

Autoria e empoderamento: formação de professores e a escrita monográfica de conclusão no PARFOR-HISTÓRIA/UFRRJ

Authorship and empowerment: teacher training and the monographic writing of conclusion im PARFOR/UFRRJ

Patricia Bastos de Azevedo

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

patriciabazev@gmail.com

Ana Maria Marques Santos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

anamarques.ufrrj@gmail.com

Resumo

O artigo que apresentamos é parte da pesquisa em desenvolvimento: Tornar-se professor de História: correlações de poder e força nas práticas de letramento na licenciatura de História PARFOR/UFRRJ. Buscamos apresentar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), assim como os referenciais teóricos que mobilizamos para pensar este campo de pesquisa e seus indícios. O foco principal de nossa pesquisa é compreender na formação do professor de História/PARFOR as correlações de força e poder que constituem as práticas de oralidade e letramento neste processo formativo dos alunos. Para este artigo analisaremos a produção da monografia de conclusão de curso. Utilizaremos como indício as entrevistas realizadas com os professores-alunos que concluíram o curso em 2016.2. O PARFOR possibilitou a entrada de um perfil de professores-alunos que acumularam ao longo de seus percursos no mundo da vida e do trabalho marcas identitárias e saberes sobre práticas de letramento diferenciadas dos alunos que tradicionalmente ingressam na universidade. Esses professores-alunos carregam, portanto, saberes que possuem concepções quanto à validade e pertinência relativas às práticas de oralidade, leitura e escrita. No processo de formação na graduação, essas pretensões são questionadas e tensionam as tradições letradas constituídas na universidade, abalando as certezas cristalizadas em alguns segmentos acadêmicos. As tensões geram verdadeiras rachaduras epistêmicas-pedagógicas, mais evidenciadas em algumas licenciaturas que outras. A pesquisa possibilitou compreender que as relações de letramento e formação de professores são desafios que precisam ser enfrentados com maior profundidade pela Universidade.

Palavras-chave: Formação de Professor. Letramento. PARFOR-Professor de História.

Abstract

The article that we present is part of research in development: become a history teacher: correlations of power and strength in the practices of literacy in history degree PARFOR/UFRRJ. We seek to present the national plan for the formation of Teachers of basic education (PARFOR), as well as the theoretical references that we mobilize to think this search field and their indications. The main focus of our research is to understand the formation of the history teacher/PARFOR the correlations of strength and power that make the practices of orality and literacy in this formative process of the students. For this article we will look at the production of the monograph of completion. We will use as evidence the interviews with teachers/students who completed the course in 2016.2. The PARFOR allowed the entry of a profile of teachers/students who have accumulated along their routes in the world of life and work identity marks and knowledge about differentiated literacy practices of students who traditionally joined University. These teachers/students carry, so you know who own conceptions as to the validity and relevance concerning the practices of speaking, reading and writing. In the process of formation at graduation, these claims are questioned and they intend the literate traditions constituted in the University, shaking the carried in some academic segments certainties. Tensions generate true cracks epistémicas-pedagogical, more evident in some degrees than others. The research made it possible to understand that the relationships of literacy and teacher training are challenges that need to be faced in greater depth by the University.

Keywords: Teacher Training. Literacy. PARFOR-history teacher.

I ntrodução

O artigo que apresentamos é parte da pesquisa concluída ‘Tornar-se professor de História: correlações de poder e força nas práticas de letramento na licenciatura de História PARFOR/UFRRJ’. Buscamos apresentar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), assim como os referenciais teóricos que mobilizamos para pensar este campo de pesquisa e seus indícios. O foco principal de nossa pesquisa é compreender na formação do professor de História/PARFOR as correlações de força e poder que constituem as práticas de oralidade e letramento neste processo formativo dos alunos.

Para este artigo, analisaremos a produção da monografia de conclusão de curso. Utilizaremos como indício as entrevistas realizadas com os professores-alunos que concluíram o curso em 2016.2 e o discurso de formatura proferido pela oradora do curso.

O Decreto n.º 6.775, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no fomento a programas de formação inicial e continuada.

O Decreto 6.755/2009 estabelece em seus princípios, que:

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 de 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;

[...]

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

Naquele momento, o PARFOR, baseado nos princípios norteadores de seu Decreto de instituição, o 6.775/09, pautou e prosseguiu suas ações formativas, em busca do alcance de equidade, formação sólida, ético-democrática, emancipatória e socialmente referenciada, tendo por base as epistemologias-científicas inerentes e necessárias à formação

docente, mas também, sempre em busca de considerar as realidades pulsantes ao chão da escola, vividas pelos professores-aluno.

Entretanto, cabe dizer que em maio de 2016, período no qual o país viveu forte turbulência e ameaça de suas instâncias democráticas, ocorreu a revogação do Decreto que institui o PARFOR, através do Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que conjuntamente revogou em ato conjunto, o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010 que criara políticas para formação continuada para formação em serviço, preferencialmente a distância, o Profucionário.

O Decreto nº 8.752/16, dispõe, agora, não apenas pela Criação do PARFOR, mas, como preconiza seu Art. 1º:

Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”.

E, em seus princípios, preconizados no Art. 2º, destacam-se, similares aos anteriores, para atender às especificidades:

I - O 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 dos grupos sociais;

II - O compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais;

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

E, ainda, destacado, nesse novo decreto, o direcionamento para o alinhamento, com o Plano Nacional de Educação – PNE (2014) em suas metas, em especial, as metas 15 e 16¹, e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), que conta diretamente, com os

1 Mesmo sendo de conhecimento amplo, cabe ressaltar, do que tratam as Metas 15 e 16 do PNE: **15 - Formação de Professores:** “Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”; e **16 - Formação continuada e pós-graduação de professores:** formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PNE, 2017).

processos formativos em curso, para sua implantação, a saber: os Programas de Residência Pedagógica (RP) e Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), este último, bastante alterado em sua forma, como podemos observar, a partir dos princípios demarcados no Decreto 8752/16:

- X - O reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;
- XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica;

Ainda assim, O PARFOR, ao longo de sua trajetória formativa de 9 (nove) anos, vem possibilitando a entrada de um perfil de professores-alunos possuidores de marcas identitárias e saberes acumulados ao longo de seus percursos no mundo da vida e do trabalho sobre práticas de letramento diferenciadas dos alunos que tradicionalmente ingressam na universidade. Esses professores-alunos carregam, portanto, saberes que possuem concepções sobre validade e pertinência relativas às práticas de oralidade, leitura e escrita. No processo de formação na graduação, essas pretensões são questionadas e tensionam as tradições letradas constituídas na universidade, abalando as certezas cristalizadas em alguns segmentos acadêmicos. As tensões geram verdadeiras rachaduras epistêmicas-pedagógicas, mais evidenciadas em algumas licenciaturas que outras.

