores. O fato de não olhar apenas para o indivíduo, mas também observar contexto social em que esse sujeito está inserido proporcionou uma análise mais consistente sobre os efeitos ideológicos do discurso e como esses contribuem para a manutenção ou transformação das relações de poder.

A observação dos aspectos conjunturais nos deu a dimensão de que a inserção de programas de formação de professores no oeste da Bahia é de fato significativa para a melhoria da educação da região, porém a qualificação profissional é apenas uma das ações que devem ser tomadas para promover a emancipação dos sujeitos e da comunidade como um todo. São muitos os desafios desses professores, gestores e profissionais técnicos para superar as dificuldades em uma região que historicamente lida com precariedade de investimentos no setor educacional.

⁶⁷ Embora muito dessa rica experiência esteja relatada nessa tese, nem todos os dados gerados e coletados foram utilizados, esse banco de dados poderá ser utilizado em pesquisas e intervenções futuras.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, elaborado para atender a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei – 9394/96) e o Plano de Metas da Educação – PME têm por objetivo habilitar professores que ainda não têm a formação para a docência na área de conhecimento específica em que atuam, o que é muito positivo, visto que muitos docentes, sobretudo no interior do país, têm dificuldades de acesso ao ensino superior e a outros cursos de capacitação. Porém, a crítica sinalizada nessa tese aponta para a execução do programa, as perspectivas de letramento adotadas seguindo um modelo autônomo e para a forma como se percebe e identifica o profissional em serviço.

A partir de práticas de letramento acadêmicas, o estudante de graduação passa a ter novos pontos de vista e interpreta a realidade com base em discursos e práticas sociais institucionalizadas. O graduado traz consigo conceitos, valores e ideologias que foram construídas dialeticamente ao longo do curso. No caso dos egressos do curso de Letras-PARFOR, como se trata de professores que já atuavam profissionalmente antes da graduação, eles passaram por uma autorreavaliação da identidade docente mediada pelos discursos institucionalizados em espaços formais de educação e dos letramentos.

O projeto do curso, que se caracteriza como um gênero discursivo intertextual e interdiscursivo pela presença de muitas vozes em sua constituição, prioriza o modelo autônomo de letramento, que valoriza as capacidades cognitivas, as habilidades individuais e a aquisição de conteúdos técnicos para a solução de problemas práticos, como a dificuldade de leitura e escrita na educação básica.

Ao se filiar a um modelo autônomo de letramento, o perfil profissional é delineado seguindo esses mesmos padrões, assim a identidade profissional representada no PPP é reproduzida no discurso dos professores egressos em dois momentos bem distintos: anterior ao curso de graduação em Letras - um professor desqualificado, incompetente e alheio às dificuldades de seu espaço de trabalho, e após o curso - um profissional competente, comprometido e tecnicamente qualificado. Nesse ínterim os atores sociais são representados a partir de uma escala de agenciamento: 1º agente – Universidade que idealiza a formação do Professor-aluno; 2º agente – Professor-formador que executa a proposta no PPP e motiva os Professores-alunos; 3º agente – Professor-aluno

competente que depois de transformado, assume o compromisso de transformar a sociedade.

O sentido de “autonomia” empregado nos eixos articuladores da matriz curricular está associado às habilidades e competências, adquiridas mediante internalização do discurso teórico, metodológico, científico e pedagógico. Ainda que a princípio se pressuponha uma alusão à “Pedagogia da Autonomia” por conta da referência ao nome da plataforma virtual utilizada no programa - a “Plataforma Freire”, o PPP não se alinha a um modelo de educação como um processo dialógico, reflexivo e libertador com viés sociopolítico, em que o educando é protagonista do próprio saber como defende Paulo Freire (2016), mas a uma proposta de capacitação profissional que atenda à demanda do mercado na modernidade, que ressalta o discurso da competência, conforme Perrenoud (2000) e os discursos neoliberais das agências de fomento internacionais, como o Banco Mundial (1995).

Ao comparar o antes e o depois da realização do Letras-PARFOR, os colaboradores da pesquisa avaliam positivamente o curso e rejeitam suas atitudes profissionais anteriores à graduação. Os professores, agora, se veem mais empoderados em relação às práticas docentes e à atuação nas áreas de língua portuguesa e literatura, tanto no que se refere ao conteúdo, quanto em relação às práticas pedagógicas, embora alguns se queixem que não tenham oportunidade de atuar exclusivamente em sua área de formação profissional. Os docentes também declaram que ainda enfrentam muitas dificuldades, dentre elas a falta de preparo para incluir os alunos especiais, a falta de motivação para o estudo de alguns alunos, a violência dentro e nos arredores da escola. E alegam que após o término do curso, não receberam mais nenhum suporte técnico da Capes ou da IES que realizou o curso.

