

## **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA: REPRESENTAÇÃO DISCENTE, NA UFPA.**

Mirna Monaliza Braga Santos (1); Wilma de Nazaré Baía Coelho (2)

Universidade Federal do Pará; [mirnabragasantos@hotmail.com](mailto:mirnabragasantos@hotmail.com); Universidade Federal do Pará; [wilmacoelho@yahoo.com.br](mailto:wilmacoelho@yahoo.com.br).

**Resumo:** Este artigo trata sobre a formação inicial de professores para Educação Básica, ofertada na Universidade Federal do Pará, atualmente. Essa questão constituiu-se como objeto estrutural na produção do conhecimento e no encaminhamento de proposições cruciais nas políticas educacionais, sobretudo, ao longo das últimas décadas do século XX. Diante do exposto, temos como objetivo entender a compreensão dos discentes do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, que atuarão na Educação Básica, acerca da formação ofertada na UFPA. Utilizamos como aporte teórico-metodológico os preceitos de Pierre Bourdieu, em relação aos conceitos de campo e *habitus*; bem como o conceito de representação social estabelecido por Roger Chartier. Os dados levantados por meio de aplicações de questionários aos discentes do curso em questão, estão categorizados em conformidade com Laurence Bardin, a partir da análise de conteúdo. Preliminarmente, os discentes apontam que o Ensino Médio não os prepara para a vida acadêmica e a pouca oferta de componentes curriculares voltados à educação, concentrados no final do curso e ausência de atividades práticas, impossibilita o preparo para o exercício da docência na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores, Educação Básica, Licenciatura.

### **Introdução**

A legislação é um dos principais mecanismos de garantia dos direitos fundamentais, dentre os quais destacamos o direito à educação, aos mais diversos grupos sociais. A educação deve ser assegurada pelo Estado, família e a sociedade, conforme especificado no Art. 205, da Constituição da República Federativa do Brasil, com objetivo de promover e incentivar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O Estado, no entanto, foi nomeado como o sujeito maior nessa prestação social, conforme Carlos Cury (CURY, 2017, p. 1-2).

Nesse sentido, o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a educação compreenda os processos formativos que são desenvolvidos no meio familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Bem como aponta Carlos Cury, em relação ao direito à educação para os indivíduos na faixa etária obrigatória escolar, cujo objetivo consiste em promover uma aprendizagem de qualidade, em uma instituição qualificada, com docentes bem formados e bem pagos (CURY, 2017, p. 2).

No Brasil, a educação escolar se constitui a partir de dois níveis e modalidades de ensino, os quais são especificados no Art. 21, da LDB de 1996: A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e II – Educação Superior (grifo nosso). Tais níveis da educação brasileira são constituídos por etapas, quais sejam: Educação Básica composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e pela Educação Superior formada pelos cursos sequenciais, de graduação, pós-graduação e de extensão. Conforme o quadro, a seguir:

**Quadro 1: Níveis, etapas e modalidades da educação brasileira**

NÍVEIS	EDUCAÇÃO BÁSICA					EDUCAÇÃO SUPERIOR						
ETAPAS	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Graduação			Pós-graduação			Extensão
	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	-	Licenciatura	Bacharelado	Tecnólogo	Lato sensu Especialização	Stricto sensu Mestrado	Doutorado	-
MODALIDADES			Educação Profissional									
			EJA									
Educação especial												

Fonte: Quadro elaborado com base em estudos sobre a legislação educacional brasileira, fev/2018.

A Educação Básica consiste no nível mais elementar de ensino, pois: “O termo educação básica deve ser lido como educação fundamental, ensino fundamental, ou seja, o nível mais elementar de ensino”. Seu objetivo consiste em “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

A Educação Superior se designa como o mais elevado nível de educação. De acordo com as suas finalidades, no Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cabe a esse nível de ensino, sobretudo: 1º) fomentar a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; 2º) formar profissionais qualificados de acordo com suas áreas de conhecimento a fim de colaborarem para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Dessa forma, o protagonismo do docente parece inegável para o desenvolvimento da criança e adolescente a partir de seu trabalho, na formação comum indispensável para o exercício da cidadania e para a inserção desses estudantes no mundo adulto e na sociedade em geral. Daí a relevância de se estudar a formação inicial desses docentes que atuarão como professores na Educação Básica. Pois é nela (Escola) que as questões propostas pela sociedade são desenvolvidas, a partir do que estabelece o Estado.