Mais especificamente, em 28 de fevereiro de 2018, é anunciado pelo Governo Federal, Ministério da Educação - MEC, Diretoria de Educação Básica – DEB, CAPES, a instituição do Programa Residência Pedagógica, através da Portaria GAB Nº 38, de 28/02/18, e da continuidade de forma contingenciada em número de bolsas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, cujas adesões e editais seriam lançados logo, imediatamente, em março de 2018, encontrando-se em curso suas fases de implementação.

Apesar do que preconiza o Decreto nº 8.752/16, e das inscrições invitadas a serem realizadas na Plataforma Freire², por parte dos professores e das professoras de todos os municípios e estados do país, nenhuma menção foi feita nesta ocasião ao Edital PARFOR, causando forte estranhamento e mobilização das bases nacionais através de suas regionais, e do Fórum Nacional de Coordenadores do PARFOR – FORPARFOR,

A resistência e a luta nas bases de formação, nos estados e municípios, onde o Programa ocorre e se consolida, assim como, junto ao debate profundo, junto DEB/CAPES

2 <https://freire.capes.gov.br/>

(audiências públicas ministeriais, em comissões na Câmara e Senado), resultaram na publicação do Edital nº 19/2018 - PROCESSO Nº 23038.007092/2018-64 PARFOR-CAPEŠ³, no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Lembramos, ainda, que a regulamentação do Parfor está estabelecida na Portaria Capes nº 82, de 17 de abril de 2017.

Em se tratando do edital em voga, observamos indícios que apontam para cenário, ao menos contraditório, em relação às regulamentações, princípios e metas, em especial, às metas 15 e 16 do PNE (2017), a exemplo:

2.3. São objetivos do Parfor neste edital: I - Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Justificam-se, não apenas pelo atual processo de acesso negado, os dias inglórios de nossos professores-cursistas e nossas professoras-cursistas, na luta tanto pelo ingresso, em duro processo, mas depois em se manter dignos, nos processos formativos; e é exatamente sobre isso que esta pesquisa quer explicitar.

Vale ressaltar que as práticas pedagógicas, no âmbito acadêmico e nas Ciências Humanas, são marcadas pela fala, pela leitura e pela escrita. No entanto, diferentemente das produzidas pelos professores-alunos, são práticas de letramento que, ao longo do tempo, se constituíram como legítimas e válidas na difusão do conhecimento gerado na universidade e na formação por ela efetivada, em especial, a escola, lócus de práxis desses professores-alunos; que em formação continuada agregam, agora, novas epistemes ao chão das escolas.

As práticas de oralidade, leitura e escrita estão circunstanciadas por alguns aspectos desse letramento. Rojo (2008), em diálogo com Street, aponta a “heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da linguagem em geral em sociedades letradas e tem insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento” (p. 582), concebendo assim “múltiplos letramentos que variam no tempo e no espaço, mas que também são contestados nas relações de poder” (STREET. 2003, p.77, apud ROJO. 2008, p. 582).

Buscamos pensar as práticas de letramento circunstanciadas pelas relações de poder que constituem a identidade sócio-histórica da universidade e de suas seleções

3 O estado do Rio de Janeiro, recebeu ao todo, a oferta de uma única turma, destinada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia. Demais estados, estão chancelados por circunstâncias similares, guardadas proporções de acessos à inscrições na Plataforma Freire2, versus demanda ofertada pela DEB/CAPEŠ.

culturais que se desdobram no currículo. Dessa maneira, compreendemos práticas de letramento como ações individuais ou coletivas marcadas pelo uso da leitura e da escrita. Assim, as pessoas estão permeadas pelo situado de tais práticas e pela valoração e compreensão que essas ações possuem em suas dinâmicas sociais e culturais. Em suma, as práticas de letramento estão inseridas nas atividades cotidianas da vida, e não somente na escola e no trabalho, sendo tratadas de formas múltiplas por seus vários usuários (BARTON, 2007) e ocorrendo de formas distintas de pensar e fazer a leitura e a escrita em diferentes situações socioculturais (STREET, 2006). Podemos compreender a história como uma prática de letramento, pois é desenvolvida mediante um conjunto de atividades que envolvem a língua escrita e que estão circunstanciadas e regradas por campos discursivos que impõem uma estética enunciativa. Na seção 4 desse artigo, aprofundaremos a questão e como compreendemos sua relação com a história e sua escrita.

No caso desta pesquisa, professores-alunos, em formação, atingem vários desses lócus da escola básica, em diversos municípios da Baixada Fluminense, RJ, a saber, especificamente, 09 (nove) deles: Nova Iguaçu, Paracambi, Japeri, Belford Roxo, Queimados, São João de Meriti, Duque de Caxias, Seropédica e Itaguaí, além do próprio Município do Rio de Janeiro, e um número médio de escolas e estudantes, em torno de 24, respectivamente, podendo-se projetar o alcance destes, ao chão da escola, na atuação em turmas, o quanti-qualitativo de alcance de estudantes da escola básica.

Nesse sentido, a pesquisa que fundamentou este artigo busca dialogar com os dois níveis da educação brasileira: a Educação Básica e a Superior; posto que a formação de professores se caracteriza como um lugar de ensino e consolidação de práticas letradas, as quais podem ora promover a emancipação de indivíduos e grupos sociais, ora agravar as concepções de letramento de caráter elitista, excludente e se configurar como um instrumento de manutenção hegemônica do *status quo*.