Na voz dos pesquisados, mais que o exercício e os anos de prática, são a formação profissional e o diploma universitário que conferem e legitimam a identidade de professor de língua portuguesa. Quem atua na sala de aula é professor, mas aquele que tem o diploma de *Licenciatura em Letras - Português e Literaturas em Língua Portuguesa* é professor de Língua Portuguesa, ainda que não esteja atuando com o componente curricular naquele momento. Isso denota que a universidade confere *status*

aos sujeitos e também se caracteriza, discursivamente, como um espaço ideológico de poder.

O sentimento de pertença ao grupo identitário dos profissionais de Letras é expresso discursivamente, tomando por base a retomada de conceitos e afiliações a determinadas correntes de pensamento a partir das interpretações daquilo que foi estudado no curso, conforme o modelo de socialização acadêmica (LEA e STREET, 1998). Esse ponto nos revela a dinâmica da construção das interpretações perpassada por diferentes ideologias na constituição dos discursos e formação de identidades nas práticas sociais. Na configuração da auto-identidade docente, os discursos institucionalizados advindos do letramento acadêmico são referenciais para reafirmar o pertencimento ao grupo de profissionais licenciados em Letras, e também para legitimar a competência.

Em síntese, para responder a questão motivadora da pesquisa: *De que maneira os professores de língua portuguesa provenientes do curso de Letras oferecido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR no oeste da Bahia representam discursivamente suas identidades e as práticas sociais locais?* Podemos afirmar, com base na análise dos dados, que a representação da auto-identidade profissional dos professores egressos do curso Letras-PARFOR é delineada por discursos e negociada por meio das relações dos professores com outros sujeitos sociais; assim, para os alunos em sala de aula os professores de língua portuguesa e literatura demonstram o *saber-fazer* docente e se identificam como profissionais que conhecem bem sua área de atuação e por isso se sentem seguros em relação às práticas pedagógicas adotadas; em seu meio profissional se identificam como professor graduado em Letras, legitimados pelo diploma de nível superior, com competência para atuar com as componentes curriculares língua portuguesa e literatura (em muitos casos precisam lutar para ser reconhecidos como tal); em seu meio familiar se representam como pessoas que trabalham muito, leem bastante e são estudiosas

Observamos, nesse sentido, que a identidade profissional não é conferida ao sujeito somente pela função do cargo ou pela habilidade técnica, mas também pela configuração de uma rede de prática sociais que estão relacionadas direta e indiretamente à atividade laboral. A auto-identidade do docente de língua portuguesa é representada tomando por base as vivências pessoais, as experiências profissionais, o

perfil profissional exigido pela universidade que, por sua vez, se embasou nas exigências da legislação educacional vigente. Notamos que nessa configuração identitária operam diferentes gêneros e discursos e é por meio desses que os atores se identificam e são identificados. Partindo dessa argumentação, confirmamos a tese de que *o processo de formação identitária do professor de língua portuguesa não é constituído somente pela assimilação de uma habilidade técnica e de conteúdos específicos das áreas de língua e literatura, mas também por conceitos, valores e ideologias que foram construídas discursivamente ao longo do curso, e que caracterizam formas particulares de representar, agir e de utilizar a linguagem tanto no cotidiano do trabalho, quanto na interação com os outros sujeitos sociais.*

Sobre as práticas sociais locais, os professores de língua portuguesa e literaturas procuram compreender e agir sobre as demandas imediatas do contexto escolar no que se refere à interação da sala de aula e às questões dos educandos, mas poucos se engajam em discussões macrosociais, relacionadas às práticas sociais regionais, como por exemplo, na promoção de debates e eventos para valorizar a história e a cultura da região oeste da Bahia, não só no ambiente escolar, mas também em outros espaços. Alguns professores até reforçam o “discurso do atraso”, contrapondo com o “discurso do progresso” advindo do agronegócio. Mas, para que se aprofunde e amplie a discussão é preciso pensar nos letramentos em uma perspectiva como a do modelo ideológico.

Ao adotar o modelo autônomo de letramento no ensino formal, o educando se fixa em habilidades e competências a serem desenvolvidas e perde a compreensão da dimensão do conjunto social tão defendida pelas vertentes críticas sociais, como foi abordado nos capítulos 2 e 3 dessa tese. As aulas de língua portuguesa, redação e literaturas são excelentes oportunidades de se discutir o papel da linguagem nas práticas sociais locais, uma vez que os textos representam expressões do pensamento social e atuam como forma de ação, interação dialética, produção e circulação de conhecimentos. É necessário, portanto, adotar um modelo de educação que valorize as concepções críticas de estudo da linguagem, amplie o universo do educando e o permita refletir sobre os discursos, os letramentos e as práticas sociais nas relações cotidianas, para além dos espaços formais de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F.S.D.P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR., O. *et.al.* **A linguagem da avaliação em língua portuguesa.** Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema da avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.99-112.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado.** 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ANTUNES, M.L. **Cristópolis Terra de Muitas Histórias.** Brasília: LGE, 2009.
- ATLAS do Desenvolvimento Humano do Brasil 2013. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM.** Disponível: <http://atlasbrasil.org.br/2013/consulta>
Acesso: 20/01/2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estrategias para la educación.** Washington, DC: World Bank, 1995. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf> > Acesso em: 20 de setembro de 2016.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language.** London: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Literacy practices.** In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in contexts.** London, New York: Routledge, 2000.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. Para uma prestação de contas públicas: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático.** Trad. Pedrinho A. Guareschi. 9ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, p. 470-489.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/ CES 1/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 20/08/2015

BRASIL. Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> Acesso em: 02/10/2013.

