

Mapeamento curricular da formação inicial dos professores de Francês Língua Estrangeira (FLE) em universidades federais de Minas Gerais: um estudo panorâmico e situacional /

Cartographie curriculaire de la formation initiale des enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) dans les universités fédérales du Minas Gerais : une étude panoramique et situationnelle

*Larissa de Souza Arruda**

Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Mestre e doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

 <https://orcid.org/0000-0002-3772-3734>

*Sofia Serrano Casimiro***

Graduanda em Letras (bacharelado em tradução Português-Francês) na Universidade Federal de Minas Gerais.

 <https://orcid.org/0009-0000-6465-1097>

*Yoná Helena Fernandes****

Graduanda em Letras (licenciatura Português-Francês) na Universidade Federal de Minas Gerais.

 <https://orcid.org/0009-0004-0154-8825>

Recebido em: 22 jan. 2026. **Aprovado em:** 16 jun. 2026.

Como citar este artigo:

ARRUDA, Larissa de Souza; CASIMIRO, Sofia Serrano; FERNANDES, Yoná Helena. Mapeamento curricular da formação inicial dos professores de Francês Língua Estrangeira (FLE) em universidades federais de Minas Gerais: um estudo panorâmico e situacional. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 15, n. 1, e7317, set. 2026. DOI: 10.5281/zenodo.22699862.

RESUMO

Este trabalho visa traçar os perfis curriculares para compreender os aspectos da formação inicial de professores de Francês Língua Estrangeira em Minas Gerais. O estado conta com sete universidades públicas federais, sendo que quatro oferecem cursos de licenciatura em Letras-Francês, em habilitação única ou dupla (Português-Francês). A

* E-mail: larissa.arruda.ufmg@gmail.com

** E-mail: sofia.serranosscc@gmail.com

*** E-mail: yonahelena1@gmail.com

pesquisa analisa os projetos político-pedagógicos (PPPs) dessas instituições, buscando entender como preparam os futuros professores para os desafios da profissão e contribuem para a construção da identidade docente. Com base no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2004) e na Ergonomia do Trabalho de Clot (1999) e Amigues (2004), investigamos a formação prescrita, associando-a às dimensões da formação docente propostas por Placco (2006). Os resultados indicam que a UF-1 apresenta equilíbrio nas dimensões técnico-científicas; a UF-2 combina criticidade com contradições curriculares e limitações mercadológicas; a UF-3 destaca-se pela abrangência e pela integração técnica e crítica; e a UF-4 enfatiza a formação crítico-reflexiva com perfil especializado. Ademais, observamos lacunas comuns, como a ausência de dimensões avaliativas, de trabalho coletivo e de formação continuada, além de dificuldades para implementar a flexibilização curricular prevista.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Formação docente; Linguística aplicada; Interacionismo sociodiscursivo.

RÉSUMÉ

Ce travail vise à dresser les profils curriculaires pour comprendre les aspects de la formation initiale des enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) dans l'État de Minas Gerais. L'État dispose de sept universités publiques fédérales, dont quatre proposent des cours de licence en Lettres-Français, en habilitation unique ou double (Portugais-Français). La recherche analyse les projets politico-pédagogiques (PPP) de ces institutions, cherchant à comprendre comment elles préparent les futurs enseignants aux défis de la profession et contribuent à la construction de leur identité professionnelle. En nous appuyant sur l'Interactionnisme Sociodiscursif (ISD) de Bronckart (2004) et sur l'Ergonomie du Travail de Clot (1999) et Amigues (2004), nous avons enquêté sur la formation prescrite, en l'associant aux dimensions de la formation des enseignants proposées par Placco (2006). Les résultats indiquent que l'UF-1 présente un équilibre dans les dimensions technique et scientifique ; l'UF-2 combine une approche critique avec des contradictions curriculaires et des limitations liées au marché ; l'UF-3 se distingue par son ampleur et son intégration technique et critique ; et l'UF-4 met l'accent sur une formation critique et réflexive avec un profil spécialisé. De plus, des lacunes communes ont été observées, telles que l'absence de dimensions évaluatives, de travail collectif et de formation continue, ainsi que des difficultés à mettre en œuvre la flexibilisation curriculaire prévue.

MOTS-CLÉS : Curriculum ; Formation des enseignants ; Linguistique appliquée ; Interactionnisme sociodiscursif.

1 Introdução

Nos últimos anos, a formação de professores de línguas estrangeiras (LE) no Brasil tem enfrentado desafios complexos e urgentes, impulsionados, em parte, pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que favorece, em detrimento de outras LE, o ensino da língua inglesa — ensino este que vem se tornando mais mercantilizado de forma estruturante no Brasil, devido à idealização sistemática dos falantes nativos (De Souza, 2023). Num mundo cada vez mais globalizado e conectado, consideramos antidemocrático restringir a possibilidade/oportunidade de os alunos aprenderem outras línguas estrangeiras — e, simultaneamente, aprenderem sobre questões identitárias, culturais, sociais e ideológicas (Duboc, 2014).

Com a obrigatoriedade do ensino do inglês e o negligenciamento do ensino das outras LE nas escolas de rede básica de ensino, a BNCC (2018) traz consequências diretas para a formação crítica e reflexiva dos alunos, e impacta indiretamente a formação inicial de professores de outras LE, como é o caso da língua francesa. No Brasil, para tal formação específica, há as licenciaturas

em Letras-Francês, em que observamos, no entanto, cada vez menos procura e muitas desistências ao longo da formação universitária (Arruda; Oliveira de Lima; Gontijo, 2022). Acreditamos que o fato de a oferta da língua francesa nos currículos escolares não estar prevista em legislação é uma desmotivação para a formação de novos professores na área, afinal, haverá espaços de atuação profissional para além do setor privado (como cursos de idiomas)?

Minas Gerais é uma amostra dessa realidade no Brasil. O estado conta com sete universidades públicas federais, entre as quais quatro oferecem o curso de licenciatura em Letras-Francês (seja na forma de habilitação única, seja na forma de habilitação dupla Português-Francês). Isso significa que há uma oferta considerável de cursos universitários para a formação de professores de francês no estado, e, portanto, nos parece relevante investigar tal formação docente, além de ser o estado em que moramos/trabalhamos/estudamos. Assim, pesquisar sobre a formação de professores de francês em Minas Gerais é importante para compreender a situação atual dos cursos de licenciatura em Letras-Francês no estado, bem como para refletir sobre estratégias vindouras para a defesa da oferta do idioma no ensino básico.

O escopo desta pesquisa considera o contexto específico das universidades mineiras, uma vez que queremos traçar o perfil formativo desses cursos e entender que tipo de professores de francês está sendo formado no estado. A partir desse objetivo, o estudo visa explorar a configuração do gênero profissional docente (Faïta, 2004) nessas licenciaturas e como os professores respondem às demandas e restrições colocadas pela política educacional vigente.

Este artigo traz reflexões e resultados de uma pesquisa que se estendeu por aproximadamente dois anos e utiliza um *corpus* constituído por documentos prescritivos (projetos político-pedagógicos, matrizes curriculares, fluxogramas) dos cursos de Letras-Francês das seguintes universidades federais (UFs): Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal de Uberlândia. Por uma questão de confidencialidade, nas análises optamos por nomear as universidades com as siglas UF-1, UF-2, UF-3 e UF-4, sem especificar de qual universidade se trata. Esses dados foram, pois, analisados com o objetivo de mapear sobretudo o perfil do egresso, a fim de compreender como se dá a formação docente em cada uma dessas instituições, traçando seus distanciamentos e aproximações.

Ao apresentar os resultados desta pesquisa, este artigo busca contribuir para a compreensão do impacto das políticas educacionais na formação de professores de francês e para o debate sobre a valorização do plurilinguismo no Brasil. A investigação pretende, ainda, fomentar

colaborações com instituições de ensino superior e com a Associação de Professores de Francês de Minas Gerais, visando futuras propostas de políticas educativas que fortaleçam as licenciaturas em Letras-Francês no estado e no Brasil, de forma mais ampla, respondendo à crescente demanda por uma formação docente qualificada e adaptada, colaborando para o fortalecimento da profissão.

Na primeira parte deste artigo, discutimos sobre as bases teóricas da Linguística Aplicada (LA) e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sobretudo nos fundamentando em Bakhtin (1997). Em seguida, mostramos a metodologia proposta por Bronckart e Machado (2004) para a análise específica dos textos prescritivos, e apresentamos brevemente as dimensões da formação e do trabalho docente, de Placco (2006), conceitos que utilizamos para categorizar os objetivos previstos nos PPPs e traçar os gêneros profissionais docentes das licenciaturas estudadas. Por fim, fazemos as análises dos PPPs de maneira individualizada e, na sequência, expomos uma análise contrastiva entre a formação prevista por cada universidade. Nas considerações finais, retomamos rapidamente os resultados e abrimos espaço para que outras pesquisas na área colaborem com o fortalecimento da discussão sobre o plurilinguismo no nosso país e sobre a formação inicial de professores de LE.

2 A Linguística Aplicada e o Interacionismo Sociodiscursivo

Ao examinar as produções acadêmicas recentes, observa-se que a temática da formação docente tem se consolidado como uma linha de investigação robusta, tanto na área de Educação quanto, de forma mais específica, na área de Letras, abrangendo campos como a LA e a Didática de Línguas. Essa tendência é evidenciada por estudos como os de Machado (2004), Lousada (2006) e Tardif (2014). Paralelamente, nesse campo teórico, destaca-se a importância dos estudos voltados para documentos prescritivos, como as orientações curriculares e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, que desempenham um papel essencial na orientação dessa formação (Bronckart e Machado, 2004; Machado e Cristóvão, 2005; Quevedo-Camargo, 2007; Rios-Registro, 2010; Beato-Canato e Arruda, 2017; Arruda, 2020).