Assim o artigo se organiza, de forma a apresentar teórica e metodologicamente as práticas de letramento e empoderamento realizadas antes, e no decorrer da formação da Licenciatura de uma turma do PARFOR/História/UFRRJ. Desta forma apresenta-se como um estudo específico, iniciando por seu aparato teórico, em que práticas de letramento em espaço micro são passíveis de diálogos, interferências e interlocuções com os espaços macro-sócio histórico, seguido pelo desenvolvimento metodológico.

No que tange à apreensão de tais práticas, à escrita histórica como recurso de um letramento empoderado e às considerações entre os elementos e indícios travados nas lutas e glórias desse processo, destacamos a escrita monográfica no campo da história, como mote essencial. Logo, guarda campos discursivos ditos mais clássicos; onde nem

sempre cabem as origens populares, marcos dos Programas que subsidiam a Formação Docente em âmbito Nacional, como preconizado no Decreto nº 8.752/2016, em seu Artigo 2º. Esse delimita a relevância do empoderamento via letramento autoral e autônomo (FREIRE, 1999, 2006) na formação de professores, mesmo que em similaridade ao revogado Decreto n.º 6.775/09.

Investigar as práticas de letramento e suas correlações de força e poder extrapola o microespaço da universidade. Ao tomar para si e em si essa possibilidade, o estudante-professor passa a tramitar de forma mais qualificada no campo das disputas políticas, considerando-se aqui, o empoderamento, tido como caminho de reconhecimento e (re)distribuição com ética, tal qual defendido por Fraser (2001, 2007), uma vez que podem reconhecer e se reconhecer, tramitar em acesso garantido qualificadamente (pois que, de fato, redistribuído), em tais práticas, em seu universo de atuação docente – a escola, e diante dos poderes de políticas de gestão local e ampliado. Lembramos aqui o caso do direito de acesso e permanência à formação inicial, preconizada no estabelecimento tripartite entre os entes federados, Município/Estado-CAPES-Universidade ou IES, onde o estudante-professor, reconhece na prática cotidiana, o não cumprimento das contrapartidas preconizadas na adesão ao programa; em especial, as que dizem respeito às secretarias municipais e estaduais.

Diálogos teóricos

Nossa pesquisa buscou construir um diálogo que extrapole o específico, procurando delinear a contribuição que um estudo de caso exploratório pode proporcionar na compreensão ampla (ANDRÉ, 2002), isto é, nas práticas de letramento acadêmico e sua interlocução com os novos atores que as políticas de acesso à Universidade trazem. Atores estes com concepções de fala, leitura e escrita anteriores. Inspirados em Bakhtin podemos dizer: constituídas de diversas palavras alheias, de múltiplos contextos sócio-históricos que refletem e refratam as novas palavras apresentadas (BAKHTIN, 2010).

A validade de uma pesquisa que investiga um caso específico, somente é compreendida quando esta extrapola o caso em seu sentido estrito (FONSECA, 1999). Compreender que a palavra revela as tensões sócio-históricas e desta forma como o singular traz em si sentidos que foram constituídos em um espectro maior de significação, configurando-se em seus tempos-espacos, produzindo assim uma relação dialógica entre a perspectiva micro e macro de compreensão da realidade concreta (BAKHTIN, 2010).

As práticas de letramento que se materializam neste espaço micro, que é a sala de aula de História/PARFOR, não estão isoladas do todo social. Neste sentido, ao investigarmos este caso específico buscamos extrapolar a compreensão de outros espaços de formação de professores, suas práticas de letramento e o desdobramento que a formação acadêmica imputa na docência destes atores.

As etapas que constituem nossa metodologia de pesquisa visam compreender as múltiplas facetas destes atores – professores-alunos – a cultura letrada que os constituem antes e durante sua formação universitária (STREET, 2010) e como potencializa as futuras práticas nos seus espaços de trabalho. Nessa direção, ao entrevistarmos os professores-alunos em dois momentos buscávamos compreendê-los enquanto grupo-turma e enquanto indivíduo em suas experiências singulares de oralidade e letramento (BAKHTIN, 2006; STREET, 2006, 2010).

Caminhos trilhados na pesquisa

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2006, p. 271).

Compreender as práticas de letramento que constituem de sentido a formação do professor de História/PARFOR é um desafio complexo, que se materializa em múltiplos espaços de enunciação. A palavra como já afirmamos é complexa e ideologicamente constituída, neste sentido não basta olhar apenas para o espaço da Universidade e a sala de aula, precisamos compreender as múltiplas facetas desse professor-aluno e sua relação com os professores deste curso, com o uso ordinário e acadêmico da fala, leitura e escrita.

Metodologicamente dividimos a pesquisa em dois eixos de investigação:

1. As práticas de letramentos dos professores-alunos de História/PARFOR antes de ingressarem na universidade;
2. As práticas de letramento dos professores-alunos de História/PARFOR durante o processo de formação acadêmica.

Para produzirmos o campo de pesquisa utilizamos o seguinte instrumental:

1. Questionário: Questionário com a finalidade de compreender o perfil sociocultural e as experiências prévias de oralidade, leitura e escrita que o professor-aluno possui. O questionário foi aplicado a todos os professores-alunos com matrícula ativa no curso de História/PARFOR (aplicado em agosto de 2014).

2. Entrevista: Entrevista semiestruturada com os professores-alunos buscando registrar como este grupo compreende as práticas de letramento existentes na formação do professor de História/PARFOR.

Buscamos no processo de construção do campo investigativo tensionar entre o local – História/PARFOR – e o global – o mundo da vida, recortando as diferentes redes públicas de ensino em que esses professores-alunos estão inseridos. O acesso de atores tradicionalmente excluídos dos espaços universitários de formação e suas ações no espaço da Educação Básica torna-se o principal tensionador na perspectiva local e global.