BRASIL. Decreto nº. nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19> Acesso em: 20/05/2018.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> Acesso em: 20/08/2015.

BRASIL. Lei nº 13.018, de 22 de julho de 2014. **Política Nacional de Cultura Viva.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113018.htm> Acesso em: 20/08/2015.

BRASIL. Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017 **Altera as Leis nºs 9.394/96, 11.494/07 e o Decreto-Lei nº 236/67; revoga a Lei nº11.161/05;** e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm> Acesso em: 19/05/17

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 20/08/2015.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho 2014. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em: 20/08/2015.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 08/11/2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Documento Síntese. Brasília: DEB/CAPES, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/ CES 18/2002. **PPP dos cursos de Letras**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>> Acesso em: 20/08/2015

BUTT, D. et al. **Using Functional Grammar: an explorer's guide**. Sydney: Macquarie University, 2000.

CAPES. **Educação Básica: CAPES abre inscrições para novo programa de formação docente**. (notícia 17 out. 2017) Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8598-capes-abre-inscricoes-para-novo-programa-de-formacao-docente>> Acesso em: 12/11/17.

CAPES. **Relatório de Gestão do PARFOR 2013**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>> Acesso em: 10/12/14.

CASAGRANDE, I.M.K., *et. al.* O Banco Mundial e as Políticas de Formação Docente no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas-SP, vol 16, nº13, set/dez 2014, p.494-512.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português-linguagens**, vol. 6, 6º ano do ensino fundamental. Ensino fundamental II. São Paulo: Atual, 2014.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edingurgh University Press, 1999.

CLARK, R., et. al. Critical Language Awareness: Part I: A critical review of three current approaches to language awareness. **Language and Education**. Vol 4, nº4. London: University of Labcaster, 1990, p. 249-260.

CLARK, R., et. al. Critical Language Awareness: Part II: Towards Critical Alternatives. **Language and Education**. Vol 5, nº1. London: University of Labcaster, 1991, p. 41-54.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, 2009, p. 164-195.

DEB/CAPES. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB 2009-2014**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf> Acesso em: 22/11/17.

DELORS, J. (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

DEMO, P. Pesquisa social. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, 2008, p. 11-36.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FAIRCLOUGH, N. A dialética do Discurso. In: MAGALHÃES, Izabel (org.) **Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012, p. 93-107.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. Londres & Nova Iorque: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução (org.): Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. Introduction. In: FAIRCLOUGH, Norman (org.). **Critical Language Awareness**. London: Longman, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FIAD, R.S. A escrita na Universidade. **Revista Abralín**, v. eletrônica, n especial, p. 357-369. 2ª parte 2011. Disponível em <<http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2011-vol-especial-2o-parte/raquel-salek-fiad.pdf>> Acesso: 21/03/2016.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. R. Machado. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 36ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GEE, J. **Social Linguistics and Literacies**: ideologies in discourses. New York: Routledge, 2008.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOUVEIA, C.A.M. **Texto e gramática**: uma introdução à linguística sistémico-funcional. Disponível em <http://ww3.fl.ul.pt/pessoais/cgouveia/ja/6.pdf>: Acesso em 04/07/2016.

GUIMARÃES, S.P. Desafios e dilemas dos grandes países periféricos: Brasil e Índia. **Revista Brasileira de Política Internacional**. Vol.41, no.1, Brasília Jan./June 1998. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003473291998000100006&script=sci_arttext> Acesso em: 26/01/16.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP & A, 2011.

HALL, S. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, T.T (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

HALLIDAY, M. **An Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. **An Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2004.

IBGE - **Matrículas, Docentes e Rede Escolar – Ensino Fundamental e médio (2016)**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>> Acesso em: 02/10/2013.

IBGE-**Dados da região oeste da Bahia**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>> Acesso em: 02/10/2013.

IBGE-**Produto Interno Bruto – PIB**. Disponível: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=292890&idtema=103>>. Acesso em: 16/10/2015.

INEP. **Escala de proficiência de Língua Portuguesa – 9º ano - 2013** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>> Acesso em: 20/12/17.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Disponível:<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=793025>> Acesso em 22/11/2017.

INEP. **Média de Proficiência da Prova Brasil.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados>> Acesso em: 20/12/17.