Nesse contexto, o professor, como mediador, ocupada

lugar central no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, de acordo com Wilma Coelho e Mauro Coelho:

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

A formação de professores constituiu-se como objeto estrutural na produção do conhecimento e no encaminhamento de proposições cruciais das políticas educacionais, sobretudo, ao longo das últimas décadas do século XX, por isso “sua compreensão possibilita um entendimento mais completo sobre as peculiaridades que abarcam a prática pedagógica frente à complexidade da profissão, em diferentes contextos”.

A partir da década de 1990, como fruto de mudanças no contexto político brasileiro, o campo da educação passou a aprofundar discussões em diversas temáticas, entre elas encontra-se a formação de professores, a qual foi determinada pela Lei 9.394/96, especialmente, nos artigos 62 e 63, concedendo prazo de dez anos para os ajustes:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; [...].

A formação de professores ganha destaque, pois os desafios enfrentados pelos professores em seu cotidiano estão relacionados, entre outras questões, com interdisciplinaridade, metodologia e prática; questões estruturais que desencadeiam demandas ao processo de ensino-aprendizagem (COELHO; SILVA, 2015, p. 372). A Lei n. 9.394/1996 e suas atualizações em 2003 e 2008; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, dentre outros documentos legais (COELHO; SOARES, 2016, p. 52), esses tomam a dianteira em tal processo, sobretudo neste estudo.

A atuação do professor, a qual se constitui como objeto de preocupação das políticas educacionais, cuja inquietação definiu diretrizes sobre a formação de professores, são dimensões relevantes do trabalho docente. Por isso, a prática profissional do professor deve ser pensada como um conjunto de práticas e saberes docentes, pois:

o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com

as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. [...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. (TARDIF, 2002, p. 11).

É importante ressaltar que os problemas enfrentados pela Educação Básica, que acentua-se diariamente, em relação às aprendizagens escolares, acarreta na intensificação da preocupação com os cursos de licenciaturas (estrutura institucional; currículos e conteúdos formativos). No entanto, não devemos reputar apenas à atuação do professor e à sua formação a responsabilidade em relação ao desempenho e resultados advindos da Educação Básica, no Brasil. Em conformidade com Bernardete Gatti:

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

Corroborando com as pontuações desses autores e autoras, os dados/resultados advindos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), chamam atenção para o destaque dado às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na Educação Básica, as quais consistem nos principais mecanismos de propiciação do desenvolvimento de habilidades básicas nas áreas de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos. No entanto, com o baixo desempenho da Educação Básica, apontados por esses resultados, passaram a ser objetos de problemas que convencionou chamar de ineficácia escolar, por isso consistem em objetos de preocupação (DICKEL, 2016, p. 199).

Esse panorama chama atenção, sobretudo, para a disciplina de Língua Portuguesa. Pois, com base nos dados do Saeb 2017, na Região Norte, o Estado do Pará figura como o segundo pior (ficando apenas à frente do Estado do Amapá), em relação à Distribuição (%) dos estudantes nos níveis de Escala de Proficiência do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa, entre os alunos matriculados nos finais de ciclos da Educação Básica (Ensino Fundamental – anos iniciais e finais). E no Brasil, ocupa o terceiro pior no ranking.

Nesse sentido, torna-se necessário o estudo sobre como a Universidade Federal do Pará oferta a formação inicial de professores, no curso de Letras - Língua Portuguesa, atentando para as demandas advindas da Educação Básica, como a mencionada anteriormente, por meio de dados do Saeb, por exemplo.

Desse modo, este artigo objetiva entender a compreensão dos discentes matriculados nos cursos de Licenciatura em Letras – Língua

Portuguesa, sobre a formação inicial de professores para a Educação Básica, ofertado na Universidade Federal do Pará.

O processo de formação de professores para a Educação Básica, na UFPA, a partir da legislações nacionais, e a representações de discentes matriculados no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, figura-se como relevante trabalho, pois conformam uma pesquisa inédita, cuja exclusividade se delineará nas questões norteadoras em relação à formação (em licenciatura) ofertada pela maior instituição pública de ensino superior da Amazônia, cuja dimensão pode ser evidenciada por meio da atenção ao quantitativo da Comunidade Universitária da UFPA, no quadro seguinte:

**Quadro 2: Comunidade Universitária da UFPA**

COMPOSIÇÃO			QUANTITATIVO
Docentes <sup>19</sup>			2.693
Técnico-administrativos			2.375
Discentes	Pós-graduação		9.572
	Graduação	Capital	21.325
		Campi	18.950
	Educação Básica		1.372
	Educação Profissional e Tecnológica		5.651
<b>TOTAL</b>			<b>61.938</b>

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados relativos a 2015, contidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2016-2025), da Universidade Federal do Pará. Disponível em <[https://portal.ufpa.br/images/docs/PDI\\_2016-2025.pdf](https://portal.ufpa.br/images/docs/PDI_2016-2025.pdf)>. Acesso em 15 fev. 2018.