Considerando que o objeto deste artigo são os currículos, documentos que se configuram como terreno fértil para disputas de ordem ideológica e política, aderimos ao campo da LA, tal como concebida por Moita Lopes (2009, p. 34), para quem essa área se compromete com “fazer

pesquisa e política ao mesmo tempo de modo a lidar diretamente no planejamento da pesquisa com a possibilidade de reinvenção social ou de anunciar futuros alternativos para as nossas vidas”. Ademais, na visão de Kleiman (1998), a LA assume um posicionamento voltado à utilidade social da investigação, objetivando contribuir para a resolução de problemas com a utilidade social da pesquisa, isto é, pretende colaborar com a resolução de problemas concretos da vida em sociedade, propósito que alinhamos ao presente estudo ao examinar as tensões que atravessam os discursos curriculares.

Para nós, que buscamos compreender as identidades profissionais construídas nos/pelos documentos prescritivos universitários, abordagens teórico-metodológicas propostas pela LA nos parecem bastante proveitosas, pois há, na interação de diversos saberes e disciplinas, uma intenção de construção científica que atenda a demandas sociais no nosso meio de atuação profissional. Por se tratar de uma ciência inter/trans/indisciplinar, é possível abraçarmos alguns conceitos e teorias ligados ao Interacionismo Sociodiscursivo¹, que tem como tema central a ideia de que a ação é o resultado da apropriação humana das propriedades da atividade social mediada pela linguagem. O ISD concebe a língua enquanto interação:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 1997, p. 123).

De acordo com Miranda (2008), o ISD dá continuidade ao interacionismo social proposto por Vygotsky, destacando a centralidade da linguagem para a compreensão da ciência do humano. Sob essa perspectiva, a relação do homem com o meio que o cerca é mediada, e seu desenvolvimento cognitivo e social ocorre essencialmente nas interações, tanto com outros sujeitos quanto consigo mesmo. É por meio dessas relações intra e interpessoais que o indivíduo atua em contextos específicos, internalizando conhecimentos, funções e papéis sociais que moldam sua atuação no mundo.

Para o ISD, a linguagem se concretiza nos textos, que são, por sua vez, fundamentais para a formação do indivíduo. Bronckart (2008, p. 113) define *textos* como “correspondentes

¹ “Trata-se, segundo as palavras de seu fundador, Jean-Paul Bronckart, de uma corrente da ciência do humano (Bronckart, 2006). De caráter teórico e metodológico, o ISD não só procura explicar diversas questões epistemológicas, referentes às produções verbais humanas, como também fornece instrumental de análise (linguística) de tais produções” (Veçossi, 2014).

empíricos das atividades linguageiras”. Portanto, “[...] as produções textuais seriam o meio pelo qual se constroem as representações sociais e racionais que permitem que os indivíduos se situem e julguem cada contribuição particular para a realização das atividades sociais” (Machado; Lousada, 2013, p. 40). Dessa maneira, a análise de documentos prescritivos, como os PPPs, possibilitada por ferramentas que serão abordadas adiante, permitiu a melhor compreensão da constituição identitária docente através das ações pré-figurativas nesses documentos. A LA e o ISD tornaram possível investigar como os currículos estruturam e legitimam saberes, indicam modelos de ensino e sugerem formas de interação com o conhecimento. E assim conseguimos compreender melhor o gênero profissional docente em cada um dos currículos analisados.

Sob a perspectiva de Bakhtin (1997, p. 279), denomina-se *gêneros* os “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Nossos discursos estão sempre organizados em gêneros, mesmo que não tenhamos consciência disso. De forma concatenada aos gêneros discursivos, Faïta (2004) criou o conceito de *gênero profissional*, em que defende que o agir/fazer profissional possui tipos relativamente estáveis de ações sócio-historicamente previstas para uma profissão. Ou seja, há agires pré-figurativos esperados de um profissional. Para um(a) professor(a), não deveria ser diferente. O conceito de *gênero profissional docente* colabora para separar a docência da ideia de sacerdócio/dom — associação que apenas desvaloriza o nosso *métier*, conforme afirma Pereira *et al.* (2017, p. 39-40):

Esse pensamento vocacional mascara e justifica as fragilidades da constituição docente. É necessária uma formação crítica, reflexiva e científica para tornar-se professor. A opção pela docência não pode ser justificada somente por afinidade. É preciso muito preparo para uma atuação coerente em sala de aula. Somado a esse fator, o amor pela profissão não basta para a formação de um profissional apto para seguir a carreira docente. Essa visão romântica contribui para o desprestígio da profissão perante a sociedade e os seus. É importante que se entenda que a profissão de professor não se dá pela vocação ao ofício, mas pelo desenvolvimento da profissionalidade docente, incluindo formação constante.

Portanto, o estudo dos currículos de formação de professores de línguas ultrapassa o aspecto técnico-normativo e assume um caráter investigativo e reflexivo, buscando contestar a ideia vocacional do “ser professor(a)” e defender a formação profissional específica para praticar tal profissão. Ensejamos compreender como os documentos prescritivos articulam saberes e práticas, de que forma respondem (ou não) às demandas sociais e educacionais contemporâneas e como contribuem para a formação de profissionais críticos e humanizados. Nesse sentido,

analisar os currículos é também propor caminhos para uma educação linguística mais inclusiva, ética e situada.

3 Metodologia de análise dos textos prescritivos educacionais

Uma das maneiras pelas quais podemos estudar como se dá a formação docente é por meio dos textos prescritivos, haja vista que eles, “em sua grande maioria, trazem em si uma pré-figuração do trabalho e do agir docente, uma vez que neles é possível visualizar figuras interpretativas das ações esperadas e apreendidas no contexto de trabalho” (Ferreira, 2013, n.p.).

Estudar os documentos prescritivos que constituem a formação docente parece um caminho possível para a valorização da profissão, visto que textos são lugares de morfogênese do agir professoral e, por conseguinte, como afirma Medrado (2011, p. 27), “analisar o trabalho docente a partir de uma perspectiva discursiva significa, sobretudo, compreender que a linguagem tem um papel fundador nas práticas sociais”. Analisar os textos que prescrevem o trabalho do professor, pois, é tentar compreender uma parte de um movimento múltiplo e complexo de:

prescrição → ação → reflexão → transformação → ação

O trajeto desse fluxo “[...] parte da reflexão sobre as prescrições que incidem sobre o agir docente, passa pela descrição e análise das situações de ensino até chegar ao contexto das práticas reflexivas sobre o trabalho docente” (Pereira, 2011, p. 15). Portanto, para haver qualquer transformação, deve haver a reflexão e a compreensão daquele modelo de agir que foi previamente estabelecido.

A fim de observar essa pré-configuração, explicitada discursivamente nos PPPs, baseamo-nos em procedimentos de análise de características linguístico-discursivas propostos por Bronckart e Machado (2004). Em uma primeira etapa, são descritos, de forma objetiva, informações sobre o contexto sócio-interacional de produção dos textos, características globais dos textos e aspectos da infraestrutura textual. Dessa forma, algumas perguntas levantadas podem ser organizadas da seguinte maneira:

Quadro 1 - Quadro-guia para análise dos documentos prescritivos de acordo com Bronckart e Machado (2004)

CONTEXTO SOCIOINTERACIONAL DE PRODUÇÃO DO TEXTO
• Quando o texto foi produzido? • Qual é o contexto sócio-histórico em que o texto se insere? • Quem escreveu o texto? • Qual a finalidade prevista para o texto pelos redatores?
CARACTERÍSTICAS GLOBAIS DO TEXTO
• De forma geral, como o texto é organizado?
INFRAESTRUTURA GLOBAL DO TEXTO
• Qual o plano global do texto (suas partes constitutivas e articulações)?

Fonte: elaborado pelas autoras.

Já num segundo momento, analisamos de forma mais exploratória o conteúdo proposto no corpo do texto, observando o conteúdo quanto à coesão e coerência, assim como a maneira de os PPPs desenvolverem as situações-problema e as questões ali amplamente tratadas.

Existem muitos estudos sobre formação, mas, para abordarmos a questão de maneira correta, devemos ter clareza sobre o que é formar e do que é constituída uma formação. Utilizamos, assim, a representação da professora Vera Placco (2006) a critério das dimensões tidas como fundamentais na formação de futuros professores. Dadas as consecutivas justificativas, ela estabelece as seguintes dimensões:

Quadro 2 - Dimensões da formação e do trabalho docente de acordo com Placco (2006)

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
Técnico-científica	Refere-se aos saberes técnico-científicos da área de atuação docente, assim como possíveis articulações com outras áreas.
Crítico-reflexiva	Refere-se ao desenvolvimento de pensamento crítico e inquisitivo sobre os saberes, valores e origens.
Avaliativa	Refere-se à capacidade de avaliar partes específicas de sua prática pedagógica. Trata também de processos de pesquisa e coleta e avaliação de dados, assim como do levantamento de hipóteses e ações em cima desses.
Da formação continuada	Refere-se ao fato de que, mesmo após a graduação, os saberes do licenciado devem ser expandidos e aprimorados, num eterno movimento de construção e reconstrução, e na busca por relacionar prática e teoria.
Do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico	Refere-se ao desenvolvimento — intencional — do projeto institucional junto aos outros professores.