IVANIC, R.; SIMPSON, J. Who's Who in Academic Writing? In: FAIRCLOUGH, Norman (org.). **Critical Language Awareness.** London: Longman, 1992.

KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna.** Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>> Acesso em: 30/05/16.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.) **Significados do Letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, p. 15-61.

KLEIMAN, A.; ASSIS, J.A. Apresentação. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J.A. (org.) **Significados e Ressignificações do Letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos.** 7ª ed. São Paulo: contexto, 2003.

KRESS, G. Considerações de Caráter Cultural na Descrição Linguística: para uma teoria social da linguagem. In: PEDRO, E. R. (org.) **Análise Crítica do Discurso:** uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Editorial Caminho, 1998, p.47-76.

LEA, M.R.; STREET, B. **Student Writing in higher education:** an academic literacies approach. In: Studies in Higher Education. London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.

MAGALHÃES, I. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, I. (org.) **Discursos e Práticas de Letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012, pp. 17-68.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/17004/12916>> Acesso em: 30/06/15.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P. *et al.*(org). **Gêneros textuais e ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Martin Claret, 2014.

MÁXIMO, L. **Um terço dos professores leciona sem curso superior, diz INEP**. ABRUC, 2010. Disponível em <http://www.abruc.org.br/003/00301009.asp?ttCD_CHAVE=128939> Acesso em: 18/04/2013.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. (1992) Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>> Acesso em: 24/03/18.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Censo escolar MEC/INEP – 2016** - Formação de Professores. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores#porcentagem-de-professores-dos-anos-finais-do-ensino-fundamental-que-tem-licenciatura-na-area-em-que-atuam>> Acesso em: 12/11/17

OTTONI, M.A.R. As Representações Identitárias de Gênero no Humor Sexista. In: OTTONI, M.A.R.; LIMA, M.C. (org.) **Discursos e Letramentos: abordagens da Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 25-62.

PAPA, S.M.B.I. **Prática Pedagógica Emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança – um exercício em Análise Crítica do Discurso**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2008.

PEDRO, E. R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, E. R. (org.) **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Editorial Caminho, 1998, p.19-46.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Patrícia Chittoni Ramos (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. Formação de professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. et. al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Trad. Claudia Schilling e Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (org.) **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes.** São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico: implicações interdisciplinares.** São Paulo: Pontes, 2009.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso (Para a Crítica): O texto como material de pesquisa.** São Paulo: Pontes, 2011.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. Análise de Discurso Crítica, do Modelo Tridimensional à Articulação entre Práticas: Implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n.1 , jul./dez. 2004, p. 185-207.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica.** São Paulo: Contexto, 2006.

RIOS, G. V. Discurso e Etnografia na Pesquisa sobre Letramento na Comunidade. **Cadernos de Linguagem e Sociedade.** Vol. 08. Brasília: Thesaurus, 2007.

RIOS, G. **Linguagem e alfabetização de adultos: uma perspectiva crítico-ideológica do letramento.** BOCC, 2010a. (Mimeo)

RIOS, G. V. Letramento, Discurso e Gramática Funcional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade.** Vol 11(2). Brasília: Thesaurus, 2010b, p.167-183.

RIOS, G.V. Discurso docente sobre conceitos no ensino de língua portuguesa como língua materna e a consciência linguística crítica. **Domínios de Lingu@gem.** Uberlândia, vol. 9/4, out./dez. 2015, p. 152-170.

ROCHA, G. **O Rio São Francisco: fator precípua da existência do Brasil.** 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, nº 40. Rio de Janeiro: ANPEd, jan./fev./mar./abr., 2009, p. 143-155.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARREIRAS. **Plano Municipal de Educação - PME - Barreiras** (2015). Disponível em: <<http://cmbarreiras.ba.gov.br/projetos/>> Acesso em: 20/12/17.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE COTEGIPE - **Plano Municipal de Educação - PME - Cotegipe** (2015) – Mimeo.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CRISTÓPOLIS - **Plano Municipal de Educação - PME - Cristópolis** (2015) – Mimeo.

SILVA, L.R.C.; *et al.* Pesquisa Documental: Alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE/ III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Paraná: PUCPR, 2009, p 4554-4566. Disponível em <<https://pt.slideshare.net/marieleschossler/pesquisa-documental-alternativa-investigativa-na>> Acesso em: 10/05/2016.

SILVA, T. T. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

STREET, B.V. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre ‘Letramento e Diversidade’, outubro de 2003. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/101654340/Street-Traduzido>> Acesso: 20/12/17

STREET, B.V. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: Teoria e Prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (org.) **Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

STREET, B.V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Produto Interno Bruto dos Municípios da Bahia**. Salvador: SEI. Disponível em: <<http://www.sei.ba.gov.br>>. Acesso em: 20/10/14.

SWALES, J.M. **Genre Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

THOMAS, J. **Doing Critical Ethnography**. New Cury Park, California: Sage Publications, 1993.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis, Vozes, 2011.