A pesquisa se baseia em amostragem, advinda da aplicação de questionários aos discentes dos cursos de licenciatura, evidenciados no “Relatório/Diagnóstico preliminar sobre a formação discente na UFPA a partir do que dizem os licenciandos”.

Os pressupostos teórico-metodológicos deste artigo tem como base os conceitos de campo e *habitus*, de Pierre Bourdieu e o conceito de representação de Roger Chartier. O estudo acerca do processo inicial de formação de professores para a Educação Básica demanda a compreensão a respeito das especificidades de tais campos, uma vez que “[...] todo o campo é lugar de uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão do campo” (BOURDIEU, 2009, p. 150).

O conceito de *habitus*, no entanto, nos possibilita o entendimento tanto dos contextos escolar e acadêmico, quanto em relação aos agentes sociais, individualmente (discentes), garantindo a articulação entre o individual e o coletivo. Nesse sentido, para Bourdieu (2009), a socialização, por meio da incorporação do *habitus* de classes, proporciona a filiação de classe dos indivíduos, (re)produzindo ao mesmo tempo a classe enquanto grupo que compartilha o mesmo *habitus*. Tal conceito ocupa um lugar

considerável na reprodução da ordem social. Dessa forma, pode ser considerado princípio de conservação, como também mecanismo de mudança. Habitus, portanto, é a base para definição da personalidade de um indivíduo.

A representação, por sua vez, nos dará suporte para apreendermos como o discente pensa e entende sua atuação no campo acadêmico, bem como entendermos as construções sociais estabelecidas academicamente, por meio das relações de forças nas representações impostas institucionalmente.

Este trabalho, portanto, está consubstanciado na análise das práticas definidas por meio de bens simbólicos relacionados e que, conseqüentemente, produzem usos e significações diferenciados. Esta definição está fundamentada em um dos três polos metodológicos utilizado por Roger Chartier, no qual a reflexão será direcionada ao percurso formativo do discente. Assim, este estudo atentará para a voz do discente, em relação à sua formação para ser professor.

### **Formação inicial de professores**

Concordamos com Márcia Braz e Erika Andrade (2009, p.3) quando afirmam que a formação é um exercício de reflexão sobre os percursos de vida. Esse caráter formativo possibilita ressignificações das formas de pensar e de agir pela tomada de consciência, tanto no pessoal como no plano coletivo, inclusive na perspectiva do professor formador e do aluno em formação.

A partir dessa premissa, entendemos que a compreensão do processo de formação inicial de professores está fundamentada no estudo das legislações educacionais que norteiam esse nível de ensino, uma vez que se constituem como conformações das práticas pedagógicas (COELHO, 2016, p. 17) e avanços da educação escolar, pois de acordo com Carlos Cury (2002), são frutos de lutas democráticas da sociedade. O autor ressalta, nesse sentido, que o crescente reconhecimento da importância da Lei para a educação ocorreu (e ocorre) em função da conscientização dos educadores, enquanto cidadãos, de que ela se constitui como instrumento importante para a criação de condições favoráveis para democratização da educação e, sobretudo, para socialização de gerações mais iguais e menos injustas (CURY, 2002, p. 247).

O processo de formação de professores, atualmente, tem como eixo norteador, sobretudo, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que definem as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Para a qual, no Art. 3º:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

A formação de professores, nesse sentido, além de ser pensada para melhoria da qualidade social da educação e à valorização de seus profissionais, deve tomar como base a articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, conforme especificado na “consideração” nº 5 da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Além disso, se constituiu como objeto estrutural na produção do conhecimento e no encaminhamento de proposições cruciais nas políticas educacionais ao longo das últimas décadas, mas, sobretudo, porque “sua compreensão possibilita um entendimento mais completo sobre as peculiaridades que abarcam a prática pedagógica frente à complexidade da profissão, em diferentes contextos” (COELHO; SILVA, 2015, p. 361).