Dos saberes para ensinar	Refere-se ao que o professor sabe sobre seus alunos socialmente e aos conhecimentos sobre procedimentos didáticos úteis e eficazes para a realização da tarefa didática. Inclui ainda os saberes afetivo-emocionais referentes à prática docente.
Cultural e estética	Refere-se à inclusão, sistemática e intencional, de vivências que desenvolvam o olhar crítico de sua cultura, o que contribui para a formação identitária e profissional do futuro professor.
Ética e política	Refere-se à preocupação com o ético e o político na visão da educação, tendo no horizonte o ideal social.

Fonte: elaborado pelas autoras.

A identificação dessas dimensões nos PPPs foi essencial para a realização deste estudo. Julgamos que as seções “Objetivos do curso” e “Perfil almejado do licenciando” (comuns a todos os PPPs) conteriam traços-chave para essa identificação. Então, classificamos esses tópicos e criamos gráficos para cada uma das quatro universidades (Gráficos 1, 2, 3 e 4).

Assim, utilizamos das classificações e análises para compreender a construção e a configuração do gênero profissional docente próprio a cada UF investigada. Esses dados puderam, ainda, ser comparados com a grade curricular dos cursos, a fim de averiguar se as prioridades idealizadas estariam se concretizando na proposta curricular. Além disso, fizemos um movimento crítico de cotejo dos pontos mais evidenciados que apareceram nas análises de múltiplas UFs.

4 Resultados e discussões: análises dos projetos político-pedagógicos

4.1 UF-1

À luz do PPP da UF-1, constatamos que a edição vigente foi elaborada com o objetivo de atualizar o currículo para se adequar a diversas novas legislações, que são explicitadas na parte 2 do projeto. O texto foi publicado em 2022, mas não há informações sobre quando ele começou a ser elaborado, nem sobre quanto tempo durou tal elaboração.

Ademais, notamos uma certa falta de transparência na elaboração do documento, devido à ausência de qualquer menção aos PPPs prévios. Esse fato é particularmente preocupante, considerando que, em vários momentos ao longo do documento, são insinuadas melhorias ou mudanças positivas nas políticas internas. Buscamos o PPP anterior tanto no *site* da universidade quanto em motores de pesquisa na internet, no entanto, não tivemos sucesso nessa busca. Essa

ausência é lamentável, pois acreditamos que seria válido analisar as melhorias ou mudanças às quais o documento atual frequentemente faz referência.

Congruentemente à questão da transparência de documentos prévios, observamos a falta de clareza no PPP vigente quanto a sua elaboração. Apesar de o texto apontar o histórico da criação do curso e dissertar um pouco sobre a história da universidade, não é trazida nenhuma informação quanto ao histórico da produção do documento. Dessa forma, não sabemos como ocorreu a sua elaboração ao longo do tempo, informação essencial para compreender como e por que o documento é o que é hoje.

A “Seção 19: Recursos Humanos” apresenta uma exceção positiva a essa tendência, trazendo informações em tabelas que auxiliam a compreensão. Infelizmente, essa clareza não se mantém no restante do texto. Na “Seção 10”, por exemplo, há tabelas que descrevem a resolução referente a carga horária (CNE/CP 02/2015). Mesmo com a organização em tópicos das resoluções legais sobre o tema, acreditamos que as informações permanecem pouco compreensíveis e que a tabela compromete ainda mais essa compreensão.

Outro ponto que gostaríamos de discutir aqui é a legibilidade do documento analisado. Trata-se de um texto de 131 páginas, organizado em 24 seções, que é relativamente hermético, isto é, sua linguagem dificulta a assimilação das informações apresentadas. Do ponto de vista do conteúdo, o PPP é predominantemente expositivo, e não reflexivo, inclusive não há, ao longo de todo o texto, nenhuma referência a teóricos.

É importante ressaltar a ocorrência de políticas de assistência estudantil adotadas pela UF-1 ao longo de sua história. Isso se faz relevante especialmente quando consideramos os diversos fatores socioeconômicos que contribuem para a evasão e o baixo aproveitamento acadêmico dos discentes. Na “Seção 3”, há um apontamento interessante sobre o tema:

A Instituição dedica-se à redução da evasão escolar e à permanência dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, contribuindo para o bom desempenho acadêmico, a inclusão social e a formação plena dos cidadãos. Além disso, oferece vagas em alojamentos e alimentação em restaurantes universitários, bem como disponibiliza a seus estudantes diversas modalidades de bolsas e auxílios (p. 9).

Já dados mais específicos são explicitados na “Seção 14: Apoio Acadêmico ao Discente”, na qual não só encontram-se critérios para cadastro e permanência nos programas de assistência da UF-1, mas também detalhes de como os diversos programas funcionam. Tais auxílios compreendem: auxílio moradia, moradia estudantil, auxílio creche/pré-escola, auxílio

alimentação, restaurante universitário, bolsa de aprendizagem e aprimoramento profissional, atendimento médico e psicológico. A UF-1 também oferece Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência auditiva, transtorno do espectro autista e, ainda, em casos especiais, disponibiliza apoio a estudantes com TDAH e demais transtornos de aprendizagem ou outros que sejam decorrentes de condição médica geral. Em uma descrição dada pela União Nacional dos Estudantes (UNE), a assistência estudantil é definida como:

Uma série de apoios concedidos aos estudantes para permanência na instituição de ensino. O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que busquem combater situações de repetência e evasão (UNE, 2020).

É claro que tão importante quanto construir mecanismos eficazes de assistência estudantil nas universidades é garantir que eles sejam acessíveis e funcionais. A UNE destaca que ainda hoje há estudantes que, devido à falta de conhecimento ou acesso ágil aos programas de assistência, acabam abandonando seus estudos e perdendo vagas conquistadas através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Ainda sobre o tema, dados do Censo da Educação Superior, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)², revelam que, durante a pandemia do SARS-CoV-2, entre 2020 e 2022, as faculdades públicas apresentaram queda de 18,8% no número de estudantes que efetivamente se formaram. Essa disparidade pode indicar a ausência de projetos bem-estruturados e funcionais de permanência estudantil, ressaltando o abismo de possibilidades entre estudantes de diferentes faixas econômicas. Nesse contexto, é importante destacar que a UF-1 demonstra estar ciente dos diversos empecilhos enfrentados por seus estudantes.

Com relação à estrutura curricular do curso, é enfatizada a articulação entre a formação dos alunos e o conteúdo a ser aplicado durante a atividade docente:

² Vide matéria publicada pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES). Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4622/universidades-publicas-tiveram-queda-de-18-8-no-numero-de-concluintes>. Acesso em: 16 jan. 2026.

O curso abrange de forma holística em suas disciplinas os conteúdos orientados pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), promovendo constante interação entre conteúdo formativo e conteúdo pedagógico articulado à Educação Básica (p. 20).

Dada essa ênfase, questionamos o papel do professor aqui sugerido. Considerando o perfil almejado no currículo da UF-1, observamos os valores críticos e sociopolíticos sendo enfatizados. No entanto, identificamos um paradoxo: enquanto o documento enfatiza exclusivamente o papel do professor, já formado, em sala de aula, de aplicar as diretrizes da BNCC, há um contraste com os valores críticos mencionados em outras partes do texto. É importante lembrar que, ao abordar a atividade do professor, devemos considerar a criação de significado derivada do processo cognitivo envolvido, como salienta Amigues (2004, p. 39-40):

A atividade corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. Logo ela remete, classicamente, aos processos cognitivos, aos cálculos mentais ou estratégias a que o sujeito recorre para organizar os meios que lhes permitirão alcançar o objetivo da ação.

Dessa forma, a tarefa singular de aplicação de conhecimentos padronizados contrasta com definições teóricas sobre o trabalho do professor, bem como com explicações anteriormente apresentadas no próprio documento. Como bem coloca Gimeno Sacristán (1998, p. 279):

Os planos, resumidos como esquemas flexíveis para atuar na prática, proporcionam segurança ao/a professor/a; assim, abordará com mais confiança os aspectos imediatos e imprevisíveis que lhe são apresentados na ação. O plano prévio é o que permite, paradoxalmente, um marco para a improvisação e criatividade do/a docente. O plano delimita a prática, mas oferece um marco de possibilidades abertas.

Ao analisarmos a estrutura curricular do curso, percebemos que a UF-1 reconhece explicitamente as limitações de sua estruturação. No entanto, ao analisarmos a distribuição de carga horária, notamos a pequena carga horária destinada aos conhecimentos relacionados à licenciatura, o que nos leva a questionar se isso seria uma desvalorização da formação pedagógica do professor, já que a faculdade — o lugar onde os alunos deveriam ter acesso e contato com a prática docente — só oferece em sua grade curricular três disciplinas relacionadas à dimensão dos saberes para ensinar (excluindo as disciplinas de estágio obrigatório). Essas disciplinas são: Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem; Didática; e Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio.