UNEB – **Histórico do Departamento de Ciências Humanas Campus IX**. Disponível em: <<http://www.uneb.br/barreiras/dch/sobre/>> Acesso em: 10/04/16.

UNEB – **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-PARFOR**. Salvador: UNEB, 2013. (Mimeo).

VAN DIJK, T.A. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2015.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. R. (org.) **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Editorial Caminho, 1998, p.169-221.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and Practice**: new tools for critical discourse analysis. New York: Oxford University Press, 2008.

WODAK, R. What CDA is about: a summary of its history, important concepts and its developments. In: WODAK, R.; MEYER, M. (org.). **Methods of critical discourse analysis**. Londres: Sage, 2001, p. 1-13.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1. Escola: _____

2. Município: _____

3. Telefone: _____

4. Entidade Mantenedora:

Pública Estadual Pública Municipal

5. Quanto aos cursos mantidos:

Somente Ens. Fundamental Somente Ensino Médio Ens. Fund. e Médio

6. Zona de Localização

Urbana Rural

7. Horário(s) de funcionamento

Manhã Tarde Noturno

8. Número de classes, alunos e funcionários:

Nº de Classes - _____

Nº de Alunos - _____

Nº de funcionários - _____

9. Funcionamento de:

a. Classes com alunos especiais - Sim Não

b. Classes de técnico profissionalizante Sim Não

Em caso afirmativo especificar as habilitações profissionais oferecidas

10. Dependências para serviços técnicos:

Orientação psicopedagógica

- Sala da direção
- Sala de Professores
- Coordenação Pedagógica
- Sala para Reuniões
- Biblioteca
- Auditório
- Laboratório (Especificar) _____
- Outras: _____

11. As salas de aula são:

- Bem Iluminadas? Sim Não
- Bem arejadas? Sim Não
- Limpas? Sim Não
- Comportam bem o número de alunos? Sim Não

12. A área de convivência é:

- Ampla? Sim Não
- Arborizada? Sim Não
- Possui jardim? Sim Não
- Possui mesas e bancos? Sim Não
- Quadra de esportes Sim Não
- Não possui área de convivência

13. Há cartazes na escola? Não Sim - Especificar temática:

14. Geralmente os alunos estão distribuídos em:

- fileiras em carteiras individuais fileiras em dupla círculo pequenos grupos

15. Projetos específicos da escola: Não Sim - Especificar temática:

APÊNDICE B

DESCRIÇÕES DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CLASSES DE ENSINO FUNDAMENTAL

Data: ___ / ___ / ____

Escola:

Município:

Professor (a):

Série:

Turno:

N° de alunos presentes na aula

Tema (s) da aula:

Recursos e Metodologia utilizados pelo professor (a):

APÊNDICE C

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS SOBRE IDENTIDADE E ESPAÇOS SOCIAIS A PARTIR DA ATUAÇÃO DO PARFOR NO OESTE DA BAHIA

ROTEIRO GRUPO FOCAL COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

- 1- **Caracterização do informante**
 - a. **Naturalidade** _____
 - b. **Cidade em que reside** _____
 - c. **Tempo de moradia na região oeste** _____
 - d. **Tempo de atuação na docência** _____
 - e. **Tempo de atuação com a disciplina Língua Portuguesa e afins** _____
- 2- **Em poucas palavras como você se descreve antes e depois do curso de Letras.**
- 3- **Em sua opinião, que conhecimentos são indispensáveis para a formação do perfil do professor de língua portuguesa e redação da educação básica? Você se enquadra neste perfil?**
- 4- **Das disciplinas que você cursou qual você se identificou mais? Por quê?**
- 5- **Vocês conseguiam colocar em prática os conhecimentos teóricos discutidos em sala na universidade? Cite um exemplo.**
- 6- **Em relação à sua escrita, você considera que a sua produção textual foi aprimorada ao longo do curso? A que você atribui isso?**
- 7- **O olhar de vocês em relação ao espaço social, ao espaço profissional e a vida pessoal mudou durante e depois do curso? Se sim, quais mudanças?**
- 8- **Em sua opinião, como você avalia o curso de Letras do PARFOR.**
- 9- **Que contribuições efetivas o curso trouxe para o cenário social da região Oeste da Bahia.**

APÊNDICE D

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS SOBRE IDENTIDADE E ESPAÇOS SOCIAIS A PARTIR DA ATUAÇÃO DO PARFOR NO OESTE DA BAHIA

