

FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS/UEPG: UM OLHAR À LUZ DAS TEORIAS DIALÓGICA E HISTÓRICO-CULTURAL

TEACHER EDUCATION IN THE LANGUAGE COURSE LETRAS/UEPG:
A LOOK ENLIGHTENED BY DIALOGIC AND HISTORIC-CULTURAL THEORIES

Eliane Santos Raupp | [Lattes](#) | eliane.sraupp@gmail.com

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: Este trabalho visa apresentar uma reflexão sobre a formação docente nos cursos de licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), focalizando-a como *trabalho educativo*, atividade pela qual “o homem transforma a natureza e a si próprio” (DUARTE, 1998, p. 104). Nessa dimensão, as discussões ora propostas corroboram a ideia de educação escolar como promotora do desenvolvimento humano, uma vez que esse desenvolvimento se concretiza nas interações sociais, as quais, por sua vez, são sempre mediadas por signos (signos ideológicos). O currículo desses cursos considera que “as ações com a linguagem se manifestam a cada passo do processo pedagógico” (BRITTO, 2007, p. 67), na medida em que esse processo é articulado na interação comunicativa entre professor, aluno e objeto(s) de conhecimento. Considerando esse contexto específico de formação, estabelecemos como subsídio para as reflexões propostas a análise de planejamentos de disciplina, denominados na referida instituição “Programa de Disciplina”, compreendendo-os como um movimento de “prévia-ideação” que caracteriza a natureza do *trabalho* na perspectiva de Leontiev (1978). Foi possível observar que esses planejamentos se materializam em *gêneros de discurso*, *instrumentos* reveladores de uma proposta de *trabalho* a ser executada entre sujeitos historicamente situados. Assumindo, portanto, a atividade docente como *trabalho educativo* mediado por língua(gem), na medida em que esse processo é articulado por signos ideológicos, pela palavra-texto, palavra-enunciado, as discussões e análises ora apresentadas estão ancoradas na perspectiva dialógica e histórico-cultural dos estudos da linguagem.

Palavras-chave: Atividade docente. Trabalho. Currículo. Dialogismo. Humanização.

Abstract: This paper aims to present a reflection on teacher education in the Language Courses of Ponta Grossa State University (UEPG), whose focus is on an *educational work*, an activity in which “man transforms nature and himself” (DUARTE, 1998, p. 104). In this dimension, the discussions now proposed corroborate the idea of school education as a promoter of human development, since this development is materialized in social interactions, which are always mediated by signs (ideological signs). The curriculum of these Courses considers that “actions with language manifest at each step of the pedagogical process” (BRITTO, 2007, p. 67), as this process is articulated in the communicative interaction among teacher, student and knowledge object(s). Considering this specific context of education, we established as a subsidy for the proposed reflections, the analysis of discipline plans, called in the referred institution as “Discipline Program”, understanding them as a “pre-ideation” movement that characterizes the nature of *work* in Leontiev’s (1978) perspective. It was possible to notice that these plans are materialized in discourse genres, which are instruments that reveal a work proposal to be carried out among subjects historically situated. Therefore, assuming the teaching activity as a language-mediated *educational work*, as this process is articulated by ideological signs, word-text, word-enunciation, the discussions and analyzes presented in this paper are anchored in the Dialogic and Historical-Cultural perspectives of language studies.

Keywords: Teaching activity. Work. Curriculum. Dialogism. Humanization.

1. INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciatura em Letras Português/Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/Paraná) têm como um de seus objetivos possibilitar aos acadêmicos, professores em formação inicial, opções de conhecimento e de atuação competente no mercado de trabalho, priorizando uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno e na promoção da articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além da articulação direta com a pós-graduação e com o fortalecimento da identidade do professor em formação, segundo Couto et al (2013, p. 98). Uma formação voltada, na concepção curricular em questão, para o desenvolvimento da capacidade de integração de um “conjunto de saberes específicos e interdisciplinares” (COUTO et al, 2013, p. 98-99), uma competência que busca diferir-se da “educação de competências” criticada por Britto, haja vista estar descolada “do conhecimento real e histórico” (BRITTO, 2012, p. 92).

Os Currículos dos Cursos de Letras/UEPG, elaborados de forma coletiva a partir de reuniões colegiadas, propõem uma organização curricular que favoreça “o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, no intuito de que, no processo da relação do aluno com o saber, ele se constitua criticamente e seja capaz de atuar ética e politicamente nas transformações da sociedade em que ele está inserido” (COUTO et al, 2013, p.95), transitando pelas “práticas de ensino, pesquisa e extensão de maneira autônoma e comprometida com a Educação Básica e com as possíveis e necessárias transformações dessa educação, visando torná-la cada vez mais igualitária e de qualidade” (UEPG, 2015, p. 7).

Ademais, tendo em vista o perfil epistemológico traçado nas propostas curriculares, diferentes origens, formas e possibilidades de conhecimento passam a ser evidenciadas e consideradas.

Reconhece-se o processo social e histórico de produção do conhecimento, tanto em termos teóricos e reflexivos quanto em termos práticos, e considera-se a pesquisa (fonte de subsídios) como suporte para garantir o diálogo necessário entre os diferentes níveis (fundamental, médio e acadêmico) de ensino (UEPG, 2015, p. 7).