Questionamos se apenas três disciplinas obrigatórias voltadas para o campo da licenciatura (180 horas dentre as 2.745 horas totais do curso) são suficientes para abarcar o desenvolvimento pleno do professor, considerando os desafios enfrentados durante a sua docência e sua evolução como profissional. Apesar disso, notamos que a faculdade em questão participa de projetos que incentivam de forma extensionista a propagação da língua francesa, como o Curso de Extensão em Língua Francesa, o Francês no Coluni e o Francês para todos, facilitando o contato entre faculdade e rede de ensino básico, possibilitando futuras oportunidades de emprego para os estudantes do curso. Entretanto, existem barreiras que limitam o desenvolvimento de tais processos e parcerias, como incentivos externos que desvalorizam o ensino de outras línguas, priorizando exclusivamente o inglês nas grades curriculares, conforme definido pela nova BNCC.

Ainda analisando a divisão de horas do curso da UF-1, identificamos fragilidades acerca das afirmações sobre os domínios explorados nos núcleos disciplinares. A classificação de horas como “teórico e prática” dentro da mesma disciplina se mostra abstrata e pouco detalhada no PPP. Tal questão pode ser problemática, visto que essa divisão pode ser motivo de frustração para os alunos ao visualizarem e organizarem seu percurso acadêmico, a quem é prometida flexibilidade no curso.

No que tange à flexibilidade do curso, a UF-1 justifica a limitação de carga horária destinada às disciplinas optativas devido à estruturação da grade curricular em habilitação dupla:

As alterações realizadas na Matriz Curricular de 2022, e complementadas na Matriz Curricular de 2023 visam dar maior flexibilidade ao curso, uma vez que as horas de disciplinas optativas passam de 180 para 480. Maior flexibilização só não foi possível por se tratar de um curso de habilitação dupla (p. 34).

Reconhecemos que o aumento de 180 horas para 480 horas é positivo para a formação universitária do aluno. No entanto, não podemos afirmar que essa reconfiguração seja suficiente para caracterizar o currículo como flexível, tal como é afirmado na “Seção 9” do PPP: “A flexibilidade do currículo é garantida pelo oferecimento de disciplinas optativas (480 horas) e atividades complementares (210 horas)” (p. 18). Portanto, não consideramos que a flexibilidade esteja garantida. Pelo contrário, observamos limitações nesse aspecto.

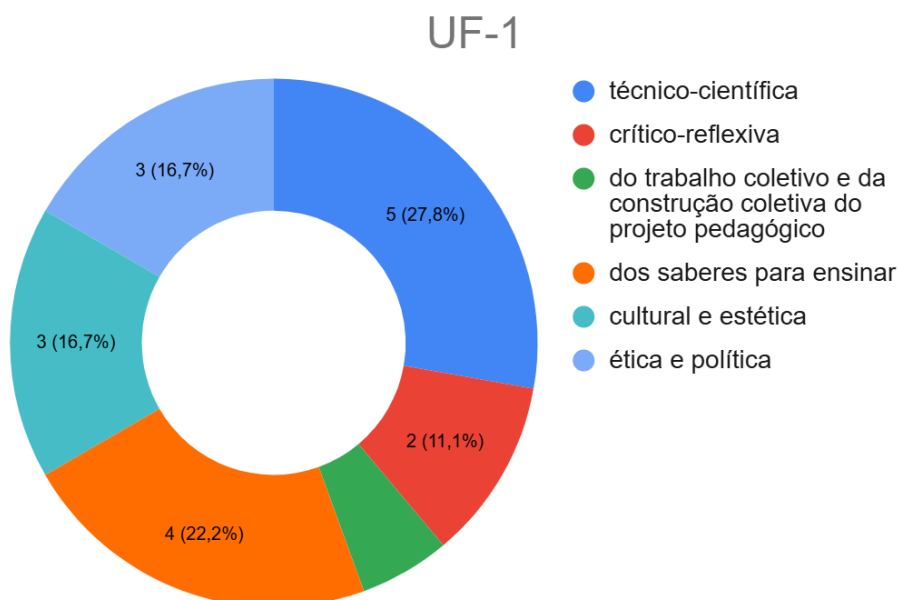
O início da “Seção 12” revelou-se um ponto de destaque positivo, em que a UF-1 se posiciona bem diante dos processos avaliativos do discente, afirmando que:

A avaliação não é vista como um instrumento de poder meramente classificatório, mas como uma ferramenta de verificação do processo de aprendizagem, capaz de (re)direcionar tanto a prática do professor como a do aluno, em função dos objetivos propostos. Em suma, a avaliação verifica a relação entre objetivos e os resultados [...] (p. 40).

Embora nada possamos afirmar sobre o caráter instrumental das avaliações na prática, destacamos esse trecho como um ponto de partida benéfico para o desenvolvimento das atividades avaliativas na instituição.

A seguir, apresentamos o gráfico criado a partir da comparação entre os objetivos previstos no PPP da UF-1 e as dimensões de Placco (2006)³.

Gráfico 1 - Dimensões da formação e do trabalho docente na UF- 1 segundo Placco (2006)



Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao analisarmos quantitativamente as dimensões da formação e do trabalho docente presentes nos objetivos do curso da UF-1, não observamos uma valorização desproporcional de uma dimensão específica. Como o Gráfico 1 demonstra, há equilíbrio entre os objetivos previstos tanto nos conhecimentos teóricos quanto nos práticos. Isso sugere que a formação proposta pela

³ Para a construção do gráfico, nos detivemos exclusivamente à “Seção 6” do documento, que versa especificamente sobre os objetivos do curso. Apesar de ter encontrado alguns outros objetivos pulverizados ao longo do documento, como eles não aparecem explicitamente como “objetivos do curso”, optamos por não considerá-los para o levantamento das dimensões.

UF-1 não privilegia os conhecimentos teóricos em detrimento dos saberes necessários à prática docente.

Essa abordagem está alinhada à concepção do curso apresentada no documento, que defende uma formação que transcende o conteúdo técnico, privilegiando aspectos globais, éticos, políticos e pedagógicos do futuro professor. Não obstante, a pouca ênfase em algumas dimensões, como a formação continuada e a avaliação, é uma lacuna perceptível no PPP da UF-1.

4.2 UF-2

A UF-2 dispõe de um único PPP para todas as licenciaturas em Letras. Analisando tanto as seções gerais quanto aquelas específicas da licenciatura em Português-Francês e respectivas literaturas, o documento tem aproximadamente 72 páginas. O texto está organizado nas seguintes partes: Apresentação; Objetivos da Licenciatura em Letras; Perfil da Pessoa Egressa da Licenciatura em Letras; A Licenciatura em Letras: Informações Gerais sobre o Curso; Licenciatura em Letras: Competências, Habilidades Específicas e Campos de Atuação; Estrutura Curricular; Ementas e Programas por Área; Estrutura Física e Organizacional; Formas de Avaliação; Corpo Docente; Referências Bibliográficas.

O texto foi publicado em 2023 e originou-se a partir da reformulação de um PPP anterior, datado de 2018. No atual documento, é trazida uma preocupação em relação à universidade repensar as práticas formativas de modo a estar em consonância com as necessidades da sociedade contemporânea e é afirmado que, desde 2009, o curso de Licenciatura em Letras da UF-2 vê-se imerso num processo de constante avaliação, reflexão e reforma para, além de se adaptar aos documentos normativos governamentais, também aprimorar a formação docente. Esse cuidado demonstrado no documento atesta a preocupação da UF-2 de sempre rever e atualizar a formação dos futuros docentes.

O curso tem duração de 10 semestres e é fundamentado principalmente em uma formação profissional alinhada às demandas sociais, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento social, cultural, econômico, equitativo e sustentável, priorizando as necessidades locais, regionais e nacionais e promovendo a interculturalidade e a transformação social. É afirmado que os objetivos fundamentais do curso visam atender às demandas da sociedade, o que leva à revisão do papel da universidade e da área de Letras como agentes de produção de

conhecimento e formação de recursos humanos. Para tanto, defende-se a flexibilização curricular, aliada à integração de saberes diversos e de práticas pedagógicas diversificadas.

Entretanto, ao analisarmos a estrutura curricular, verificamos que a “flexibilização curricular” se concretiza por meio de 200 horas destinadas às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC). Ou seja, tais horas de AACC não são para cumprimento de disciplinas eletivas ofertadas no seio do curso de Licenciatura em Letras, mas para diversos tipos de atividades, como participação em eventos acadêmicos, publicações, projetos de Iniciação Científica e de Extensão, disciplinas cursadas em outros cursos, etc. Isso significa, portanto, que a proposta de flexibilização curricular é implementada de maneira bastante diversa e ampla.

Todavia, identificamos uma contradição interna nesse quesito. O documento afirma que essa flexibilidade curricular:

[...] permite à pessoa licencianda a opção entre um leque de conteúdos disciplinares orientados para diferentes habilitações, em língua materna e línguas estrangeiras modernas ou clássicas, bem como a *oferta de um leque de disciplinas eletivas* que recobrem diversos assuntos no intuito de enriquecer e aprofundar a formação da pessoa licenciada em Letras (p. 10-11, grifo nosso).

Analisamos minuciosamente o fluxograma do curso e não encontramos em nenhum período espaço para o cumprimento das disciplinas eletivas, tampouco identificamos um rol dessas disciplinas. Observamos apenas a oferta de disciplinas eletivas destinadas às habilitações em Línguas Clássicas, em Português e em Italiano. Questionamos como se dá de fato essa flexibilidade curricular, que não nos parece garantida. Contrariamente ao que defende Neto (2004) sobre a flexibilização curricular, na UF-2 não há garantias de que o aluno tenha seus horizontes de conhecimento ampliados, nem mesmo que vá adquirir uma visão crítica que o leve a extrapolar a aptidão específica de seu campo de atuação profissional.