A prática profissional do professor deve ser pensada como um conjunto de práticas e saberes docentes. Tal premissa encontra eco nas reflexões de Maurice Tardif:

o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. [...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. (TARDIF, 2002. p. 22)

Nesse sentido, entendemos, como Antônio Joaquim Severino (2009), que o compromisso da Educação Superior está para além

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

Em função do prazo para a Lei no 9.394/96, determinou a formação em nível superior, concedendo prazo de dez anos para os ajustes. Essa determinação está relacionada com crescentes problemas em relação às aprendizagens escolares, por isso da preocupação com curso de licenciatura.

Não obstante, é necessário evidenciar que essas problemáticas não são de responsabilidade apenas dos professores e sua formação (inicial e continuada), há um conjunto de razões para isso, envolvendo questões políticas e educacionais; de financiamento da educação básica; aspectos das culturas nacional, regionais e locais; etc.

Dessa forma, ressaltamos a importância da consolidação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com baseado no Parecer CNE/CP 02/2015, que definiu como horizonte

propositivo da atuação, discussão e a proposição desses agentes , especialmente:

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

Segundo Luiz Dourado (2015), a exequibilidade das DCNs somente será possível, nas instituições formadoras de professores, por meio de projeto de formação com sua própria identidade, e de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) .

Essas premissas reiteram nosso argumento diante do apresentado, qual seja: de que o percurso do discente do curso de licenciatura está implicado por uma série de questões de ordem política, social, econômica. Pois, ao evidenciarmos as implicações da legislação para a formação do discente nessas etapas de ensino, constatamos aspectos estruturais, os quais podem ser comparados com o perfil dos egressos.

As novas DCNs, determinam que o discente de licenciatura deve incorporar diversas características e dimensões da iniciação à docência, dentre as quais: “o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica”, bem como especificado no Art. nº 8.

A partir do panorama geral sobre a formação inicial de professores, com base na legislação em vigor, na seção seguinte trataremos as especificações do curso foco deste artigo (Letras – Língua Portuguesa), assim dimensionaremos de maneira consubstanciada sua relação ou não com as determinações legais tratadas nesta seção.

### **Formação inicial de professores em letras língua portuguesa: o que dizem os discentes?**

O investimento no estudo do curso Letras - Língua Portuguesa, na UFPA, possibilita relacionar as peculiaridades do curso, por meio de seu Projeto Político Pedagógico e as representações dos discente, com os dispositivos legais, para compreendermos a formação ofertada. Assim, entenderemos a formação de um dos cursos essenciais para a formação humana, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

O Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa demanda que os egressos tenham competências específicas do campo de formação, baseados em fundamentos e valores democráticos e habilidades na língua de formação. Porém, é importante evidenciar, que tais competências representam o plano de fundo dos projeto político que norteia o curso.

Dessa forma, possibilita ao aluno o estudo da Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita, e de suas respectivas manifestações literárias.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

O domínio desse saber habilita à docência, bem como à revisão de textos, à pesquisa linguística e à crítica literária. Em geral, esse profissional se especializa numa língua moderna, buscando manter-se atualizado em relação a novas palavras e expressões idiomáticas, à análise dos mais variados gêneros textuais, de aspectos relacionados a línguas indígenas e a variações linguísticas.

O perfil do profissional egresso do Curso habilita o para o interesse pela leitura, pelo ser humano e seu contexto social, metucioso, gosto pela pesquisa da linguagem, pelo raciocínio e pela concentração, facilidade em argumentar e contra argumentar, perspicácia diante das ideias e intenções explícitas ou implícitas em qualquer gênero textual. As áreas de atuação do profissional egresso contemplam a atuação em veículos de comunicação, editoração, publicações especializadas, órgãos de divulgação cultural e informações, estabelecimentos de ensino, instituições de pesquisa, carreira literária.

Os cursos de licenciatura em letras, na Universidade Federal do Pará, possuem como eixo norteador as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, por meio das quais são demandadas flexibilidade na estrutura do curso, possibilitando o desenvolvido do discente para atuação no mercado de trabalho; competência para o desempenho profissional; desenvolvimento da autonomia pessoal e universitária; além da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

É importante ressaltar que o documento em questão se fundamenta no princípio da flexibilidade na organização do curso, bem como a compreensão da diversidade e heterogeneidade dos conhecimentos dos discentes, em sua formação anterior (Educação Básica), inclusive em relação aos interesses e expectativas quanto ao curso e o exercício da profissão posteriormente.