Destacando a necessidade de contínuo aprimoramento da capacidade de (re)interpretar a realidade, o perfil epistemológico dos Cursos de Licenciatura em Letras/UEPG compreende a linguagem como fenômeno histórico, social, político e ideológico em sua sistematicidade e em seu funcionamento nas diferentes situações de interação social, e indissociável da identidade cultural dos sujeitos. (UEPG, 2015, p. 7).

Nessa perspectiva, *leitura, escrita, oralidade* e *ensino* foram delimitadas pelo grupo de docentes como *palavras-chave* abalizadoras (nucleares) da nova proposta curricular dos cursos de licenciatura em Letras/UEPG, cuja implementação ocorreu no início do ano letivo de 2015.

Na mesma direção demarcada em Couto et al (2013) e nos novos currículos – Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) de Letras (UEPG, 2015) – o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2013-2017) orienta que a graduação deve possibilitar o desenvolvimento de “(...) competências de longo prazo e a constituição de uma relação com o conhecimento que leve à efetiva leitura e ação crítica sobre seus fundamentos” (UEPG, 2013, v.1, p. 75).

Da mesma forma, a resolução CNE/CP nº 2, de 1º de Julho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior, apresenta como um dos princípios da formação de profissionais do magistério a articulação entre

a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando similarmente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Notadamente, todas as nossas interações com os saberes científicos (e com o outro), em diferentes esferas de atividade humana, são mediadas por linguagens, entendida no campo da Linguística Aplicada ora delimitado para este artigo, em sua dimensão sócio-histórica e, portanto, social e histórica.

Assumindo a dimensão dialógica e ideológica de linguagem, na qual todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém imbuído de um projeto de dizer (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2014, p. 117), e assumindo a atividade docente como *trabalho educativo* mediado por linguagem, a presente pesquisa, mantendo-se alinhada ao Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2013-2017), aos currículos dos cursos de licenciatura em Letras-UEPG (2015), bem como aos pressupostos curriculares nacionais para a formação de professores em nível superior (BRASIL, 2015), buscou promover uma reflexão sobre a formação docente a partir de uma discussão teórica embasada nas teorias dialógica de linguagem e histórico-cultural, mediada pela análise dos programas de disciplinas (planejamentos) que são elaborados anualmente pelos professores ministrantes das disciplinas integrantes dos currículos.

Na perspectiva teórica que embasa a reflexão proposta, esses planejamentos (programas da disciplina) são compreendidos como derivados de um processo que envolve a consciência do alcance de resultado(s), um movimento de “prévia-ideação”, característica essencial do trabalho (MARTINS, 2013, p. 45) que se materializa por meio da linguagem.

Nessa dimensão, o artigo apresenta inicialmente uma breve contextualização da pesquisa, tecendo esclarecimentos sobre o espaço formativo universitário em questão e, em seguida, delinea algumas reflexões sobre *linguagem, trabalho educativo e formação docente* na esfera escolar/acadêmica, ancoradas nos aportes teóricos já mencionados. Após esse tópico inicial, o artigo discorre sobre o objeto analisado: os programas das disciplinas, caracterizando-os como *gêneros de discurso* materializados por signos ideológicos, resultados de um movimento de “prévia-ideação”. Por fim, são descritos os resultados das análises dos programas de disciplinas, compreendidos como *instrumentos* veiculadores de discursos, uma vez que revelam uma proposta de *trabalho* a se realizar entre sujeitos historicamente situados.

2. LINGUAGEM E TRABALHO EDUCATIVO NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Restringindo-me à esfera social acadêmica, em particular ao espaço formativo dos cursos de licenciatura em Letras/UEPG, a formação docente está inexoravelmente permeada de linguagem, desde as interações tipicamente espontâneas às interações intencionalmente elaboradas com fins educativos. Nos cursos de Letras, a linguagem é, ao mesmo tempo, instrumento/meio de interação social e objeto/conteúdo de ensino e aprendizagem. Ensinar linguagem na esfera acadêmica é, para além das questões sistêmicas, ensinar a *transitar em/nos textos*, lendo e escrevendo práticas sociais de linguagem (signos ideológicos) que “fazem parte do mundo, requerendo diferentes saberes, além de habilidades de observação, decifração de sinais, síntese, reflexão, interpretação e criatividade” (BORGES, 2012, p. 236).

Embora diretamente aludindo à educação escolar de modo geral na década de 1990, faz-se oportuno retomar as palavras de Saviani: “está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais” (SAVIANI, 1992, p. 23).

É certamente por meio da linguagem que interagimos em todo processo de interação (escolar ou não escolar), e não há dúvidas de que, no espaço formativo, “as ações com a linguagem se manifestam a cada passo do processo pedagógico” (BRITTO, 2007, p. 67), uma vez que “o trabalho com a escrita e a leitura ocorre continuamente nas atividades de estudo, preparação de intervenção e organização do que se pretende fazer, assim como na avaliação do que se escreveu ou falou” (BRITTO, 2007, p. 64).