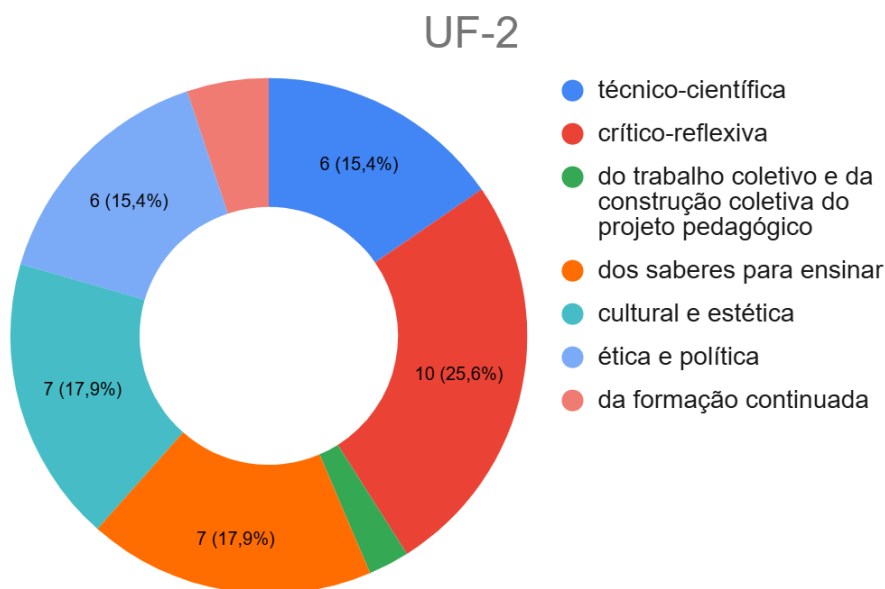
Outro ponto que gostaríamos de destacar é a valorização da formação contínua presente em todo o PPP da UF-2, dada a clareza de que a formação docente é um processo permanente, contínuo e autônomo, sendo tais características reforçadas no decorrer do texto. O desenvolvimento profissional docente nunca se esgota — o que fica claro no texto analisado —, como afirma Quevedo-Camargo (2013), a prática docente é moldada através de renovações e evoluções, através de um processo dialético e contínuo; a formação continuada serve de combustível para o crescimento e a atualização do docente ao longo de toda a sua trajetória profissional.

Destacamos também a seção do PPP destinada a elencar os campos de atuação do licenciado em Letras: Português-Francês e respectivas literaturas. Além de, evidentemente, listar tarefas típicas ligadas à docência, outras atividades são enumeradas, a saber: a) assessorias (consultoria em francês e suas respectivas literaturas em editoras, consulados, órgãos públicos ou privados de avaliação ou produção de materiais didáticos); b) edição e revisão (assessorar na edição e revisão de textos em editoras ou em órgãos públicos ou privados de pesquisa ou divulgação científica, museus, agências de turismo etc.); c) coprodução (prestar assistência na produção de programas de TV, rádio, vídeo, programas computacionais que visem ao ensino e à divulgação da língua e/ou literatura de língua francesa, ou na composição artística de histórias ficcionais e personagens em diferentes mídias); e d) pesquisa e produção de material paradidático (colaborar na preparação de material paradidático como enciclopédias, manuais, dicionários, *thesauri* etc.).

Diante da situação de escassez da língua francesa no ensino brasileiro, como alertado por Arruda, Oliveira de Lima e Gontijo (2022), nos parece fundamental que as próprias universidades prevejam outros campos de trabalho possíveis para os licenciados em língua francesa, além da docência, a fim de contribuir para incentivar a escolha por essa habilitação nas universidades.

No que diz respeito aos objetivos do curso, o gráfico abaixo evidencia um equilíbrio entre as diversas dimensões previstas na formação oferecida pela UF-2. Diferentemente de outras universidades analisadas, cuja formação tende a enfatizar a dimensão técnico-científica, a UF-2 adota uma abordagem mais ampla e diversificada. Assim, acreditamos que o profissional formado pela UF-2 terá uma formação abrangente, conforme delineado no documento oficial.

Gráfico 2 - Dimensões da formação e do trabalho docente na UF-2 segundo Placco (2006)



Fonte: elaborado pelas autoras.

4.3 UF-3

O PPP da UF-3 é um só para todas as licenciaturas em Letras e conta com 78 páginas. Analisamos tanto as seções gerais quanto aquelas específicas à habilitação de licenciatura dupla Português-Francês. O documento é dividido em três grandes seções: a) Da identificação do curso e seus fundamentos conceituais; b) Da estrutura curricular; e c) Da infraestrutura, as quais são destrinchadas em subseções mais específicas.

O documento foi publicado em 2021, e há a informação de que se trata de uma reformulação da versão do PPP de 2018. Ou seja, o documento vem sendo frequentemente atualizado, o que demonstra plena consciência sobre a necessidade de aprimoramento do projeto pedagógico como uma ferramenta intrínseca ao processo de formação e que, para tal, deve estar em constante mudança.

Já no começo do texto, antes mesmo do sumário, encontramos uma pequena apresentação do documento em que é explicitada a sua função, o que não ocorreu nos outros PPPs aqui analisados:

Este projeto visa a apresentar o Curso de Letras da Faculdade Letras (FALE) da [UF-3], em sua modalidade de licenciatura. Esta introdução apresenta a [UF-3], trazendo dados que a identificam como Instituição de Ensino Superior (IES), que delineiam seu perfil institucional e sua missão, além de apresentar um breve histórico de sua trajetória (p. 3).

Esse destaque nos parece cabal para o bom entendimento do documento, principalmente quando lembramos que este deve ser usado como referência por alunos, comunidade externa, docentes, técnicos-administrativos, etc.

A abordagem de formação proposta está alinhada com valores democráticos e uma visão de formação cidadã, destacando-se o desenvolvimento de habilidades analíticas, críticas e de gestão educacional, além do domínio linguístico e cultural. No entanto, ao examinarmos a grade curricular oferecida, surge uma lacuna significativa em relação ao desenvolvimento de competências fundamentais para a prática docente.

A análise crítica comparativa do perfil do graduado em Letras revela uma ênfase consistente na formação ampla e integral do licenciado. A valorização da reflexão crítica sobre a linguagem, a consciência cultural e o domínio de métodos pedagógicos presentes no texto demonstram cuidado e reconhecimento de uma visão histórica e social na prática educacional. Essas competências fundamentais são essenciais para capacitar os profissionais em Letras a atuarem de forma autônoma e crítica no contexto do ensino e da pesquisa.

Uma das atualizações curriculares apontadas foi o aprimoramento do modelo de estágio obrigatório. No modelo mais recente do PPP, houve a implementação de atividades de estágio em língua estrangeira para os licenciandos de habilitações duplas, as quais não estavam presentes no modelo previsto anteriormente. Julgamos essa mudança muito positiva para a formação dos alunos, uma vez que estimula o desenvolvimento de competências de ensino em um contexto direcionado e específico à atuação de cada habilitação.

Notamos, ao longo do documento e em particular nas subseções “2.5 Avaliação da Aprendizagem” e “2.6 Avaliação do Curso e implantação das mudanças curriculares”, uma preocupação explícita com questões que se aproximam da dimensão avaliativa da formação de professores, proposta por Placco (2006). O PPP sugere que o conceito de *avaliação* seja compreendido como um aspecto contínuo e essencial no processo pedagógico, o que dialoga muito bem com a descrição da autora para a dimensão avaliativa, a saber:

[...] versa sobre o desenvolvimento de habilidades de pesquisa que envolvam coletar, trabalhar e analisar dados, levantar hipóteses a respeito dos mesmos, *propor encaminhamentos, propostas e soluções para as questões encontradas e avaliá-las*, a partir de um conjunto de critérios e valores oriundos de suas escolhas e compromissos político-pedagógicos (Placco, 2006, p. 544, grifo nosso).

É essencial perceber tal zelo durante a construção do currículo de um curso de licenciatura, principalmente um que alega preocupar-se com a manutenção dos meios de fazer aprender. Isso é percebido tanto na esfera dos graduandos quanto na retroalimentação do curso da UF-3. Na seção “2.6 Avaliação do Curso e implantação das mudanças curriculares”, temos até um exemplo empírico de uma mudança curricular estabelecida após a escuta das demandas dos discentes e docentes concernente à divisão da carga horária das disciplinas de núcleo básico, as quais eram, em sua maioria, bimestrais (30 horas) e passaram a ser semestrais (60 horas):

As avaliações realizadas com docentes e discentes entre os anos 2018 e 2020 indicaram, de forma geral, os seguintes problemas em relação às disciplinas de 30h: o excesso e a sobrecarga de atividades avaliativas e conteúdo; a sobreposição de conteúdos em diferentes disciplinas teóricas do NC [núcleo comum]; incompatibilidade entre conteúdos teóricos densos e a celeridade do bimestre e a inadequação ao calendário acadêmico da [UF-3]. Além disso, esse formato do NC implica na seleção das habilitações pelos alunos na metade do segundo período, o que faz com que os alunos de percursos de línguas estrangeiras cursem a disciplina de Língua 1 apenas no terceiro período. A maioria das áreas de línguas estrangeiras aponta que isso gera um prejuízo na formação em língua dos alunos (p. 25).