Nesse sentido, de modo geral, o que os discentes dizem sobre a formação recebida, de acordo com as dimensões pessoal e acadêmica (formação de professores).

A dimensão pessoal nos possibilita realizar um panorama sobre o perfil dos discentes, que integram o curso, em relação à média de idade; gênero; cor e renda familiar: os dados pessoais demonstram, no geral, que o curso de Licenciatura em Letras (Língua Inglesa), em sua maioria, é constituído por discentes com a média de idade entre 21 e 25 anos (64%), do gênero feminino (64%), que se autodeclaram pardos (46%), possuem renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos (60%).

No que tange à dimensão acadêmica, levamos em consideração questões, para os discentes, sobre as influencias em relação: a escolha do

curso; avaliação sobre o desempenho dos docentes do curso; e se o curso o prepara para ser professor; maior dificuldade no curso.

Os dados acadêmicos demonstram, em geral, que os discentes do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, escolheram o curso por questões econômicas (41%) e qualidade de ensino da Instituição (41%); os docentes do curso tem um bom desempenho (100%); há uma boa relação entre os discentes e os docentes (55%); 91% dos discentes avaliam que o curso prepara para ser professor.

#### (IN)CONCLUSÕES

O percurso do discente, no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa reflete, em grande medida, sua formação construída ao longo do ensino médio. Após o estudo de legislações, referências bibliográficas e percepções de discentes sobre a formação recebida, nossa conclusão preliminar consiste em assegurar que Preliminarmente, os discentes apontam que o Ensino Médio não os preparam para a vida acadêmica e a pouca oferta de componentes curriculares voltados à educação, concentrados no final do curso e ausência de atividades práticas impossibilita o preparo para o exercício da docência no curso.

#### REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Tradução Fernando Tomaz (Português de Portugal)- 12ª ed. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2009

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB Nº 2, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, SEB, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 09 de set. 2018.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. 2013. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB Nº 2, 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72..> Acesso em: 09 de set. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 30 set. 2016.

BRAZ, Márcia C. D.; ANDRADE, Erika dos R. G.. Relatos e Memórias: uma tessitura de saberes e fazeres em prática de formação de licenciandos dos cursos de química e de física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Revista Metáfora Educacional on-line, n.7., p. 2-14, dez./2009. Disponível em: <http://www.valdeci.bio.br/revista.php>. Acesso em 20 de fev. 2018.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. Estudos Avançados. São Paulo, 11 (5), p. 173-191, 1991.

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

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

COELHO, Wilma de N. Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Formação de Professores no Brasil: Notas e Contextos. Revista Eletrônica Documento/Monumento, Cuiabá, v. 15. p. 360-392. 2015.

\_\_\_\_\_, Wilma de N. Baía; SILVA, C. A. F. da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na Escola Básica. In: COELHO, Wilma de N. B; MULLER, Tânia M. P.; SILVA, Carlos A. F. da (Orgs). Formação de Professores, livro didático e Escola Básica. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. (p. 45-82).

\_\_\_\_\_, Wilma de N. Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A Formação de Professores para o Ensino de História: Impasses em Perspectiva. Fronteiras: Revista de História, Dourados, MS, v. 18, n. 31, p. 51 – 67, Jan. / Jun. 2016.

\_\_\_\_\_, Wilma de N. Baía; SILVA, Carlos A. F. da; SOARES, Nicelma Josenila Brito (Orgs). Núcleo Gera dez anos: entre a universidade e a escola básica. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

\_\_\_\_\_, Wilma de N. Baía (org). Relatório/Diagnóstico Preliminar sobre a formação discente na UFPA a partir do que dizem os licenciandos. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262 julho/ 2002.

\_\_\_\_\_. Lei de Responsabilidade Educacional. Com Censo, v. 4, p. 8-9, 2017.

DICKEL, Adriana. A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-296, maio-ago, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professores, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. Revista da ABPN, v. 5, n. 11, jul.– out., p. 29-54, 2013.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do Ensino Superior: Contextos, Desafios, Possibilidades. Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

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

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

UFPA. Estatuto da Universidade Federal do Pará. 2006.

\_\_\_\_\_. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). 2016-2025.

\_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. Universidade Federal do Pará, Belém/PA, Resolução n. 3.931, de 22 de janeiro de 2010. Disponível em: <[http://www.ufpa.br/sege/boletim\\_interno/consepe/2010.html#](http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/consepe/2010.html#)>. Acesso em 12 de fev. 2018.