Nesse sentido, leitura, escrita e oralidade estão (ou deveriam estar) presentes (intencionalmente) em toda atividade educativa, não como um fim, mas como um meio; como um instrumento de ensino e de acesso aos conhecimentos historicamente (re)elaborados pela sociedade. A linguagem, assim, passa (passaria) a ser, de fato, o instrumento mediador entre o saber sistematizado e os sujeitos envolvidos no *trabalho educativo* que visa (visasse), por meio dela, o desenvolvimento de “capacidades para se imporem como sujeitos da história” (MARTINS, 2018, p. 95).

Se corroboramos a ideia preconizada por Saviani (1992) e por Martins (2018, p. 84), ancorada em Vigotsky (2001, citado por Martins, 2018), de que é tarefa de um ensino desenvolvente a *transmissão-assimilação* dos conceitos mais complexos, isto é, dos conceitos científicos, é mister admitir que essa assimilação “exige operações lógicas de raciocínio, a saber, análise/síntese, comparação, abstração e generalização” (MARTINS,

2018, p. 84-85). Sem essas operações, perpassadas por instrumentos de natureza sógnica, não há apropriação/objetivação. Como promover um ensino desenvolvnte sem a presença mediadora e recorrente de práticas de linguagem: leitura, escrita e oralidade?

Em artigo publicado na Revista Internacional de Linguística Iberoamericana, e, posicionando-se de forma contrária à concepção “tradicional” de ensino de língua portuguesa defendida na década de 1990 por alguns linguistas, Britto (re)afirma sua tese de que o papel da escola “deve ser o de garantir o acesso à cultura escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 2004, p. 119-120).

Nessa perspectiva, o envolvimento na esfera escolar/acadêmica implica naturalmente e necessariamente um diálogo “mediado por signos” (MARTINS, 2015, p. 46), a realização de “operações lógicas de raciocínio [...] análise/síntese, comparação, abstração e generalização” (MARTINS, 2018, p. 84-85), acesso à cultura escrita e aos discursos que a partir dessa cultura se organizam como instrumento/ferramenta de reflexão (e participação) em todas as áreas do conhecimento. Esse diálogo, esse envolvimento, entre “sujeitos-agentes” (OLIVEIRA, 2016, p. 55) do trabalho educativo se traduz no processo de formação docente em pelo menos duas ações fundamentais: *ler* para internalizar e verbalizar (oralmente ou por escrito) e *escrever* para sistematizar o que foi internalizado (também oralmente ou por escrito), (re)organizar o conhecimento apreendido, do sincrético ao sintético, ações sempre mediadas por signos e articuladas pelo *trabalho educativo*, num movimento que, segundo Saviani refere-se ao

ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1992, p 21).

Britto, em publicação recente, salienta que a mudança de perspectiva de ensino impõe não sua facilitação, mas a ênfase nos aspectos do conhecimento que transcende o senso comum e os saberes da vida prática (BRITTO, 2012, p. 94). Reiterando afirmações publicadas anteriormente (2007, 1997), o autor, em “Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio” (2012), destaca a necessidade de garantir uma formação educacional emancipatória por meio de um currículo que, definido a partir das necessidades e interesses dos envolvidos, considere suas realidades histórica, sociocultural, científica e

tecnológica (BRITTO, 2012, p. 96).

Pensar a formação docente nessa direção requer situar a discussão na perspectiva histórico-cultural, reconhecendo que

o processo de formação do indivíduo é, em sua essência, um processo educativo, no sentido lato do termo. O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. *Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada.* A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há a relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social (DUARTE, 1998, p. 111).

Segundo Duarte, a apropriação, em qualquer uma das esferas da prática social, assume sempre a característica de um processo educativo, mas a educação escolar é decisiva na formação do indivíduo (DUARTE, 1998, p 111-112).

Nessa direção, os currículos dos cursos de licenciatura em Letras/UEPG, embora não explicitem os campos teóricos que alicerçam seus fundamentos, assumem o *espaço* universitário como espaço formador, afirmando que a universidade tem papel fundamental na relação do homem com o saber e que este é o *espaço* que deve garantir o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, no intuito de que, no processo da relação do aluno com o saber, este se constitua criticamente e seja capaz de atuar ética e politicamente nas transformações da sociedade em que está inserido (UEPG, 2015, p. 7).

À universidade cabe problematizar a realidade contribuindo para as reflexões e posicionamentos críticos dos alunos, uma vez que serão formados para o exercício de uma profissão. Mais do que isso, devem ser formados para serem cidadãos mundiais. Portanto, uma das funções da universidade é ser um espaço de formação no qual se prioriza a aprendizagem pautada na relação do aluno com o mundo. Extrapola-se, assim, a dimensão da sala de aula e se avança em direção a outros domínios envolvidos no espaço universitário: o da pesquisa e o da extensão. (COUTO et al., 2012, p. 96).

Nessa mesma direção, as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para os cursos de Letras, aprovadas em 2001, destacam que:

[...] objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2001, p. 30).

Como podemos observar, há uma consonância entre os documentos parametrizadores no que se refere à formação de um profissional autônomo, reflexivo, capaz de lidar com as diferentes linguagens de forma crítica e relacionar-se com o mundo.