Analisando um trecho da seção 2.5 em que são discutidos alguns projetos de apoio acadêmico aos estudantes, o PPP justifica, em um texto por vezes repetitivo, a escolha de conteúdo do Projeto de Apoio Pedagógico (conteúdo do Ciclo Básico), afirmando que: “Dados mostram que os primeiros semestres do curso são os mais suscetíveis às dificuldades” (p. 57). Embora seja benéfica a observação do rendimento dos alunos para a criação de meios de melhorar o aprendizado, não fica explícito quais são esses “dados” e como a instituição os obteve, o que torna a informação um pouco abstrata.

Ao longo do documento, a UF-3 defende a ideia de um currículo flexível, tal como observado na subseção “2.7 Políticas e Programas de Pesquisa e Extensão”, em que há uma explicação dos grupos e núcleos de estudos que podem vir a existir no ambiente universitário e que proporcionariam flexibilidade ao currículo. Entretanto, considerando o alcance, a quantidade limitada de vagas e o caráter facultativo dessas atividades, questionamos se isso garante alguma

flexibilização efetiva no currículo. Outra possibilidade de flexibilização curricular trazida pelo texto seria propiciada a partir de grupos de atividades:

Quadro 3 - Grupo de disciplinas da UF-3

GRUPOS	DISCIPLINAS E ATIVIDADES ESPECÍFICAS
NC	Disciplinas do Núcleo Comum a todas as habilitações
OB	Disciplinas obrigatórias da habilitação e da licenciatura
G1	Disciplinas de Língua e/ou Linguística da Habilitação
G2	Disciplinas de Literatura da Habilitação
G3	Disciplinas de formação pedagógica da licenciatura
G4	Atividades Acadêmico-científico-culturais
G5	Disciplinas de formação não-específica
G6	Disciplinas de Língua e/ou Linguística da segunda habilitação
G7	Disciplinas de Literatura da segunda habilitação

Fonte: PPP da UF-3.

A nosso ver, o grupo “Disciplinas de formação não-específica (G5)” é uma valiosa oportunidade para expansão e aprofundamento em conhecimentos de interesse ou em novas áreas. Infelizmente, ele só é oferecido às licenciaturas simples (português e inglês), o que exclui os licenciandos em Português-Francês.

O documento justifica essa decisão dizendo que: “[a] carga horária de formação numa segunda habilitação já configura uma complementação” (p. 38) e “[a presença dos grupos 6 e 7] inviabiliza a disponibilidade de uma carga horária destinada às optativas de formação geral” (p. 38). Questionamos, então, o lugar dessa flexibilização, a qual não é garantida nas licenciaturas duplas, embora o documento afirme ser um fator muito importante da formação dos graduandos. Além disso, como essas disciplinas de “complementação” são apenas assuntos previstos dentro dos conteúdos programáticos de cada habilitação dupla, não é possível equiparar flexibilização à “complementação”. Aparentemente, a flexibilização para os alunos de licenciatura dupla viria através das 210 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Ademais, a carga horária diferenciada entre as licenciaturas simples e duplas, com a licenciatura dupla requerendo um mínimo de seis anos para ser concluída, implica uma preparação mais extensa, mas não necessariamente mais aprofundada nas habilidades práticas necessárias.

No caso do ensino da língua francesa, o aluno tem quatro disciplinas de 60h cada, além de apenas três outras disciplinas ligadas aos estudos temáticos de língua e linguística do francês ao longo do curso, o que revela uma lacuna significativa na formação teórica dos futuros docentes, particularmente no desenvolvimento da competência em língua estrangeira.

No contexto específico do ensino de francês, surgem preocupações adicionais. Diferentemente da habilitação em língua inglesa, que exige um conhecimento intermediário a avançado antes do ingresso no curso universitário, a habilitação em Português-Francês permite que os alunos comecem sem nenhum conhecimento prévio da língua. Isso pode ser visto como uma oportunidade inclusiva, mas também levanta questões sobre a profundidade e a eficácia da formação linguística ao longo do curso, especialmente considerando que a habilidade oral é crucial e aparentemente não suficientemente abordada.

Sobre tal competência, observamos uma falta pungente. Há uma escassez de foco explícito na formação metodológica da oralidade, o que pode ser encarado como um ponto crítico na proposta pedagógica, pois a habilidade de comunicar-se oralmente é fundamental tanto para os estudantes quanto para os futuros professores. Além disso, o curso da UF-3 apresenta apenas uma disciplina de fundamento metodológico dedicada ao ensino da oralidade, sendo mais específica a oralidade em língua portuguesa, e não no contexto do francês. Isso contrasta com a maior carga horária e exigências para a habilitação em língua inglesa da mesma universidade, sugerindo uma desvantagem para os futuros professores de francês em termos de competência comunicativa e pedagógica. Essa diferença pode impactar negativamente na capacidade dos formandos em lidar com as demandas reais do mercado de trabalho e na interação com os alunos.

Outro ponto relevante é a discussão sobre o compromisso do currículo com o ensino humanitário e a formação inclusiva dos professores. Embora existam projetos internos de acessibilidade e amparo na UF-3 — como o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), o Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV) e a disponibilização de intérpretes de Libras —, a afirmação de que essas medidas *asseguram* a permanência dos alunos parece otimista, pois faltam no texto dados que comprovem a eficácia dos projetos.

Além disso, há uma lacuna evidente no PPP da UF-3 acerca da formação de professores para lidar com alunos com deficiências ou dificuldades intelectuais. A ausência de disciplinas específicas sobre didática de ensino de FLE que capacitem os futuros professores a trabalhar com pessoas com deficiência ou a desenvolver materiais didáticos adequados revela um compromisso insuficiente com a formação humanitária e inclusiva. Assim, a acessibilidade, embora planejada e

em implementação, precisa ser mais desenvolvida e aprofundada em diferentes esferas, sobretudo no ensino de francês.

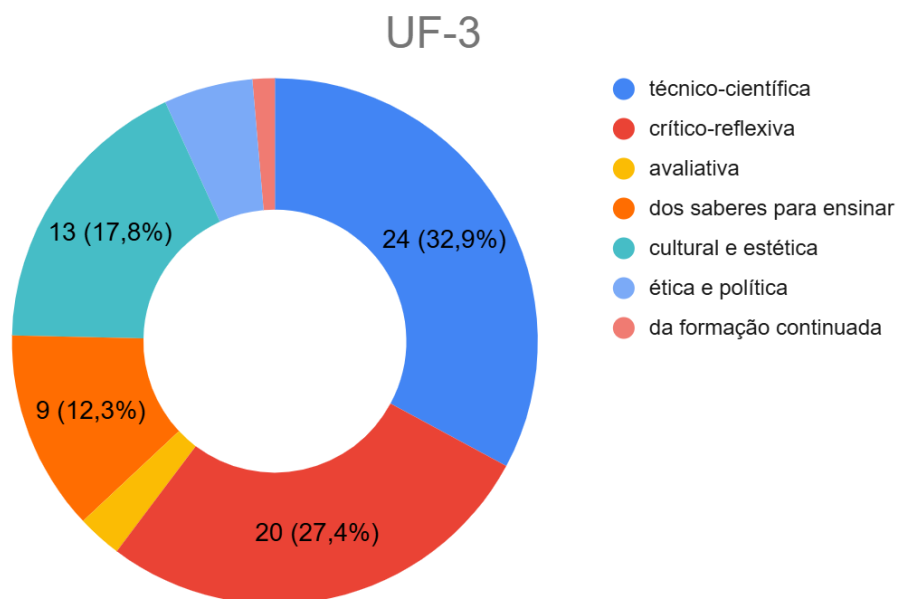
Outro ponto que queremos destacar é a valorização da opinião dos alunos no desenvolvimento do currículo. A nosso ver, a abordagem participativa pode ser uma prática positiva, pois reconhece as necessidades dos estudantes na estrutura curricular. Comparativamente, os PPPs da UF-1 e da UF-2 não enfatizam tanto o envolvimento direto dos alunos na construção do currículo, o que pode afetar a relevância e adequação das habilidades desenvolvidas em relação às demandas dos próprios discentes.

No fim do documento, a subseção 3.3 faz uma confusão quanto aos assuntos que serão tratados nela. No primeiro parágrafo, o texto afirma que irá abordar: o colegiado, o quadro dos docentes e os componentes do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Entretanto, só há dois tópicos que sucedem essa afirmação: “Organização da FALE” e “O Colegiado do Curso de Letras”. Quaisquer dúvidas sobre os assuntos primeiramente citados não são sanados em nenhuma outra parte do documento.

A análise desse documento revela uma concepção detalhada e ambiciosa da formação docente, que busca integrar teoria e prática, atender às demandas sociais emergentes e promover uma formação interdisciplinar. A criação do NDE e a atualização do projeto pedagógico de 2018 são passos significativos para adaptar o curso às exigências contemporâneas. A distinção entre licenciaturas simples e duplas, com suas respectivas cargas horárias, reflete uma tentativa de atender tanto às necessidades do mercado de trabalho quanto às exigências da formação básica.

Concluimos com o gráfico referente aos objetivos do curso, em que visualizamos uma valorização das dimensões técnico-científica e crítico-reflexiva. Além disso, a UF-3 procura integrar um curso abrangente, respondendo bem às demandas socioeconômicas locais.

Gráfico 3 - Dimensões da formação e do trabalho docente na UF-3 segundo Placco (2006)



Fonte: elaborado pelas autoras.