A escrita da história como evento e prática de letramento

O passado já passou, e a história é o que os historiadores fazem com ele quando põem mãos à obra. A história é o ofício dos historiadores (e/ou daqueles que agem como se fossem historiadores). Quando os historiadores se encontram, a primeira coisa que perguntam uns aos outros é: “No que vocês estão trabalhando? Esse trabalho, expresso em livros, periódicos etc., é o que você lê quando estuda história. Isso significa que a história está, muito literalmente, nas estantes das bibliotecas e de outros lugares (...) A história (historiografia) é um constructo linguístico intertextual. (JENKINS, 2009, p. 25-26)

Jenkins (2009) nos auxilia na tessitura do argumento que temos como fundante de nossas pesquisas, isto é, que a história e o ensino de história são práticas de letramentos. Como prática, a escrita da história se materializa em alguns suportes textuais, tais como, livros, revistas, enciclopédias, dicionários, relatórios e etc. Estes suportes se compõem de eventos de letramentos que se constituíram na cultura escrita.

Os eventos de letramento são atividades particulares em que o letramento tem um papel e podem ser atividades repetidas, as práticas de letramento, no entanto são modos culturais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num momento letrado (STREET, 2014). Existem eventos que não se circunscrevem ao uso da palavra grafada, mas se materializam em outras possibilidades e modalidades de leitura e escrita.

O conceito de práticas de letramento é construído por Street (2014) em diálogo com o conceito de eventos de letramento desenvolvido por Heath (1982). Segundo Street (2014), o termo “práticas de letramento” descreve “especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares” (STREET, 2014 p.18). Isto significa dizer que as práticas de letramento se referem às situações cristalizadas no interior de uma cultura ou de uma sociedade do uso da língua escrita.

Os eventos de letramento tal como afirma Heath, entretanto, se referem a “qualquer ocasião e que um trecho da escrita é essencial à natureza das interações participantes e

seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 apud STREET, 2014 p.18). Portanto, os eventos de letramento se realizam no momento em que nos utilizamos da língua escrita em uma situação social. Ainda segundo Street:

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam. (STREET, 2014 p.18.)

Isso significa dizer que os eventos de letramento que se repetem e assumem uma configuração própria no interior de uma sociedade, como ler um livro ou escrever uma carta se constituem como prática de letramento. A realização destas práticas inseridas em contextos específicos de produção se estabelecem como eventos de letramento.

Assim, entendemos o letramento como um conjunto de práticas e eventos do qual nos utilizamos da língua escrita em variadas situações em diferentes contextos sociais, tal como afirma Lemke “um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas signos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular” (LEMKE, 2010, p. 457).

Deste modo, no interior das instituições de ensino, de forma generalizada, vão se construindo eventos e práticas de letramento inerentes à interação social vivenciada nesta esfera de atividade humana; e neste sentido, assinalamos que o ensino de História, tal como o de qualquer outra disciplina, se constitui enquanto prática e evento de letramento à medida que promove a construção de práticas letradas específicas ao contexto que se realiza primordialmente no espaço da sala de aula. Da mesma forma, a escrita da História se estabelece como prática de letramento experienciada e construída através dos tempos, posto que se desenvolve como prática social de leitura e escrita.

Retornemos à citação inicial dessa seção, ao chamarmos Jenkins para o debate e colocando, em destaque a citação, estamos nos restringindo somente à cultura letrada circunscrita aos textos escritos, mas destacamos que com os novos suportes que a tecnologia nos municiou na atualidade, esses possibilitam outros eventos que Jenkins não indica em seu texto.

Estes outros suportes – *blogs, vlogs, sites, canais no You Tube, Podcast* e etc. – são lugares também de construção e divulgação da histórica em suas múltiplas facetas. Trazendo para o campo discursivo da história letramentos outros que os historiadores têm ocupado gradativamente.

Este ocupar outros lugares exigem outras formas de produção letrada e um diálogo com campos discursivos antes não vislumbrados como legítimos até então na história. O historiador é chamado a dois movimentos fundamentais na atualidade: 1. Considerar outras formas de fontes e assim diferentes processos de análise antes inexistentes; 2. Outras formas de escrita e públicos distintos para a historiografia vigente têm se debruçado e expressado a materialidade do ofício do historiador.

As práticas de leitura e produção de textos (incluindo-se também as formas legitimadas de falar sobre os textos) são também específicas de um determinado grupo sociocultural ou profissional. Essas práticas estão determinadas pela situação, pela instituição e pelo contexto social mais amplo (KLEIMAN, MORAES, 1999, p. 93).

Os historiadores ao escreverem seus artigos, verbetes de dicionários, resenhas e outros tantos eventos consagrados pela academia transitam por um campo discursivo profissional. Esses eventos de letramento não são de domínio exclusivo do historiador, há outros profissionais que utilizam esses gêneros textuais; entretanto, não podemos negar que a história assim como outros lugares de fala e escrita marcam uma identidade sociocultural que se materializa na estética de sua escrita, isto é, nas práticas de letramento construídas.

... a história no entanto, não se pode duvidar disso, tem seus gozos estéticos próprios, que não se parecem com os de nenhuma outra disciplina. É que o espetáculo das atividades humanas, que forma seu objeto específico, é mais que qualquer outro, feito para seduzir a imaginação dos homens. Sobretudo quando graças a seu distanciamento no tempo ou no espaço, seu desdobramento se orna das sutis seduções do estranho (BLOCH, 2001, p. 44).

Bloch (2001) já anuncia essa escolha discursiva e a identidade que o campo usa para legitimar o que escreve, e assim produzir uma identidade cultural letrada profissional própria. Podemos em diálogo com Bakhtin pensar a palavra que constitui a historiografia como carregada de valores semióticos e ideológicos (BAKHTIN, 2006).

A prática letrada que constitui a escrita da história possui uma face profunda de sua identidade branca, letrada e elitista. Marcada pelo “...princípios sobre os quais continua se apoiando essa velha senhora europeia que chamamos de história” (GRUZINSK, 2000, p. 387).

A história traz assim modos de escrita que constituem esse lugar social que ocupou e ocupa, isto é, uma prática letrada que vem marcada pela sociedade ocidental, burocrática e industrializada. Um letramento dominante (STREET, 2014), que exige tradicionalmente de seus produtores e leitores uma imersão cultural de caráter hegemônico e urbano.