Na esfera universitária em questão, nos cursos de Letras, uma série de ações foram empreendidas com o objetivo de promover práticas que corroborassem com o desenvolvimento das capacidades requeridas nos documentos. Em 2004, uma reformulação curricular se consolidou, após ampla discussão, com o intuito de minimizar “problemas” de leitura e de escrita dos licenciandos. Na época, foram inseridos nos currículos disciplinas voltadas especificamente para a prática reflexiva da língua, oralidade e formação do leitor, produtor de textos: **Língua e Texto** (1º ano), **Prática I - Leitura e Produção textual** (1º ano), **Prática II – Cultura oral** (2º ano), **Prática III - Literatura** (3º ano), **Prática IV - Comunicação** (4º ano). Além disso, o Laboratório de Estudos de Textos-LET, um programa de extensão iniciado em 2007, endossando o discurso de um grupo de docentes em favor da promoção de práticas de leitura e de escrita em todas as áreas e de um desenvolvimento autônomo de seus graduandos, passou a acolher e apoiar projetos (de pesquisa e/ou extensão) que, integrando-se ao ensino, vislumbrassem a articulação de conhecimentos mediados por textos/linguagens.

Cientes dos avanços, mas igualmente das dificuldades ainda existentes e da necessidade de ampliação e abrangência de práticas de linguagem reflexivas no espaço de formação docente, especialmente de leitura e de escrita nas salas de aulas dos cursos de Letras, bem como de abordagens relacionadas ao ensino, após inúmeras discussões que se (re) iniciaram em 2012, no ano de 2015 são implementados os novos currículos dos cursos de licenciaturas em Letras na UEPG, novos projetos políticos pedagógicos (PPC) que

resultaram de amplos debates entre os docentes, mediados por uma comissão instituída em reunião colegiada, encarregada de planejar, organizar, orientar, mediar os debates, e concretizar a redação final (escrita) das propostas. Nesse processo de reformulação curricular, como já mencionado, instituiu-se como *palavras-chave* basilares do documento: *leitura, escrita, oralidade e ensino*, com o intuito de que as propostas de disciplinas (ementas e posteriores programas de Disciplinas) fossem elaborados a partir dessa unidade de referência.

Assim, subentendia-se que as ementas e os programas (planejamentos anuais) das disciplinas fossem elaborados com vistas à formação de um futuro professor de língua(s) – e de literatura(s) – cujo contato com as teorias específicas de cada área do conhecimento fosse mediado por práticas de linguagens: leitura e/ou escrita e/ou oralidade, articuladas/vinculadas às questões relacionadas ao ensino.

Na perspectiva dialógica de estudos da linguagem a que este artigo também se reporta, as interações comunicativas, materializadas pelos enunciados, engendram-se por meio de formas relativamente estáveis: “os gêneros do discurso”. Nessa dimensão, o trabalho educativo é agenciado por meio de *gêneros* que se materializam conforme os “projetos de dizer” de seus interlocutores e as esferas sociais em questão.

É possível atestar esse direcionamento com base nos fundamentos da teoria dialógica para a qual “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2014, p. 99); “a palavra dita, expressa, anunciada, constituiu-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva” (STELLA, 2016, p. 178). Por isso, nessa perspectiva, a palavra (assim como a própria linguagem) é redimensionada em relação às concepções tradicionais e compreendida em sua possibilidade de interiorização e presença obrigatória em todo ato consciente (BAKHTIN, [VOLOCHÍNOV], 2014, p. 38-40).

Segundo Bakhtin, viver é participar de um diálogo constante porque a vida é dialógica, e, nesse diálogo, “o homem participa inteiro e com toda a vida [...] Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal” (BAKHTIN, 2011, p. 348). Assim empreendida, a palavra emerge e participa da dinâmica, da confluência de vozes que se interpenetram por meio de enunciados que, materialmente e relativamente estáveis, tomam a forma de *gêneros de discurso* em situações reais de comunicação discursiva e, a depender das esferas sociais, fazem-nos operar.

Segundo Bakhtin e Volochínov (2014, p. 35-39), a *palavra*, dado o seu papel excep-

cional de instrumento da consciência, “funciona como elemento que acompanha toda a criação ideológica, seja qual for” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014, p. 35).

Entendida como *palavra-enunciado*, *palavra-discurso*, “é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014, p. 127).

Nessa perspectiva, consideramos que os discursos se interpenetram e se materializam no espaço formativo através de *palavras-enunciado*, as quais não são escolhidas aleatoriamente por seus interlocutores, e, assim tecidas, materializam-se por meio de práticas de linguagem (oralidade, leitura, produção textual e análise linguística) que se concretizam nas atividades didáticas (aulas, materiais didáticos empregados, exercícios propostos) e que funcionam como uma espécie de “ponte” entre professor, aluno e objeto(s) de conhecimento.

Da mesma forma, os planejamentos (gêneros da esfera acadêmica) que antecedem a realização das atividades funcionam legitimamente como *instrumentos* veiculadores de discursos mediadores do processo de ensino e aprendizagem, pois, permeados de “palavras-textos”, “textos-enunciados” e, por conseguinte, de propósitos comunicativos, articulam dialogicamente as práticas interacionais entre sujeitos historicamente situados, o professor, o aluno e o objeto de conhecimento.