4.4 UF-4

O PPP da UF-4 é desenvolvido em 16 sessões, totalizando 218 páginas, das quais apenas 70 são de texto corrido, sendo o restante composto de anexos. A primeira seção contextualiza a história da construção do documento e da faculdade em que o curso de Letras está inserido. Em seguida, são apresentadas justificativas sobre a necessidade do curso; os princípios e fundamentos da concepção teórico-metodológica; o perfil profissional do egresso; os objetivos do curso; os requisitos legais e normativos; a estrutura curricular; as diretrizes gerais para o desenvolvimento metodológico do ensino; um tópico de atenção ao estudante; outro tópico sobre o acompanhamento dos egressos; os processos de avaliação de aprendizagem e do curso; e, por fim, as considerações finais, as referências e os anexos.

Inicialmente, é importante salientar que o PPP da UF-4 é o único, entre os PPPs que analisamos, que trata de uma habilitação em licenciatura única Letras-Francês — anteriormente dupla. A justificativa dessa mudança curricular, segundo o próprio texto, vem:

[...] da necessidade de rever o Curso de Letras da UF-4 e, para tanto, o Núcleo de Línguas Estrangeiras/Francês definiu por construir um novo PPC, não mais uma simples reformulação do PPC de origem, de forma que se pudesse favorecer um espírito e uma proposta de ensino/aprendizagem alicerçada em parâmetros universais de construção do saber, de interação e diálogos culturais, enfim de possibilidades mais efetivas de relações amplas e plurais derivadas do conhecimento partilhado (p. 7).

O PPP do curso de Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa da UF-4 é resultado de uma reformulação curricular que foi impulsionada por múltiplos fatores, entre eles: demandas levantadas por docentes e discentes; resultados de avaliações institucionais e do Inep; necessidade de maior flexibilidade curricular; e uma discrepância significativa entre o número de professores e estudantes do curso de Letras e dos demais cursos da universidade. Esses elementos, em conjunto, justificaram a criação de um novo documento norteador, que ultrapassou o escopo de uma simples reformulação curricular.

Considerando que este é o único PPP analisado com habilitação única, ele se destaca pela ausência de um núcleo básico comum tradicional, adotando, em vez disso, uma matriz curricular que prioriza uma formação diversificada e aprofundada na área específica de francês. Essa configuração é complementada pela implementação de um núcleo denominado como *núcleo de formação geral*, que integra áreas específicas, interdisciplinares e do campo educacional. Essa característica particular não se encontra nos outros PPPs analisados, e tal distinção curricular permite uma inserção mais precoce e consistente de conteúdos específicos. Acreditamos que esse perfil de formação tende a favorecer tanto o aprofundamento dos saberes específicos ao longo da graduação quanto a continuidade dos estudos após a licenciatura, promovendo uma formação mais alinhada às demandas da área.

Inclusive, o documento fala sobre a Coordenação de Extensão e Estudos Continuados, que reflete o compromisso da instituição com uma formação que vai além do técnico-científico, tornando-se uma abordagem educacional que reconhece a diversidade linguística e cultural como parte fundamental da educação; e tem como objetivo o intercâmbio dos conhecimentos produzidos pela UF-4 e a comunidade em que está inserida através de projetos de extensão.

Outro destaque é a flexibilização curricular, ancorada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que busca atender às demandas por maior diversidade e personalização da formação acadêmica. Tal flexibilidade, embora limitada pela exigência mínima de apenas uma disciplina optativa, apresenta-se como uma tentativa de superar insatisfações relatadas anteriormente, como a rigidez do currículo e a falta de opções para aprofundamento em áreas de

interesse. Essa abordagem valoriza metodologias interdisciplinares e contextuais que, ao promoverem reflexões sobre multiculturalismo, interculturalidade e educação em direitos humanos, reafirmam a importância da Educação Étnico-Racial no processo formativo. Contudo, para que a flexibilização atinja plenamente seus objetivos, é fundamental que seja implementada de maneira consciente, garantindo que os discentes tenham acesso a um leque amplo de componentes curriculares e experiências práticas que dialoguem com a diversidade sociocultural brasileira.

Em termos de responsabilidade social e formação intercultural, esse PPP apresenta avanços significativos, evidenciando compromisso com a valorização das variantes linguísticas. A ênfase na diversidade linguística — abordada tanto em suas manifestações sincrônicas quanto diacrônicas — é um diferencial importante, que promove a formação de professores capazes de lidar com realidades culturais diversas e de fomentar ambientes inclusivos.

Em comparação com a UF-3, na qual há pouca valorização da oralidade no currículo, este PPP reforça a importância de um balanço adequado entre ensino da língua escrita e oral, necessidade atendida de forma mais robusta pela UF-4. Dessa forma, o documento se destaca pela preocupação em formar profissionais críticos e aptos a enfrentar os desafios relativos à diversidade linguística dentro do mundo francófono em contextos educacionais multiculturais.

A concretização da defesa dessa diversidade é vista ao analisarmos algumas das disciplinas presentes no currículo, que não estão só ligadas ao francês da França, mas apresentam uma diversidade cultural e linguística mais abrangente. Isso mostra um compromisso maior com o desenvolvimento intercultural e uma preocupação com uma formação crítica sobre o uso da língua, abordando tanto as manifestações orais quanto as escritas. Como exemplo dessas disciplinas, temos: Literatura Francófona: América do Norte – Antilhas; Literatura Francófona – África; Cultura francófona; Projetos Interdisciplinares (Prointer) I – A Francofonia e suas manifestações identitárias; Prointer II – Elaboração de Projetos de Difusão de Língua Francesa e Culturas Francófonas; Prointer III – Literatura e outras artes: Linguagem na Francofonia; e Prointer IV – Diálogo intercultural e ações educativas.

Em resumo, o perfil do egresso descrito é idealizado e aspiracional, uma vez que a realidade do mercado de trabalho e das condições de trabalho na educação brasileira apresentam desafios significativos. Para que essas expectativas se alinhem com a realidade, é indispensável um investimento significativo em infraestrutura educacional. Essa necessidade se torna ainda mais evidente ao considerar os desafios da implementação curricular de línguas estrangeiras além do

inglês. É importante refletir sobre as limitações enfrentadas pelos recém-formados, que estão condicionados pelas possibilidades mercadológicas. Afinal, em que instâncias ou instituições seria viável atuar como professor de outras línguas na prática? A discrepância entre as demandas das escolas públicas e privadas também se destaca nesse cenário. Enquanto as escolas particulares oferecem mais possibilidades de inserção de aulas de línguas como o francês, é raro observar esse tipo de oportunidade no ensino básico público, o que revela desigualdades estruturais significativas.

Na seção 6 do PPP, que descreve o perfil profissional do egresso do curso de Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa, destaca-se uma proposta de atuação para os licenciados na educação básica. No entanto, essa escolha parece contraditória frente ao cenário atual do mercado de trabalho e às diretrizes da BNCC de 2017. A BNCC, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa nos currículos das escolas, diminui a demanda por professores de Francês como Língua Estrangeira (FLE), o que torna a inserção desses profissionais no mercado de trabalho desafiadora. Para superar esses obstáculos, é essencial investir em formação continuada para os professores e promover uma revalorização abrangente da profissão docente, criando condições mais equitativas para o ensino de línguas diversas.

Diferentemente das outras UFs analisadas, a UF-4 parece ter um compromisso maior quando se pensa nessa formação continuada para além e após o curso de graduação, haja vista os incentivos à pesquisa e à pós-graduação previstos ao longo do PPP como uma resposta a uma demanda atual, visto que:

[...] várias universidades brasileiras e de outros países exigem, para ingresso em programas de Pós-Graduação, que o candidato tenha desenvolvido projeto de Iniciação Científica e, muitas vezes, que tenha publicações em Congressos e/ou Periódicos Científicos. Essas, entre outras razões, mostram a importância da participação dos discentes nesse programa de incentivo à pesquisa (p. 47).

Isso aponta que o curso analisado pretende desenvolver competências além daquelas englobadas pela dimensão técnico-científica. O PPP entende que é necessário formar um profissional autônomo e consciente, o que pretende possibilitar ao aluno durante a graduação. No entanto, não localizamos no texto de que maneira essa formação seria desenvolvida de forma autônoma. Essa necessidade é expressa no objetivo específico: “Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de modo a desenvolver, nos estudantes, atitudes investigativas e instigadoras e sua participação no desenvolvimento do conhecimento e da sociedade como um todo” (p. 10), dando ênfase à formação continuada e ao papel da Coordenação de Extensão e Estudos

Continuados. O curso propõe incentivar programas de iniciação científica e de extensão, o que pode ampliar as possibilidades formativas e preparar os licenciados para atuarem em contextos acadêmicos e de pesquisa. Além disso, a presença da Coordenação de Extensão e Estudos Continuados se mostra singular para propiciar essa dimensão, já que ela se encarregou dos trabalhos de reflexão e confecção do PPP, em substituição a um NDE que não havia sido instituído formalmente ao Curso de Letras-Francês.