...O texto do historiador aparece, em primeiro lugar, como um texto pleno. Essa é a consequência de sua própria construção, de sua criação de enredo. Ele possui sua coerência própria, sua estrutura, que constitui, por si só, uma argumentação e indica as teses que pretende demonstrar. O plano de um livro de história é, a um só tempo, o esboço de uma narração e o de uma argumentação... (PROST, 2008. p. 236).

Prost (2008), ao apresentar que um livro de história em um só tempo é narração e argumentação está anunciando como este campo discursivo constrói suas práticas letrada e assim estabelece valoração e validade. Ele exhibe o significado do letramento para uma parcela da sociedade, a nosso ver a parte dominante que como já apresentamos tem uma face bem definida. Porém, pessoas distintas possuem compreensões diferentes e práticas distintas de construção do passado.

O modelo de letramento de escrita da história indicado por Prost não pode ser generalizado ou tomado como único, entretanto, não podemos negar que ele possui uma aderência e aceitação em uma grande parte da academia. A escrita da história dominante se constitui assim uma identidade letrada e uma forma de compreender o passado e o tornar inteligível. Existem, porém, outras possibilidades de construir narrativas e assim construir outros passados. Nesse sentido, podemos afirmar que a historiografia vigente deve ser compreendida como um modelo de letramento dominante na história.

Como modelo dominante da história é uma prática de letramento, e possui suas marcas do campo e elementos semióticos e ideológicos.

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). 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 valor semiótico (BAKHTIN, 2002, p. 32).

A escrita da história se constrói neste espaço semiótico, que o valor está em disputa de sentidos e validade. Nesta perspectiva, a narrativa do passado possui um acabamento ideológico no campo discursivo que o constitui.

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. [...] Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra "resposta" no sentido amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentendendo-os como conhecimentos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em um dado assunto, etc. é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2006, p. 296-297).

Na história, percebemos a palavra como múltipla, polissêmica e intersubjetiva, de constituição híbrida, contingenciada pelo tempo-espaço sócio-histórico e permeada pelas disputas de poder. As palavras, muitas vezes, ao serem proferidas, obliteram o significado primeiro erguido e se transformam em um signo diferente, constituído no processo de significação. Ao mesmo tempo, o sentido só se torna compreendido por seus ecos com o passado, isto é, o signo só é reconhecido porque reflete um significado agregado em seu enunciado e pertencente ao seu “campo de criatividade ideológica” (BAKHTIN, 2002, p.33). O espaço da história, dessa maneira, em uma “arena polifônica”, em uma “arena de luta”, em que se confrontam as realidades dos atos argumentativos perpassados por questões de orientação ideológica.

Retomemos o que afirmamos no início desta seção, isto é, que a história é uma prática de letramento, que sua escrita se estabilizou em eventos socialmente aceito por seu campo discursivo. Desta forma, a historiografia, ação do historiador, ou melhor produto do ofício do historiador, se constitui em uma cultura letrada. Tento esses elementos como princípio, afirmamos que a história, sua escrita e a historiografia são práticas de letramentos dominantes, isto é, um letramento calcado em um campo discursivo que se constituiu na sociedade ocidental (STREET, 2014).

Acreditamos ser fundamental compreender essa dinâmica de produção de letramento na história, pois é com este princípio que discutiremos a próxima seção deste artigo, isto é, as práticas de letramentos na formação de professores. Compreender a história como prática de letramentos de caráter dominante é fundamental para o desdobramento desta no processo de ensino e na formação de professores.

Dias de lutas e dias de glória

Por isso, inicio minha fala pedindo licença para brincar com o trecho da música do saudoso Chorão em que ele diz: “...histórias, nossas histórias, dias de luta, dias de gloria...”, pois esta é exatamente a sensação que tivemos durante esses anos na universidade, muitos dias de luta, mas também muitos dias de glória. (Oradora – Discurso de Formatura).

A escolha do subtítulo desta seção dialoga diretamente com a aluna Oradora da turma Parfor História, a líder de seu grupo de colegas, que no seu discurso de formatura apresenta, de forma apaixonada, questões fundamentais do processo de formação de que participou durante a graduação.

A turma era composta em sua maioria por mulheres, negras, com mais de 30 (trinta) anos. A maioria são chefes de suas famílias e principais provedoras de seus lares. Uma

realidade bem comum no Brasil e principalmente na Baixada Fluminense. Segundo o Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE), no sudeste, 40,7% dos lares fluminenses e cariocas são chefiados por mulheres.

Quando estamos falando do Parfor/UFRRJ estamos falando de mulheres negras trabalhadoras, que expressam em suas práticas letradas esse processo de gênero, classe e raça. Marca identitária muitas vezes negadas no processo de formação e no letramento acadêmico; que como já falamos anteriormente possui um forte traço de segregação branco, masculino e urbano, que se expressa no que Street (2014) chama de letramento dominante.

Após uma jornada de trabalho, está em sala a tempo de responder a chamada do professor, passar a noite em claro fazendo resumos, resenhas, fichamentos, portfólio, trabalhos ou estudando para as provas semestrais, dias de luta! Abrir o quadro de notas e ver a palavra aprovado, dias de glória! (Oradora – Discurso de Formatura)

Os eventos de letramento ganham um destaque no início do discurso da oradora. Ela revela apaixonadamente o quanto esse processo está no espectro de luta, produzindo desgaste e ansiedade. Sua fala também denuncia as condições que o grupo possuía no processo de formação.

Os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2006) descritos pela oradora: “resumos, resenhas, fichamentos, portfólio, trabalhos ou estudando para as provas semestrais” são práticas típicas do meio acadêmico, assim, sua execução e incorporação As práticas pessoais demandam uma aprendizagem do uso do gênero textuais, isto é, uma apropriação das normas e estéticas que compõem essas práticas letradas.

No acordo assinado, os entes se comprometem a cooperar, como podemos ler no trecho a seguir:

1. DA COOPERAÇÃO TÉCNICA ENTRE A CAPES E OS ESTADOS

1.1 A participação dos Estados se efetiva por meio de Acordo de Cooperação Técnica – ACT firmado entre a Capes e a Secretarias de Educação ou órgão equivalente de cada Estado.