Nesse sentido, situamos os programas das disciplinas como *gêneros de discurso*, materializados por signos ideológicos, compreendendo-os como um movimento de “pré-ideação” que caracteriza a natureza do *trabalho*, o qual, na perspectiva de Leontiev (1978), conforme destacam Duarte e Martins, é um “processo que exige a prévia construção da imagem mental do resultado a ser por ele alcançado, que exige a consciência de uma finalidade” (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 56).

3. OS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS E SUAS CONFIGURAÇÕES

Marsiglia (2010 apud MARTINS e DUARTE, 2010, p. 102), a partir de pressupostos de Vigostki (2006) e de Saviani (2003), destaca que os planejamentos de ensino devem ser elaborados de modo a “fazer progredir o indivíduo”, no sentido de efetivação das funções psicológicas superiores, de *internalização dos conhecimentos*, o que é possível por meio de ações pedagógicas que garantam a apropriação da cultura universal, identificando os elementos culturais que, ao serem assimilados, produzam humanização nos sujei-

tos singulares. “De acordo com a psicologia histórico-cultural, a aprendizagem não deve orientar-se pelas demandas espontâneas do sujeito e nem deve manter-se à espera de uma maturidade biológica que possibilite aprender” (MARSIGLIA, 2010, p. 101-102).

Marsiglia destaca ainda que se as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio da apropriação da cultura; há necessidade, da parte daquele que tem domínio do patrimônio humano-genérico, de transmitir às novas gerações aquilo que o desenvolvimento humano lhe garantiu ao longo de sua história. Nesse sentido, aludindo à Saviani, a pesquisadora afirma que:

O professor, enquanto alguém que, de certo modo, aprendeu as relações sociais de forma sincrética, é posto na condição de viabilizar esta apreensão [dos conhecimentos] por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente (SAVIANI, 2003, p. 144 citado por MARSIGLIA, 2010, p. 102).

No conjunto de ações intencionalmente desenvolvidas para a formação de professores nos cursos de licenciaturas em Letras, o planejamento das disciplinas, *gêneros de discurso* próprios da esfera acadêmica, cuja materialidade resulta dos “projetos de dizer”, funciona como um objeto *viabilizador* da apreensão dos conteúdos a serem transmitidos-assimilados.

Nesse sentido, é um planejamento que se traduz em trabalho educativo “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1992, p. 21), um movimento de “prévia-ideação” que envolve a construção da imagem mental do resultado a ser alcançado e a consciência de sua finalidade (MARTINS, 2015, p. 45).

Corroborando as ideias de Martins, reiteramos que “o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores” (MARTINS, 2010, p. 15).

Os planejamentos das disciplinas são denominados na UEPG de “Programa de Disciplina”. São elaborados anualmente pelos professores e entregues no início do ano letivo aos alunos e ao colegiado dos cursos. Como *gênero de discurso*, possuem uma materialização específica, como pode ser visualizado na síntese disposta no quadro a seguir:

QUADRO 1 – Modelo síntese do formulário “Programa de Disciplina”

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DIVISÃO DE ENSINO PROGRAMA DE DISCIPLINA SEÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS	
SETOR: Setor Ciências Humanas, Letras e Artes	
DEPARTAMENTO: Estudos da Linguagem	
DISCIPLINA:	
CÓDIGO	Nº de aulas Teóricas:
	Nº de aulas Práticas:
	Carga Horária:
Destina-se para o curso de: Licenciatura em Letras Português _____	
EMENTA	
OBJETIVOS	
CONTEÚDO DA DISCIPLINA	
METODOLOGIA	
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DISCIPLINA	
SISTEMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR	

Fonte: A autora, com base no modelo institucional disponível em www.uepg.br.

Os programas de disciplina, após serem preenchidos pelos docentes, são disponibilizados em um endereço de e-mail criado pelo colegiado dos cursos. O acesso a esse endereço de e-mail é facultado a todos os professores do Departamento de Estudos da Linguagem via senha única. Assim, os docentes podem visualizar os programas de todas as disciplinas ali inseridas, fato que se torna positivo, uma vez que o currículo dos cursos prevê um trabalho “de integração” entre áreas de conhecimento (UEPG, 2015, p. 13). Os itens Ementa e Sistema de Avaliação Institucional (descritos no Quadro 1) têm conteúdo previamente estabelecido e disposto nos currículos dos cursos vigentes e no site institucional.

Para a discussão ora proposta, interessou-nos observar nos programas os itens cuja elaboração e preenchimento são de responsabilidade do docente: *objetivos, metodologia e sistema de avaliação da disciplina*, pois entendemos que, nesses itens, a construção mental do resultado a ser alcançado pelo professor revela caminhos e pressupostos delineados

pelo próprio docente para o trabalho educativo. Espera-se que, nesse movimento de pré-
via-ideação, tenha-se em vista os fundamentos estabelecidos e instituídos nos currículos
dos cursos em termos de formação docente, de desenvolvimento da capacidade crítica,
da autonomia, enfim, do estabelecimento das palavras-chave abalizadoras da proposta
curricular vigente: leitura, escrita, oralidade e ensino (UEPG, 2015, p. 7).