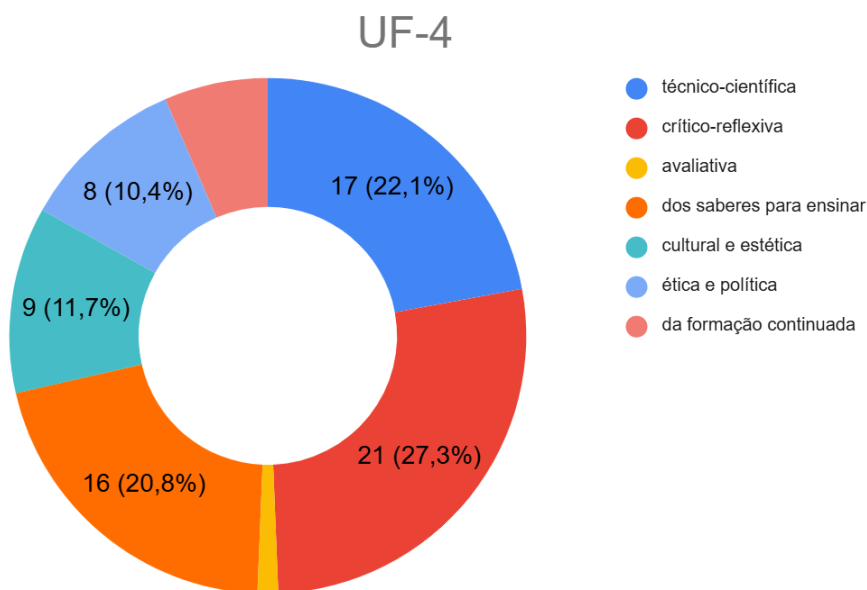
Como é proposto no documento, a formação em Letras com habilitação específica em francês busca alinhar-se às demandas contemporâneas, incentivando uma preparação profissional atualizada e integrada às dinâmicas do mercado de trabalho, especialmente por meio da utilização de recursos tecnológicos e midiáticos, como vídeos, televisão, cinema e internet. Contudo, observa-se um descompasso entre esse ideal formativo e a realidade prática das escolas públicas, sobretudo no ensino básico, no qual a escassez de recursos e a precariedade da infraestrutura limitam a aplicação das propostas descritas. É necessário refletir criticamente sobre como o curso pode equilibrar uma formação sólida e atualizada com a preparação para os desafios concretos da profissão docente. Embora o currículo enfatize a pesquisa e a interação contínua como elementos fundamentais do processo pedagógico, é imperativo que ele também promova a adaptação criativa dos futuros professores a contextos marcados por limitações estruturais. Essa abordagem permitiria que os licenciados desenvolvessem estratégias eficazes para maximizar os poucos recursos disponíveis, garantindo uma prática pedagógica acessível e inclusiva.

A proposta de uma formação ampla e interdisciplinar é essencial para a construção de um profissional completo, especialmente considerando que o PPP apresenta ênfase no domínio de teorias complexas e na formação crítica. No entanto, essa abordagem muitas vezes é limitada por um núcleo curricular pouco flexível, que dificulta a personalização da formação pelos alunos.

Embora apresente pontos positivos, a construção das seções deste PPP revela-se um pouco desconectada. A fragmentação e a falta de coesão entre os subtópicos dificultam a compreensão dos focos principais da proposta pedagógica, especialmente ao transitar entre temas como avaliação, metodologias de ensino e formação de egressos. A revisão da estrutura, com a adoção de subtítulos mais específicos e uma organização temática mais clara, permitiria uma narrativa mais coesa, facilitando a leitura e a compreensão do documento, além de garantir que os conceitos não se sobrepusessem de forma excessiva e que cada tópico se relacionasse de maneira mais fluida à formação do licenciado.

A seguir, ao analisar o gráfico referente à UF-4, podemos notar, em contraponto com as UFs anteriores, que esta prioriza a dimensão crítico-reflexiva, além de abordar de forma significativa as dimensões dos saberes para ensinar e da formação continuada, as quais não são privilegiadas nas demais UFs. As dimensões, na UF-4, são bastante equilibradas, o que nos indica tratar-se de um currículo que prevê uma formação equitativa.

Gráfico 4 - Dimensões da formação e do trabalho docente na UF-4 segundo Placco (2006)



Fonte: elaborado pelas autoras

Considerações finais

Este artigo permitiu traçar um panorama da formação inicial universitária de professores de FLE nas universidades federais de Minas Gerais. Por meio das análises dos PPPs, conseguimos compreender como essas instituições estruturam e organizam os currículos dos cursos de licenciatura em Letras (Francês/Francês-Português), e pudemos verificar que há tanto convergências quanto distanciamentos em suas propostas curriculares.

Os resultados revelaram que, enquanto algumas universidades priorizam uma formação focada na dimensão técnico-científica, outras apresentam uma visão mais holística, integrando

aspectos críticos, reflexivos e éticos. Observamos também que a flexibilidade curricular, largamente defendida nos documentos, nem sempre se concretiza de maneira satisfatória, evidenciando inconsistências entre o que o texto traz na teoria e o que é apresentado na estrutura do currículo. Além disso, vimos que há a valorização da formação continuada em certos PPPs, demonstrando um esforço para promover a atualização e o desenvolvimento profissional dos futuros docentes.

Ao contribuir para a compreensão da formação inicial de professores de FLE em Minas Gerais, este estudo reforça a relevância de se discutir a valorização do plurilinguismo em um cenário educacional amplamente dominado pela língua inglesa. Nesse contexto, nossa pesquisa evidencia a necessidade de aprofundar o debate sobre a formação docente em Letras-Francês, abrindo caminhos para investigações futuras que analisem mais detalhadamente as estruturas curriculares.

Ao longo da pesquisa, identificamos lacunas importantes, especialmente no que diz respeito à relação entre o currículo prescrito e sua concretização na prática. Para abordar essas questões, seria indispensável realizar entrevistas com docentes e discentes das instituições analisadas, o que permitiria responder perguntas ainda em suspenso e compreender como os documentos normativos se materializam no cotidiano acadêmico. Assim, sugerimos a realização de estudos empíricos que enfoquem essa dimensão prática, buscando compreender não apenas a formação prescrita, mas também a formação vivida e construída no dia a dia da universidade.

Por fim, acreditamos que há ainda “muito pano para manga” no que se refere ao fortalecimento da profissão docente e à ampliação de perspectivas para o ensino de francês no Brasil. Esses desafios, somados à urgência de promover o plurilinguismo em nosso sistema educacional, oferecem um campo fértil para futuras reflexões e ações concretas no âmbito das políticas educacionais e da formação inicial de professores.

CRedit
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável.
Contribuições dos autores: ARRUDA, Larissa de Souza. Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. CASIMIRO, Sofia Serrano Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. FERNANDES, Yoná Helena Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

Referências

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004 p. 37-53.
- ARRUDA, L. S. Políticas públicas educacionais de FLE no Brasil e seus reflexos na formação docente. *Humanidades & Inovação*, v. 7, p. 465-475, 2020.
- ARRUDA, L. de S.; OLIVEIRA DE LIMA, R.; GONTIJO, L. F. A BNCC e o desaparecimento da língua francesa na educação básica brasileira. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 11, n. Spécial, p. 217-242, 2022. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/821>. Acesso em: 19 jan. 2025.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BEATO-CANATO, A. P. M.; ARRUDA, L. S. O professor de francês como língua adicional construído no currículo de um curso de licenciatura em Letras. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, v. 21, p. 338-358, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRONCKART, J-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, J-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 133-163.
- CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DE SOUZA, R. Ensaio sobre o fetichismo no bilinguismo. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. DT6, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/47012>. Acesso em: 3 dez. 2025.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (orgs.). *Letramento em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014, p. 209-229.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 55-80.

FERREIRA, G. G. *A representação do trabalho do professor em textos prescritivos: uma análise do nível enunciativo do CBC de LE do estado de MG*. 2013. Disponível em: <https://oguari.blogspot.com/2013/06/a-representacao-do-trabalho-do.html>. Acesso em: 14 jan. 2024.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.

LOUSADA, Eliane Gouvea. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. 2006. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: *Congresso Internacional Educação e Trabalho - Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais*, 2005, Aveiro. Resumos das Comunicações, 2005, p. 17-17.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 16, n. especial 1, 2013, p. 35-46.

MIRANDA, F. Género de texto e tipo de discurso na perspectiva do interaccionismo sociodiscursivo: que relações? *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2008, pp. 81-100. Disponível em: <https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/florencia-miranda.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. E ROCA, P. (org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

NETO, Antônio Cabral (org.). *Flexibilização curricular: cenários e desafios* (Coleção Pedagógica, n. 6). Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2004.

MEDRADO, Betânia P. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da LA. In: MEDRADO, Betânia P.; PÉREZ, Mariana (orgs.). *Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 21-36.

PEREIRA, R. I.; *et al.* Licenciatura em Letras: a formação docente no currículo e as perspectivas dos licenciandos. *Línguas & Letras*, vol. 18, n. 39. p. 29-45, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/16392/pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.

PLACCO, V. M. N. S. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, Aida Maria Monteiro ; MACHADO, Laêda Bezerra; MELO, Márcia Maria de Oliveira ; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de (org.). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife - PE: Edições Bagaço, 2006, p. 251-262.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Análise linguístico-discursiva das competências em um texto institucional. *Revista X*, vol. 2, 2007, p. 2-18.

_____. Gênero profissional professor de língua inglesa: qual a base do seu conhecimento?. In: CALVO, L. C. S.; *et al.* (orgs.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez*. v. 5. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 205-227.

RIOS-REGISTRO, E. S. As prescrições no curso de formação de professores. *Revista Intercâmbio*, volume XXI: 17-37, 2010. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Âmbitos do plano. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez (org.). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 233-294.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNE – UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Assistência estudantil. Disponível em: <https://www.une.org.br/dicionario-do-me/assistencia-estudantil/>. Acesso em: 3 maio 2022.