ENTREVISTA COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

- 1- Caracterização do informante
 - a. Naturalidade _____
 - b. Cidade em que reside _____
 - c. Tempo de moradia na região oeste _____
 - d. Titulação _____
 - e. Instituição em que trabalha: _____
 - f. Tempo de atuação na docência no ensino superior _____
 - g. Tempo de atuação na docência na educação básica _____
 - h. Disciplina(s) que ministrou no PARFOR (Letras) _____
 - i. Cidade (s) que ministrou aulas no PARFOR (Letras) _____
- 2- Você conhece o projeto político pedagógico do curso de Letras do PARFOR? Participou de sua elaboração?
- 3- Você teve conhecimento sobre a estrutura curricular (disciplinas e ementas) do curso? Se sim, como você a avalia?
- 4- Em sua opinião, que conhecimentos são indispensáveis para a formação do perfil do profissional da linguagem, no caso aqui, professor de língua portuguesa e redação da educação básica?
- 5- Em suas aulas, os conhecimentos teóricos eram confrontados com a realidade local? Cite um exemplo.
- 6- Em relação à escrita dos professores-alunos, você considera que a produção textual dos acadêmicos foi aprimorada ao longo do curso? A que você atribui isso?
- 7- Você considera que a maioria dos professores-alunos do curso de Letras domina conhecimentos linguísticos e estruturais (vocabulário, ortografia, acentuação, pontuação, coesão, coerência, estruturação de parágrafos e outros) necessários para a construção de textos? Comente.
- 8- Em relação ao posicionamento crítico reflexivo dos professores-alunos sobre as práticas sociais locais houve mudanças? Se sim, quais mudanças?
- 9- Em sua opinião, qual a relevância do curso de Letras para o Oeste da Bahia. E que contribuições efetivas o curso do PARFOR trouxe para o cenário social dessa região.

Muito obrigada por ter participado da pesquisa.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Formação de Professores de Língua Portuguesa: construções discursivas sobre identidade e espaços sociais a partir da atuação do PARFOR no Oeste da Bahia”, de responsabilidade de Maria Felícia Romeiro Mota Silva, aluna do Doutorado no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas e Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Com esta pesquisa pretende-se investigar de que maneira os professores de língua portuguesa provenientes do curso de Letras oferecido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR no Oeste da Bahia representam discursivamente suas identidades e as práticas sociais locais. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a).

A geração de dados será realizada por meio de entrevistas e observação de aulas. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Os dados coletados e gerados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A qualquer momento, se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones 61- 8140-1267 ou 77 – 9179-5937, ou ainda pelo e-mail clarafelicia@yahoo.com.br.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de Tese em meio digital, podendo também ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o (a) pesquisador (a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor (a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

_____, ____ de _____ de _____

ANEXO B

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea "c" da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologadas pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve :

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
 - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
 - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adaptar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo,

envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

- I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;
- II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;
- III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;
- V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;
- VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;
- VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;
- VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregarem os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

- I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;
- II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;
- III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligadas à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica,

tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que compõem a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescindir da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluindo o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, das que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstas no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET

Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO C



Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2008.

Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 211, caput e § 1º, ambos da Constituição, nos arts. 3º, Incisos VIII e IX, e 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e no art. 2º da Lei nº 8.405 de 9 de janeiro de 1992,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Parágrafo único. O disposto no caput será realizado na forma dos arts. 61 a 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e abrangerá as diferentes modalidades da educação básica.

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público do Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

IV - a garantia do padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos da cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Art. 4^o A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

§ 1^o O regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal, e neles terão assento garantido:

I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;

II - um representante do Ministério da Educação;

III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNEDIME;

IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;

V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;

VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;

VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNOCME; e

VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

§ 2^o A participação nos Fóruns dar-se-á por adesão dos órgãos, instituições ou entidades referidos no § 1^o.

§ 3^o A falta da adesão a que refere o § 2^o não impede o funcionamento dos fóruns.

§ 4^o Poderão integrar os fóruns representantes de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitarem formalmente sua adesão.

§ 5^o Os Fóruns serão presididos pelos Secretários de Educação dos Estados ou do Distrito Federal, cabendo ao plenário dos colegiados indicar substitutos, no caso de ausência ou na falta de adesão de ente da federação.

§ 6^o O Fórum acompanhará a execução do plano estratégico e promoverá sua revisão periódica.

§ 7^o O Fórum deverá elaborar suas normas internas de funcionamento, conforme diretrizes nacionais a serem fixadas pelo Ministério da Educação, e reunir-se-á, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do presidente.

Art. 5º O plano estratégico a que se refere o § 1º do art. 4º deverá contemplar:

I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;

II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e

III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

§ 1º O diagnóstico das necessidades de profissionais do magistério basear-se-á nos dados do censo escolar da educação básica, de que trata o [art. 2º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008](#), e discriminará:

I - os cursos de formação inicial;

II - os cursos e atividades de formação continuada;

III - a quantidade, o regime de trabalho, o campo ou a área de atuação dos profissionais do magistério a serem atendidos; e

IV - outros dados relevantes que complementem a demanda formulada.

§ 2º O planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação de profissionais do magistério deverão considerar os dados do censo da educação superior, de que trata o [art. 3º do Decreto nº 6.425, de 2008](#), de forma a promover a plena utilização da capacidade instalada das instituições públicas de educação superior.