[...]

IX. Garantir as condições necessárias para que os profissionais de sua rede possam frequentar os cursos de formação...

No discurso da professora-aluna podemos observar que o processo de formação é um sacrifício pessoal, cabendo a elas arcarem com as condições para efetivação e execução do mesmo. Não há em todo discurso proferido nenhuma menção ao apoio das Secretaria de Educação ou algo semelhante. Ela reafirma uma escolha pessoal e de cooperação da família, do grupo de alunas-professoras e de alguns professores; tornando

o processo de formação um dia de luta, que cobra um preço custoso aos indivíduos, do coletivo familiar e dos envolvidos na formação de ação direta e próxima.

Hoje é uma noite muito especial para todos nós aqui presentes, pois é o dia de celebrarmos o fim de uma longa jornada nada fácil em nossas vidas. E digo isso porque não foi fácil mesmo para nenhum nós, familiares, alunos e professores. Muitas foram às nossas lutas, muitos foram os obstáculos, muitas foram às histórias que compuseram essa jornada (Oradora – Discurso de Formatura).

Quando apresenta o cotidiano do curso, as práticas letradas destacadas fazem parte da tradição acadêmica com aspecto individualista e meritocrático. “Abrir o quadro de notas e ver a palavra aprovado, dias de glória! (Oradora – Discurso de Formatura)”, a frase dita com emoção indica um aspecto muito presente nas práticas acadêmicas que Street denomina de letramento autônomo. O autor compreende que um novo modelo é mais compatível nos processos sociais de letramento.

...O modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos... (STREET, 2003, s/p).

As práticas de letramento são sócio-historicamente situadas, impactadas pelo tempo-espaço que constitui a academia como lugar de ensino das técnicas de leitura e escrita, isto é, não se pode compreender as práticas de letramento como algo exterior ao currículo em seu sentido lato. As práticas de letramento acadêmico se constituem no tempo-espaço em que os modelos de letramento estão sempre em disputa por supremacia e legitimação.

Graff (1990) afirma, de forma enfática, que a moeda corrente da escola é o letramento. Isso significa que os processos de ensino e aprendizagem estão marcados por essa concepção grafocêntrica de sociedade e ensino (MORTATTI, 2004). O autor também denuncia a concepção difundida na sociedade em relação ao letramento:

O alfabetismo, na minha opinião, é profundamente mal entendido. Essa é uma consequência natural da duradoura tirania do “mito do alfabetismo”, o qual, juntamente com outros mitos sociais e culturais, tem tido, naturalmente, suficiente base na realidade social para poder assegurar sua disseminação e aceitação... (GRAFF, p. 32, 1990).

O princípio do mito do letramento é que o domínio do código proporciona ao letrado um trânsito competente pelos múltiplos textos existentes. Entretanto, nessa perspectiva, as práticas tradicionais difundidas pela academia “não avaliam as implicações conceituais que

a questão do [letramento] apresenta, e ignoram – muitas vezes de forma grosseira – o papel vital do contexto sócio-histórico” (GRAFF, p. 32, 1990). O mito do letramento é profundamente difundido em diferentes setores sociais e muito presente no senso comum acadêmico. Geralmente, a compreensão que diferentes atores da universidade possuem em relação às práticas letradas se baseia nessa premissa, isto é, a de que todos os sujeitos alfabetizados são capazes de ler e escrever com autonomia qualquer texto, independente do campo discursivo pertencente.

Estudos recentes têm mostrado, por exemplo, que quando se trata de conseguir emprego o nível de letramento é menos importante que aspectos de classe social, gênero e etnia: o baixo letramento é mais provável um sintoma de pobreza do que uma causa (STRETT, 2014, p. 34).

Essa concepção perpetua práticas letradas que não percebem a peculiaridade dos diferentes atores e de suas bagagens de letramentos. Ao conceber que todos os sujeitos alfabetizados possuem o mesmo grau de letramento, ignora-se que campos discursivos distintos possuem estética e relações diferentes com a palavra oral e escrita, a formação de professores está calcada em uma prática letrada dominante e como tal não percebe a dimensão cultural que são trazidas por estes professores-alunos.

Graff (1990, 1994), ainda, salienta a necessidade da compreensão acerca destes contextos dos atores letrados, visto que a palavra possui valores e sentidos distintos em contextos diferentes. Bakhtin ajuda no entendimento dessa questão:

... classes sociais diferentes servem-se de uma mesma língua. Consequentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valores contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolvem a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel... (BAKHTIN, 2010, p. 47).

Os participantes da comunicação, em sua dinâmica social, são ativos na produção de enunciados escritos e orais que, ao serem apreendidos pelos distintos atores, ganham a acentuação própria do sujeito que os compreende, marcado pelo mundo que o constitui e por sua subjetividade em ato. “A palavra da língua é uma palavra semialheia. Ela só se torna ‘própria’ quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando através do discurso, torna-a familiar com sua orientação semântica e expressiva” (BAKHTIN, 1998, p. 100).

A palavra, na História, possui uma carga de sentidos e significados tecidos em processos sócio-históricos e disputas políticas e de poder (AZEVEDO, 2015). Nesse sentido, ao proferir a palavra no espaço de formação dos professores de História, PARFOR ou não, o sujeito carrega em seus enunciados – sejam orais, sejam escritos – uma série de

palavras semialheias que trazem em si marcas das disputas e dos valores que as adensaram de sentido.

Os enunciados orais e escritos, no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes são naturalizados e revestidos do senso comum com base no mito do letramento. Esses eventos enunciativos constituem práticas de letramento planejadas e descontextualizadas do lugar socialmente constituído o que materializa a formação, produzindo, assim, a manutenção do *status quo* e o afastamento de camadas sociais que não trazem consigo essa palavra como uma bagagem social constituída, nem trazem uma palavra também significada de outros sentidos considerados incorretos pelo campo discursivo universitário.

