

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS TRANSFORMAÇÕES E RUPTURAS ATÉ A LEI Nº 13.005/2014

Gabriela Lins Falcão

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE) - Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) Recife, Pernambuco, Brasil

Lívia Suassuna

Doutora, docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

RESUMO: O presente artigo busca historiar as perspectivas e os diferentes momentos da formação docente no Brasil, ao tempo em que insere os professores de língua e o ensino de português nas diferentes fases da educação nacional. A partir da integração de autores das áreas da formação docente e do ensino de língua materna, o texto contribui para a compreensão dos contextos políticos e sociais, bem como do próprio processo de construção do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, oferecendo caminhos para elucidar as transformações nas concepções e nos objetivos vivenciados no interior do conteúdo curricular e sinalizando para o papel fundamental da atuação docente frente à essas transformações.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Ensino de Português. Profissionalização docente.

ABSTRACT: This article intends to analyze the perspectives and the different moments of teacher training in Brazil, at the same time as it inserts language teachers and the teaching of Portuguese in the different phases of the national education. Based on the integration of authors from the areas of teacher training and mother tongue teaching, the text contributes to the understanding of the political and social contexts, as well as the process of construction of Portuguese language teaching and learning, offering ways to elucidate the transformations in the conceptions and objectives lived inside the curricular content and signaling to the fundamental role of the teacher action in front of these transformations.

KEYWORDS: Teacher training. Portuguese Teaching. Teacher professionalization.

A maneira como se articula atualmente a educação brasileira, em especial o ensino de língua materna, revela a necessidade de observar questões atreladas ao modo como os conhecimentos são expostos e construídos no ambiente escolar. A didatização do conhecimento científico pela escola por vezes limita o acesso ao saber, podendo reduzi-lo a fragmentos falsamente estabilizados (CHARLOT, 2000). Essa concepção reducionista do saber, historicamente perpetuada no espaço escolar, bem como a visão do professor como reprodutor

de conteúdos curriculares, estimula a adoção de práticas e de saberes obsoletos e descontextualizados da realidade científica e da própria realidade social mais ampla.

Por outro lado, a compreensão dos professores como sujeitos críticos e capazes de refletir e de construir a própria prática profissional, a partir de uma postura dialógica e problematizadora, contribui para uma nova relação com o saber e, conseqüentemente, aponta para o potencial de formação de sujeitos autônomos e conscientes de suas ações (CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2018). Com base nessa perspectiva, o presente artigo busca apresentar um breve panorama acerca das concepções que nortearam o ensino de língua portuguesa frente às continuidades e rupturas das políticas públicas de formação docente no Brasil.

Para tanto, nos tópicos seguintes, serão brevemente apontadas algumas reflexões acerca dos elementos ligados à prática e à formação docente, no bojo das transformações das políticas e das perspectivas nacionais para a formação de professores da educação básica, especialmente após a Lei nº 9.394/96 e a Lei nº 13.005/2014, as quais instituem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e o Plano Nacional de Educação, respectivamente.

A FORMAÇÃO DOCENTE E O CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUNS MARCOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA ATÉ A CRIAÇÃO DA LDB

Seria bastante pretensiosa a tentativa de resumir, em tão poucas linhas, a história da formação inicial e continuada de professores na educação brasileira. No entanto, o registro de alguns momentos históricos e de seus desdobramentos faz-se necessário para o entendimento do processo que conduziu à existência de múltiplas realidades e concepções educacionais, e para o vasto constructo teórico elaborado acerca de seus profissionais e de sua relação com o ensino de língua materna. Preparar educadores capazes de exercer ativa e criticamente a docência frente às atuais e aceleradas transformações das diferentes esferas sociais mostra-se um dos mais importantes desafios da educação mundial (ANDRÉ, 2001; DEMO, 2002; DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2011).

A preocupação com a formação de professores que não apenas acompanhem as mudanças nos estágios de desenvolvimento das ciências, das tecnologias e da sociedade em geral, mas que se situem como sujeitos ativos diante da complexidade organizacional dessas múltiplas realidades precisa estar presente nos ambientes de formação inicial e continuada dos

profissionais da educação, a fim de formar educadores críticos e capazes de enfrentar os desafios impostos à formação humana e, conseqüentemente, à educação, nos dias atuais (PERRENOUD, 2000).

De acordo com Aranha (1996), a formação de professores no Brasil, vista a partir de uma perspectiva diacrônica, sempre sofreu forte interferência religiosa, política, econômica e social, afirmação bastante clara quando se concebem os espaços escolares como, nas palavras de Giroux (1997, p. 162), “locais econômicos, culturais e sociais que estão inextrincavelmente atrelados às questões de poder e controle”.