Art. 6º O Ministério da Educação analisará e aprovará os planos estratégicos apresentados e atuará na forma do art. 9º, considerando as etapas, modalidades, tipo de estabelecimento de ensino, bem como a distribuição regional e demográfica do contingente de profissionais do magistério a ser atendido.

Art. 7º O atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério, na forma do art. 9º, dar-se-á:

I - pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior; e

II - por meio de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas, identificadas na forma dos art. 5º.

Parágrafo único. A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial.

Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

§ 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

§ 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º.

§ 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

§ 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior.

§ 6º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados.

Art. 9º O Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante:

I - concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da [Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006](#), bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput; e

II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municipais e às instituições públicas para implementação de programas, projetos e cursos de formação.

Art. 10. A CAPES incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e

II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da [Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004](#).

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;

II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, das povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

- a) graduados não licenciados;
- b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
- c) de nível médio, na modalidade Normal;

IV - projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;

V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério;

VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e

VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais.

Art. 12. O Ministério da Educação, ao implementar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da educação, além dos currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia.

Art. 13. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à CAPES e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar o apoio financeiro da União com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho, bem como os limites de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de janeiro de 2009; 188ª da Independência e 121ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.1.2009

ANEXO D

Portaria Normativa nº 09 de 30 de Junho de 2009.

Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e em consonância com os princípios, objetivos e determinações do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), nos termos do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica.

§ 1º - As ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica serão definidas em Acordos de Cooperação Técnica específicos celebrados pelo MEC, por intermédio da CAPES, e as Secretarias de Educação dos Estados, objetivando a mútua cooperação técnico-operacional entre as partes, para organizar e promover a formação de professores das redes públicas de educação básica.

§ 2º - A participação das Instituições Públicas de Educação Superior será formalizada por intermédio de Termo de Adesão nos respectivos Acordos de Cooperação, nos quais se estabelecerá a forma de implantação e execução dos cursos e programas do Plano Nacional de Formação de Professores, com programação e quantitativos expressamente definidos para as entradas de alunos previstas para os anos de 2009 a 2011.

Art. 2º O atendimento às necessidades de formação inicial e continuada dos professores pelas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e Secretarias de Educação dos Estados, conforme quantitativos discriminados nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, de que trata o art. 4º do Decreto 6.755/2009 dar-se-á por meio de:

I - ampliação das matrículas oferecidas pelas IPES em cursos de licenciatura e de pedagogia, sendo estimulada preferencialmente a destinação emergencial de vagas para professores em exercício na rede pública de educação básica;

II - fomento às IPES para apoio à oferta de cursos de licenciatura e programas especiais emergenciais destinados aos docentes em exercício na rede pública de educação básica e à oferta de formação continuada, observadas as disposições da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, com repasses da CAPES e do FNDE concedidos na forma seguinte:

a) bolsas de estudo aos participantes da elaboração e execução de cursos e programas de formação inicial em serviço;

b) bolsas de pesquisa que visem à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica;

c) recursos para custeio das despesas assumidas pelas IPES participantes da formação emergencial definida no caput deste inciso, mediante as planilhas de cursos e vagas detalhados nos respectivos Termos de Adesão, descritos no art. 2º, § 2º, cujos quantitativos de execução serão objeto de acompanhamento e avaliação pela CAPES;

d) concessão de apoio técnico e/ou financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios necessários para garantir o funcionamento adequado dos polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto Nº. 5.800, de 08 de julho de 2006

e) bolsas de iniciação à docência do Programa PIBID aos professores da educação básica matriculados em cursos de licenciatura das IPES participantes do Plano Nacional.

Art. 3º Caberá às Instituições Públicas de Educação Superior participantes do Plano Nacional submeter à CAPES os documentos necessários às liberações dos recursos de fomento, bem como observar exigências legais relativas aos dispêndios e respectivos prestações de contas.

Art. 4º O Ministério da Educação manterá sistema eletrônico denominado "Plataforma Paulo Freire" com vistas a reunir informações e gerenciar a participação nos cursos de formação inicial e continuada voltados para profissionais do magistério das redes públicas da educação básica no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores.

§ 1º Os profissionais do magistério interessados em participar dos cursos deverão efetuar sua pré-inscrição por meio da "Plataforma Paulo Freire", indicando o curso pretendido e a Secretaria de Educação a que se encontra vinculado.

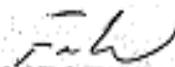
§ 2º As Secretarias de Educação dos Municípios, Estados e do Distrito Federal deverão analisar as pré-inscrições efetuadas por meio da "Plataforma Paulo Freire" e validar aquelas que correspondam às necessidades da respectiva rede, de acordo com o planejamento estratégico elaborado.

§ 3º Concluído o procedimento de validação pelas Secretarias de Educação, as listas com as inscrições validadas serão submetidas às IPES para fins de seleção e matrícula.