Compreender as práticas de letramento que se materializam na formação do professor de História/PARFOR é dialogar com esse espaço ideológico, que é a produção do letramento acadêmico e escolar. A análise complexa desse lugar de formação ajuda a dimensionar a ação dos professores formadores na licenciatura e o papel sócio histórico que a universidade pública e de qualidade possui na constituição das relações de trabalho e na potencial redução da exclusão imputada a um número significativo de alunos atendidos nas redes públicas da educação básica brasileira e, no caso específico em debate, na região metropolitana do Rio de Janeiro, a Baixada Fluminense.

Monografia e sua escrita: avante, nos dias de luta, dias de glória

O tema da monografia, a metodologia, referências conceituais e orientador são escolhas construídas em processos complexos e multifacetados. A razão acadêmica nem sempre é o que orienta as opções e o percurso que o aluno faz no seu processo de escrita.

A princípio não consegui orientação na área que queria. Depois fiquei apaixonada pelo meu objeto de pesquisa, mas também tive dificuldade com a orientação. Até que por fim consegui uma orientadora que prestou atenção em mim, aceitou meu tema e além disso, também tinha pesquisa na área (Aluna 2, Parfor História).

Em sua fala, a professora-aluna apresenta indícios relevantes sobre o processo de escrita, e sua construção na relação orientador/orientando. A trajetória apresentada não é muito distinta das percorridas por vários alunos oriundos das classes populares na formação acadêmica.

A escrita no âmbito acadêmico vem “... subordinada a tantos parâmetros convencionais de adequação, não é nada fácil segui-los integralmente” (MARCUSCHI, 2007, p. 84), as marcas de identidades que cada campo discursivo possui geram regras e

estéticas não explícitas, mas convencionadas por seus pares (AZEVEDO, 2015). A escrita acadêmica no campo da história traz consigo várias marcas deste pertencimento; a professoro-aluno é no processo de formação culturalmente inserida neste campo discursivo. É presumido pela maioria dos professores universitários, na dinâmica vigente na academia, que se tenha habilidade para transitar e construir textos com independência e autonomia.

A concepção que sustenta essa presunção tem como base o mito do letramento e uma compreensão vigente no senso comum do espaço acadêmico. A compreensão que o letramento autônomo habilita o leitor a transitar por diferentes textos com autonomia não leva em conta que gêneros textuais distintos requerem competências diferentes de seus leitores/escritores.

A questão da escrita não está na gramática, e sim na forma como os gêneros textuais escritos atuam na sociedade em que são produzidos e na regulamentação exagerada dos preceitos de sua realização. Resta esperar que nunca surjam academias da fala (MARCUSCHI, 2007, p. 84).

Deste modo, existe uma disputa e correlação de poder nos espaços acadêmicos não explícita que marca as práticas letradas e a aceitação das mesmas pelos seus pares. Marcuschi ao esperar que não surjam academias de fala, nos alerta para essa relação de poder e silenciamento que os espaços acadêmicos produzem em culturas que tradicionalmente não estavam presentes neste lugar discursivo e possuem práticas letradas e orais distintas das sancionadas como válidas na universidade.

Os indícios em destaque apontam que a escolha de orientação estava entrelaçada com aspectos emocionais e com suas experiências como sujeito histórico que possui pertencimentos e compromissos sociais. Indica que um dos elementos principais de seu vínculo com a orientação foi o fator subjetivo – “... prestou atenção em mim, aceitou meu tema e, além disso, também tinha pesquisa na área” (Aluna 2, Parfor História). Em sua fala, ela aponta que há uma diferença presente em seu perfil de professora-aluna e que a orientadora a compreendeu, e também o complexo cultural que a envolvia.

O destaque “a aceitação” como fator relevante indica o quanto a academia possui um padrão excludente, que incute uma sensação de não pertencimento a esse espaço de alguns perfis sociais e culturais.

Me senti motivada! Pois dialogava muito com a minha orientadora. Assim senti vontade de pesquisar e ler. As leituras não eram pesadas e de forma geral, as orientações já eram um adiantamento do texto indicado (Aluna 3, Parfor História).

A professora-aluna indica que o processo de escrita foi muito mais complexo, envolvendo questões subjetivas relacionadas à construção de uma dimensão de parceria entre orientador/orientando. Aponta que o estabelecimento cooperativo da orientação fez com que se tornasse motivada e o processo de leitura prazerosa e menos sofrido.

Compreendemos que o processo descrito pela professora-aluna se constitui de um complexo cultural. Processo esse que envolve compromisso com a formação, estabelecimento de parceria e um exercício de escrita cooperativa entre os atores envolvidos.

Compreender que a escrita da história é uma prática de letramento (AZEVEDO, 2013) é fundamental. Neste sentido, a formação de professores é uma ação política, logo, a escrita e a leitura estão permeadas pela relação de poder que a constitui de sentido e materialidade neste ato.

Mas na hora de escrever confesso que tive bastante dificuldade algumas vezes. Pois articular as visões e os conceitos dos autores com o tema da monografia, fazer as discussões teóricas - metodológicas e, ao mesmo tempo, escrever a própria visão a respeito da pesquisa cumprindo as exigências da escrita acadêmica, é uma tarefa muito difícil (Aluna 1, Parfor História).

A professora-aluna aponta um elemento que considero preocupante no processo de formação do professor no espaço acadêmico: o sofrimento que algumas práticas letradas geram. A escrita da monografia exige um letramento muito complexo, e durante a graduação o aluno não é formado para a execução desta tarefa que terá que desenvolver ao final do curso.

O que observamos nos eventos de letramento que constituem os anos de curso na graduação corroboram práticas de oralidade e escrita de caráter excludente. A universidade deve repensar suas práticas letradas, a relação de poder que perpassa esse processo histórico-social, o seu desdobramento na sociedade brasileira, na atual formação de professores e das gerações futuras.

Considerações finais

Retomemos o Decreto 8.752/2016, apresentado na primeira seção deste artigo. Este preconiza a garantia e a equidade de acesso, porém esta não basta para assegurar a igualdade de condições de conclusão do curso, à medida que as tradições letradas de parte destes alunos-professores não se relacionam com as práticas de letramento inseridas no ambiente universitário.