Foram acessados trinta programas de disciplinas, disponibilizados no início do
ano de 2019. Como critério inicial de análise, estabeleceu-se o agrupamento de progra-
mas de disciplina por Áreas do Conhecimento, classificação estabelecida em reunião do
NDE, conforme descritas no quadro a seguir:

QUADRO 2 - Classificação das áreas de conhecimento dos cursos de Letras/UEPG

<p>ÁREAS DE CONHECIMENTO:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Língua(s) e Linguística2. Prática(s), Didática e Estágio3. Literaturas
--

Fonte: A autora, conforme designação em reunião do NDE.

Após o agrupamento inicial, foram realizados novos agrupamentos (cf. Quadro 3),
desta vez, tomando-se como critério a recorrência de fatos encontrados que se revelaram
significativos para a discussão proposta. Assim, em cada programa de disciplina, por área
de conhecimento, observou-se a menção (direta ou indireta) às palavras-chave abalizado-
ras dos currículos, *leitura, escrita, oralidade e ensino*, nos itens preenchidos pelos docentes:
objetivos, metodologia e sistema de avaliação da disciplina.

Considerando os pressupostos que ancoram a presente discussão, os estudos
dialogicos de estudo da linguagem e a abordagem histórico-cultural, os Programas de
Disciplina são construções ideológicas permeadas de linguagem e reveladoras de um mo-
vimento consciente de seus elaboradores que, imbuídos de *objetivos*, traçam *estratégias
metodológicas e sistemas avaliativos* com o intuito de alcançarem as finalidades almeçadas.

Como já exposto, os currículos dos cursos de licenciaturas em Letras (UEPG,
2015) instituíram “leitura, escrita, oralidade e ensino” como palavras-chave basilares do
documento, deliberadas em reunião colegiada com o intuito de que a proposta curricular
e as propostas de disciplinas (ementas e posteriores programas de disciplinas) fossem
construídas a partir dessa unidade de referência.

Assim, ao analisar os programas de disciplina, subentendia-se que estes estivessem organizados/elaborados com vistas à formação de um futuro professor de língua(s) (e de literatura(s)) cujo contato com as teorias específicas de cada área do conhecimento estivesse mediada por signos, práticas de linguagens: oralidade, leitura e/ou escrita, articuladas/vinculadas de algum modo às questões relacionadas ao ensino. No entanto,

[...] cabe ressaltar que no *dispositivo* metodológico bakhtiniano não há categorias de análise *a priori* aplicáveis de forma sistemática a textos, discursos, gêneros, com a finalidade de construir uma análise acerca do uso situado da língua. Em Bakhtin, há, na verdade, uma arquitetônica das diferentes formas de conceber o enfrentamento dialógico da linguagem, que se constituem de movimentos teórico-metodológicos multifacetados. De fato, cabe ao pesquisador desbravar esse caminho, construindo, por conseguinte, uma postura dialógica diante de seu objeto discursivo (ACOSTA-PEREIRA, 2015, p. 80, grifos dos autores).

Nesse sentido, embora tivéssemos em mãos trinta programas de disciplinas para análise, dadas as características organizacionais dos cursos, foi necessário o agrupamento desses programas por áreas de conhecimento em um processo dialógico de interação entre pesquisador e (objeto)pesquisado, conforme explicita Acosta-Pereira acerca do “dispositivo metodológico bakhtiniano” (ACOSTA-PEREIRA, 2015, p. 80). Esse procedimento metodológico de pesquisa qualitativa demandou deste pesquisador a busca por “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em contexto” (BORTONIRICARDO, 2008, p. 34), assumir, assim, um caráter subjetivo de construção de sentidos diante do objeto investigado.

Nessa direção, assumimos como base metodológica o fato de que o agir do pesquisador, além de noções de agente, implica em responsabilidade ativa e responsiva, e essa responsabilidade de “sujeito-agente” no processo investigativo requer um comprometimento do pesquisador com o seu objeto de estudo em duas dimensões, conforme destaca Oliveira (2016, p. 55): “um comprometimento ético com o conhecimento produzido, e, com o seu outro”.

Nessa dimensão ética, ativa e responsiva para a análise dos programas, foram adotados pressupostos da Linguística Aplicada como campo de estudo científico autônomo e produtor de teorias (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011). As investigações, portanto, estão perpassadas por uma metodologia qualitativa de cunho interpretativista, uma vez que, em concordância com Acosta-Pereira (2012, p. 66), o fazer científico das Ciências Humanas “[...] se concretiza por gestos interpretativos, por uma contínua cons-

trução de sentidos e não por caminhos objetivo-matemáticos, percurso essencialmente positivista”.

3.1 DESCRIÇÃO DA ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE DISCIPLINAS

Entendendo os trinta programas analisados como *instrumentos* veiculadores de discursos, uma vez que revelam uma proposta de *trabalho* a ser realizada entre sujeitos – professor, aluno – sujeitos historicamente situados – e sua articulação no processo de ensino e aprendizagem com o(s) objeto(s) de conhecimento, procuramos sistematizar a recorrência dos termos relativos às palavras-chave abalizadoras do currículo – leitura, escrita, oralidade e ensino – encontradas nos programas.

Conforme já mencionado, as *palavras-chave* foram instituídas como unidade de referência para a elaboração da proposta curricular e, por conseguinte, esperava-se dos programas, em alguma medida, sua abordagem (não necessariamente de todas as palavras-chave), tendo em vista a formação docente esperada e o perfil profissional traçado na proposta curricular.