§ 4º Na hipótese das inscrições validadas superarem o montante de vagas disponíveis em cada curso, as IPES poderão definir critérios internos de seleção, inclusive mediante sorteio.

Art. 5º As despesas decorrentes da implantação das ações e programas estarão consignadas nas dotações orçamentárias anuais do Ministério da Educação, da CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.


FERNANDO HADDAD

DIÁRIO OFICIAL DE	01/09/2009
PÁG. 9	SEÇÃO 1

ANEXO E

Projeto Político Pedagógico

6.1 Perfil do Egresso

Este Curso pretende fazer possível e valer-se do diálogo entre o professor-formador e o professor-aluno, no sentido de potencializar e qualificar os saberes dos professores em formação, para a melhoria do exercício de sua profissão, ampliando o domínio da língua estudada em sua estrutura suas manifestações sociais e culturais, tornando-o capaz de atuar de acordo com as Referências Curriculares Nacionais dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado de abril de 2010:

O Licenciado em Letras - Língua Portuguesa trabalha como professor em instituições de ensino que oferecem cursos de nível fundamental e médio; em editores e em órgãos públicos e privados que produzem e avaliam programas e materiais didáticos para o ensino presencial e a distância. Além disso, atua em espaços de educação não-formal, como escolas de idiomas, feiras de divulgação científica e museus; em empresas que demandem sua formação específica e em instituições que desenvolvem pesquisas educacionais. Também pode atuar de forma autônoma, em empresa própria ou prestando consultoria. (p.17)

45

O profissional de Letras pretendido por este Curso deverá construir durante seu percurso acadêmico nexos causais que lhes permitam perceber a diferença entre o primeiro momento, como professor sem a qualificação referida e o segundo momento, quando este não apenas passa a refletir sobre o seu aprendizado, mas também constrói suas próprias reflexões como profissional competente.

De acordo com a Resolução CNE/CES 10, de 13 de março de 2002, o projeto pedagógico do Curso de Letras deverá deixar clara:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;

d) a estruturação do curso;

e) as formas de avaliação.

6.2 Habilidades e Competências

A formação do professor pretendida pelo curso de Letras enfatiza as seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa na sua modalidade brasileira e suas literaturas, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- exercício da reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; e biológico do homem;
- uso de visão crítica das perspectivas teóricas e metodologias adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- exercício profissional de acordo com as exigências e as dinâmicas do mercado de trabalho;
- percepção e atendimento de diferentes contextos interculturais;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica em etapas e suas modalidades de ensino;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a construção dos conhecimentos nos diferentes níveis de ensino;
- uso da informação e formação para o atendimento pertinente de portadores de necessidades educacionais especiais, destacando-se o domínio da Língua Brasileira de Sínxis e o ensino da escrita da língua portuguesa na modalidade brasileira como L 2, para surdos;

46

ANEXO F

FLUXOGRAMA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS "PLATAFORMA FREIRE" REDIMENSIONADO E COM AJUSTES | 2010/11



- I - EIXO ARTICULADOR DE CONHECIMENTOS BÁSICOS: CIENTÍFICOS, CULTURAIS E PROFISSIONAIS.
- II - EIXO ARTICULADOR DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS, ESPECÍFICOS, PEDAGÓGICOS E METODOLÓGICOS - DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA INTELLECTUAL.
- III - EIXO ARTICULADOR DA TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO
- IV - EIXO ARTICULADOR DAS PRÁTICAS DE AUTONOMIA PROFISSIONAL

Seminários Temáticos 30	Seminários Temáticos 30	Seminários Temáticos 30	Seminários Temáticos 30	Seminários Temáticos 30	Seminários Temáticos 30	SEMANÁRIO DE MONOGRAFIA
Teoria e Prática do Ensino I 30	Teoria e Prática do Ensino II 30	Teoria e Prática do Ensino III 30	Teoria e Prática do Ensino IV 30	Teoria e Prática do Ensino V 30	Teoria e Prática do Ensino VI 30	Teoria e Prática Do Ensino VII 30
Oficinas de Articulação 30	Oficinas de Articulação 30	Oficinas de Articulação 30	Estágio Curricular Supervisionado I 135	Estágio Curricular Supervisionado II 135	Estágio Curricular Supervisionado III 135	
495	495	480	555	540	420	285
						3270

ANEXO G

Prova Brasil

LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Nível*	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 1: 200-225	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística, etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2: 225-250	<ul style="list-style-type: none"> Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3: 250-275	<ul style="list-style-type: none"> Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4: 275-300	<ul style="list-style-type: none"> Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.

<p>Nível 5: 300-325</p>	<ul style="list-style-type: none"> Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística, etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
<p>Nível 6: 325-350</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
<p>Nível 7: 350-375</p>	<ul style="list-style-type: none"> Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
<p>Nível 8: 375-400</p>	<ul style="list-style-type: none"> Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

* O intervalo do nível inclui o primeiro posto e exclui o último.