Tais práticas, como a escrita de textos acadêmicos, por exemplo, não fazem parte tradicionalmente de seus cotidianos enquanto educadoras e geram certa ansiedade na escrita, posto que esta escrita será avaliada não apenas em seu conteúdo, mas também quanto à forma. Isto não significa que as práticas letradas dominadas por esses educadores possuam menor valor formativo ou qualitativo, deste modo para assegurar a permanência e prosseguir na formação é fundamental se apropriar dos eventos de letramento que são legitimados na Universidade.

A maior alegria foi o momento de imprimir a versão final para a banca. Não acreditei. Na verdade se tivesse mais tempo acho que nem imprimiria no dia. É uma sensação estranha de alegria e medo. Independente da nota da banca, é meio que inacreditável. Deu até vontade de chorar quando estava com a pesquisa nas mãos. Eu senti isso (Aluna 1, Parfor História).

Podemos observar em nossa pesquisa que a leitura ocupa prioritariamente as práticas desenvolvidas, mas é a escrita que é mais valorada no cotidiano acadêmico. Não qualquer escrita, mas uma escrita que possua o padrão estético acadêmico, com parâmetros definidos pelos pares, aceito e valorado nestes espaços letrados. Porém, esses parâmetros muitas vezes são compreendidos como natural e de conhecimento de todos, neste sentido, todo os atores envolvidos possuiriam competência e habilidade para transitar com desenvoltura nestas práticas letradas; premissa essa que nossa pesquisa aponta como falsa e baseada no que Graff (1990, 1994) denomina mito do letramento.

Compreender as práticas de letramento na formação de professor em seu aspecto ideológico é fundamental para promovermos, de fato, uma inclusão social e um diálogo construtivo com a sociedade em seu espectro mais amplo. A Universidade de fato comprometida com a sociedade que a constitui não pode permanecer encastelada em suas práticas tradicionais estabelecidas na sua tradição letrada.

A entrada e permanência de camadas populares tradicionalmente excluídas dos espaços acadêmicos impacta as estruturas estabelecidas e a correlação de força e poder existente nas práticas de letramento legitimadas. A Universidade na última década vem respondendo às políticas públicas que viabilizam a entrada de novos atores, porém promove ou aceita poucas mudanças em suas tradições estabelecidas.

A presença de novos atores traz para esse cenário práticas letradas diferentes, isto é, saberes e tradições que se constituíram de forma cultural distintas das práticas vigentes e validadas na Universidade. Deste modo, é fundamental que se estabeleça um processo de letramento mais democrático, que não se negue ou discrimine as novas práticas. Uma ação de fato comprometida com a inclusão onde a sociedade democrática pode garantir

um diálogo mais fecundo, promovendo mudanças sociais reais e garantia de que a permanência de direitos, se fortaleça e se amplie mesmo diante de cenários obscuros, como os que vivemos na atualidade política brasileira.

Acreditamos no potencial revolucionário que a formação de professores comprometida com uma sociedade igualitária e democrática possui. Desta forma, as práticas de letramento tradicionais e instituídas também devem ser objeto de reflexão e mudança.

Referências

ANDRÉ, M. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papyrus, 2002.

AZEVEDO, P. B. Ensino de história: práticas de letramento e produção de sentido. *Educação: Teoria e Prática*/ Rio Claro/ Vol. 23, n.44/ p. 24-45/ Set-Dez. 2013.

_____. Ensino de história, história, historiografia e produção de sentido em práticas de letramento. In, ROCHA, H. MAGALHÃES, M. GOTIJO, R. *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos de passado*. Rio de Janeiro, FGV, 2015.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)*. 4ª ed. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Problema da poesia em Dostoiévski*. 5 Ed. Rio de Janeiro: Florença Universitária, 2010.

BARTON, D. *Literacy – an Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell. 2007.

BLOCH, M. *Apologia da história, ou, O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. CAPES. PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. EDITAL Nº 19/2018 PROCESSO Nº 23038.007092/2018-6. 25/05/2018, Brasília. DF.

_____. Portaria CAPES nº 82 de 17 de abril de 2017. Diário Oficial da União nº 76, de 20 de abril de 2017 – Seção 1 – págs. 23 a 26.

_____. Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, Diário Oficial da União - Seção 1 - 31/12/2010, Página 11.

_____. Decreto nº 8.752, de 10 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de maio 2016.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilema da justiça na era pós-socialista. In. SOUZA, Jessé. *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasil: Ed. UNB, 2001.

_____. *Reconhecimento sem ética? Teoria criticado séc. XXI*. In. MATTOS, Patricia. SOUZA, Lessi (org.). São Paulo: Ed. AnaBlume, 2007.

FREIRE, P. *A Educação como Prática de Liberdade*. 23ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2006.

FONSECA, C. Quando cada caso Não é um caso. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº 10, jan-abr. 1999.

GRAFF, H. J. O mito do alfabetismo. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, nº2, 1990.

_____. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRUZINSKI, S. Acontecimento, bifurcação e acaso... Observações sobre a história a partir das periferias do Ocidente. In MORIN, Edgar (org.). *Jornadas temáticas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

HEATH, S. Proteja chapéus in liderança events: ever-shifting Rowland literate tradicional. In. TANNEN, D. *Spike and written language: exploring reality and literacy*. Norwood, N.J.: Alex, 1982.

JENHINS, K. *A história repensada*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KLEIMAN, A. B.. MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes os projetos da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

LEMKE, L.J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*. Vol.49, n 2. S.p. jul/dez. 2010. Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci-arttex>.

MARCUSCHI, L. A oralidade no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a fala. In. MARCUSCHI, L. A. DIONÍSIO, A. P. *Fala e Escrita*. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo/ 1876-1994. São Paulo: ENESP, 2004.

PROST, A. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROJO. R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso escolar. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

STREET, B. Abordagem alternativa ao letramento e desenvolvimento. (2003). Disponível em: http://www.media_anthropology.net/drackle_colhendo.pdf.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia lingüística portuguesa*. n. 8, p. 465-488, 2006.

_____. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. *PERSPECTIVA, Florianópolis*, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>.

_____. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento desenvolvido, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Submetido em 15/06/2018, aprovado em 04/12/2018.