Os currículos plenos dos cursos superiores de licenciatura em Letras/UEPG¹ possuem uma carga horária a ser totalizada em, no mínimo, quatro anos e, no máximo, seis anos letivos, que se distribui num total trinta disciplinas configuradas da seguinte forma: quatro disciplinas de Formação Básica; quatro disciplinas de Prática como componente curricular; vinte de Formação Específica Profissional; duas disciplinas de Estágio. Além dessas disciplinas, os currículos possuem um elenco de sessenta disciplinas de aprofundamento, denominadas “Disciplinas Flexibilizadas”, cuja oferta anual é decidida por áreas de conhecimento, seguindo deliberações estabelecidas em reuniões colegiadas com o NDE.

Dos trinta programas de disciplinas analisados nesse trabalho, dezenove são da área de Língua(s) e Linguística (Área 1); quatro são da área de Prática, Didática e Estágios (Área 2); e sete são da área de Literatura(s) (Área 3), conforme descrição no Quadro 3.

Convém destacar que não foram disponibilizados para visualização os programas das disciplinas de estágio, por isso, estes não foram analisados e não constam no Quadro 3, que apresenta, de forma sucinta, os resultados sistematizados das ocorrências e recorrências encontradas nos programas das disciplinas:

¹ Dados disponíveis em <https://www.uepg.br/catalogo/cursos/2015.html>.

QUADRO 3. Descrição dos programas das disciplinas por áreas de conhecimento

Áreas de Conhecimento	1. Língua(s) e Linguística 19 Programas	2.Prática. Didática. Estágio 4 Programas	3. Literatura(s) 7 Programas
Ocorrências por Áreas de conhecimento			
Leitura	12	4	4
Escrita	12	4	2
Oralidade	11	4	3
Ensino	4	4	1
Formação acadêmica/ profissional	2	3	1

Fonte: A autora

Conforme disposto no Quadro 3, em relação aos itens observados, *objetivos, metodologia e sistema de avaliação da disciplina*, as palavras-chave *leitura, escrita e oralidade* são mencionadas (direta ou indiretamente) na maioria dos programas das áreas 1 e 2. A palavra *ensino* é mencionada em quatro programas das áreas 1 e 2 de forma direta e reforçada por mais duas vezes através da expressão “formação docente” e “formação profissional” nos programas da área 1, e em quatro programas da área 2. Apesar de elas não fazerem parte das *palavras-chave* abalizadoras dos Currículos, fazem parte do perfil profissional traçado nas propostas curriculares, por essa razão, decidiu-se por inserir essas expressões nos resultados. A palavra *ensino* é mencionada em um programa da área 3 e é também reforçada pela expressão “Formação profissional” no mesmo programa que mencionou a palavra *ensino*. Na área 3, a palavra *oralidade* é mencionada em três programas e a palavra *escrita*, é mencionada em dois programas.

Alguns olhares podem nos levar a pensar que algumas áreas estejam priorizando a abordagem de algumas *das palavras-chave* em detrimento *de outras*, como podemos observar especialmente em relação às palavras *escrita e ensino*, que são pouco contempladas/abordadas nos programas da área 3 em detrimento da palavra *leitura*, mencionada em cinco programas dessa mesma área; em relação à palavra *ensino*, contemplada/abordada apenas em um Programa da área 3 e quatro da área 1, foi abordada em todos os quatro programas da área 2 e em apenas quatro programas da área 1.

Assim, refletimos: seriam essas abordagens suficientes para promover reflexões permeadas de signos, com vistas à formação docente leitora/escritora, de profissionais capazes de manifestar-se oralmente e relacionar o conteúdo aprendido às questões de ensino?

De forma indireta, porém, em todos os programas das áreas de conhecimento analisados foram encontradas expressões que indicam/sugerem a promoção de *produções*

escritas por meio das seguintes expressões: *realização de seminários, trabalhos escritos, trabalhos monográficos, análise comparativa* (embora não se especifique se esta será verbalizada oralmente ou por escrito). O mesmo, no entanto, não é possível depreender da palavra *ensino*, que, mesmo quando não contemplada de forma direta, também não foi mencionada de forma indireta.

Nesse sentido, retomando os pressupostos formativos dos Cursos de Licenciatura em Letras, a recorrência das palavras-chave *escrita* e *leitura*, proporcionalmente mais acentuada em algumas áreas de conhecimento, reforça o planejamento de atividades que favoreçam a execução dos objetivos de formação docente propostos nos currículos dos cursos, uma formação que, segundo Britto (2008), citado por Couto et al. (2012, p. 97), “não significa transferência de conhecimento, mas sim a criação de possibilidades para sua produção, contribuindo para a ampliação da capacidade de interpretação da realidade, para que o indivíduo possa atuar sobre esta e transformá-la”. Uma formação, cujo objetivo visa e promove o desenvolvimento da capacidade de relacionar um conjunto de saberes que envolvem língua(gem) e *ensino*, e que favoreça ao futuro profissional a consolidação de uma ação docente consciente, autônoma e capaz de transformar não somente o meio no qual está inserido, mas também a si mesmo.

4. CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Longe de pretender apresentar análises taxativas ou “respostas” exaustivas, heréticas e definidoras, este artigo teve o intuito de manter-se restrito à promulgação da necessidade de reflexão, ou melhor, de continuarmos refletindo dialogicamente e dialeticamente sobre os cursos de licenciatura em Letras, especialmente quando estes se dizem comprometidos com “a transformação da sociedade em que estão inseridos” (UEPG, 2015, p. 6).

A partir do cenário ora descrito e dos pressupostos que alicerçam a presente discussão, fomos levados a mobilizar alguns questionamentos com o intuito de problematizar a questão e de nos responsabilizarmos (incluo-me por fazer parte do quadro de docentes da UEPG) pela formação docente dos alunos e alunas dos cursos de licenciatura em Letras da UEPG: em que medida as instituídas *palavras-chave* estão sendo contempladas/abordadas nos planejamentos de disciplinas de modo a garantir a consecução dos objetivos de ensino de linguagem e de formação docente institucionalmente apregoados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, no Plano de Desenvolvimento Institucional da UEPG e nos currículos dos cursos de licenciatura

em Letras/UEPG, no que se refere ao desenvolvimento das capacidade de autonomia, de leitura, de escrita, de formação/atuação profissional/docente? Em que medida o trabalho educativo mediado por linguagem/discursos tem possibilitado

[...] contribuir para a habilitação de professores de Língua Portuguesa comprometidos com a formação de usuários da língua – concebidos em sua inserção histórica e sociocultural – que tenham livre trânsito na construção de suas práticas cidadãs no que respeita a suas habilidades de leitura, escuta e produção textual oral e escrita [...] (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 10).

E, ainda, em que medida estamos, em nossos programas de disciplina, contribuindo para a formação de

[...] profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. [...] capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. (Parecer CNE/CES 492/2001, p. 30).

Mas, qual a finalidade do alcance desta “competência”?

A esse respeito, Britto destaca a importância de uma ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, a utilizá-la com propriedade, especialmente para *estudar e aprender e viver sua subjetividade* (BRITTO, 2012, p. 84, destaques da autora do artigo); uma ação pedagógica que possibilite a concretização de uma educação escolar cuja função primordial seja contribuir para a formação intelectual e social dos alunos, uma formação que se distancia de uma “educação de competências” (BRITTO, 2012, p. 89).

Segundo Britto (2012, p. 89-90), o que está em foco não é “a capacitação genérica, de tornar a pessoa apta para agir em conformidade com as determinações do sistema”, mas o próprio *conhecimento* que, mediado pela língua(gem), possibilita o desenvolvimento da humanidade, não como um fim em si mesmo, mas como um instrumento possibilitador de reflexão/compreensão/posicionamento frente à realidade social em que os sujeitos (professor e aluno) se encontram.

Fomentar (a continuidade de) tais reflexões é proposta deste artigo. Pensemos...

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R; RODRIGUES, R. H. Por uma análise dialógica do discurso: reflexões. In: ALVES, M. P. C.; VIAN JÚNIOR, O. (Org.). *Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada*. Natal: EDUFRN, 2015. p. 61 - 84.

ACOSTA-PEREIRA, R. *O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda*. 2012, 261f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2012.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2014[1929].

BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo da leitura – escritura. In: PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e*

de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras*. MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 28 de Set, 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº492, de 3 de abril de 2001a. Estabelece as diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União* de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

BRITTO, L, P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BRITTO, L. P. L. Ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In CORREA, D. A; SALEH, P. B. O (orgs). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRITTO, L. P. L. Ensino escolar da língua portuguesa como política linguística: ensino de escrita x ensino de norma. *Revista Internacional Iberoamericana (RILI)*. V II, n. 1(3), 2004, p. 119-140.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

COUTO, L. P. *A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente*. 2013, 188 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

COUTO, L. P. et al. Uma proposta de projeto político-pedagógico para as licenciaturas em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2012. DOI: 10.5212/MuitasVozes.v.2i1.0007

DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica entre o trabalho educativo. *Perspectiva*. Florianópolis, v 16, n. 29, p. 99-116, 1998.

DUARTE, N; MARTINS, L. M. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: Olga Maria dos Reis Ferro; Zaira de Andrade Lopes. (Org.). *Educação e Cultura: lições históricas do universo pantaneiro*. 1ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013, v., p. 49-74.

LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência y personalidad*. Buenos Aires, Ciências Del Hombre, 1978.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. *Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia. Navegando Publicações, 2018. p. 83-98.

MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015.

MARSIGLIA, A. C. G. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. Apoio Técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia, 2010. p. 99-120.

OLIVEIRA, A. Linguística aplicada, o círculo de Bakhtin e o ato de conhecer: afinidades eletivas são possíveis? In: RODRIGUES, R.; ACOSTA-PEREIRA, R. (Orgs.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João, 2016, (p. 47 a 65).

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 42. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

STELLA, P. R. A Palavra. In BRAIT, B (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5.Ed. São Paulo: Contexto, 2016.

UEPG. *PPC Letras Português/Espanhol/Francês/Inglês*. Disponível em: <http://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2015/016.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

UEPG. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. 2013. Disponível em: <https://proplan.sites.uepg.br/pdi/2013-2017/pdi-volume-i/>. Acesso em: 29 ago. 2019.



Data de submissão: 15/01/2020

Data de aceite: 28/04/2020