A formação docente foi marcada, inicialmente, por momentos de rígida preparação cultural à época dos Jesuítas. Segundo Antônio Houaiss (1985), entre o século XVI e parte do século XVII, apenas a Companhia de Jesus era responsável pelo ensino da cultura letrada aos brasileiros, e seus docentes eram formados com base em doutrinas religiosas e metodológicas rigorosamente delimitadas e constantemente partilhadas entre todos os seus membros. As ações docentes estavam, portanto, sempre pautadas na obediência a preceitos religiosos.

Sobre o ensino do português até esse período, Bunzen (2011) destaca que

os colégios fundados pelos jesuítas no Brasil ministravam disciplinas com caráter predominantemente literário e retórico, com destaque para as chamadas “línguas clássicas”. As línguas vernáculas não tinham espaço nos colégios, por isso o latim (uma língua estrangeira) era utilizado como uma das línguas preferenciais para o conhecimento do alfabeto e dos princípios básicos da decifração (leitura silenciosa e em voz alta). Além disso, não podemos esquecer de que havia de fato uma supremacia do latim sobre a língua vernácula, uma vez que, até o fim da Idade Média, o latim era a língua utilizada para escrever na Europa. (BUNZEN, 2011, p. 890).

Após a expulsão da Companhia de Jesus, a primeira rede leiga de ensino no país foi criada pelo Marquês de Pombal e destinada a “uns quantos filhos-família” (HOUAISS, 1985). Desde esse período, a formação de docentes, segundo Aranha (1996), foi tratada com descaso até a criação das primeiras Escolas Normais, a partir de 1840. A língua portuguesa, no quadro da reforma pombalina, ganha força no projeto de união nacional, a fim de evitar o uso das línguas indígenas nas colônias, e consolida-se a partir de uma política de expansão linguística. Seu ensino torna-se obrigatório em Portugal e no Brasil, a partir de uma preocupação com a instrução para a construção de um Estado Progressista, “forma de construir uma identidade nacional e metadiscursos sobre a língua nacional-oficial” (BUNZEN, 2011, p. 892).

No contexto brasileiro, as disciplinas de Gramática, Retórica e Poética surgem, no secundário, durante a segunda metade do século XVIII, para, junto com o espaço garantido ao

latim (mantido até a década de 1960 nas escolas do país), instruir a população nacional com acesso ao ensino escolarizado.

Saviani (2009), ao discorrer sobre o percurso histórico da formação de professores no Brasil, destaca seis momentos fundamentais:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

(SAVIANI, 2009, p. 143 e 144).

Para o autor, ao longo de todo o período colonial, desde a atuação dos jesuítas até os primeiros cursos superiores criados por D. João VI, não é possível perceber uma real preocupação com a formação docente. O primeiro momento em que tal manifestação ocorre data da promulgação, em 1827, da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que previa uma formação baseada no método mútuo, bastante dispendiosa, e ainda sem caráter formativo direcionado às questões didático-pedagógicas.

Apenas a partir da promulgação do Ato Adicional de 1834, a instrução primária, e, portanto, o preparo de seus profissionais, ficou a cargo das Províncias, e o modelo europeu de Escolas Normais, adotado desde a Revolução Francesa, passou, então, a fazer parte da realidade nacional, estabilizando-se nos anos de 1870. Para Saviani (2009, p. 144), apesar de preconizar uma formação específica, “o currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras”. Dessa forma, o fundamental era o domínio, por parte dos professores em formação, dos conteúdos a serem transmitidos às crianças, ignorando-se o preparo e as questões didático-pedagógicas necessárias ao exercício da profissão.

A Reforma Leôncio de Carvalho, datada de 1879, traz às Escolas Normais, de forma ainda mais latente, uma forte interferência positivista, o que se reflete na organização curricular e na primazia de alguns saberes em detrimento de outros. O cuidado com o pragmatismo

científico e a secundarização do estudo das línguas, da literatura e dos saberes teórico-metodológicos próprios à atuação docente revelavam a influência do Positivismo nesses ambientes de formação, restringindo-se à apropriação e ao domínio de determinados conteúdos a serem ensinados. Tal segmentação permaneceu, por muito tempo, presente nos currículos dos diferentes cursos e seu reflexo pode ser observado nas tradicionais, e ainda corriqueiras, separações entre saberes científicos e saberes pedagógicos na formação inicial de professores.

No início da década de 80 do século XIX, por exemplo, a disciplina Língua Portuguesa, antes ameaçada de redução pela Reforma acima citada, passa a fazer parte da grade curricular das cinco séries iniciais do ensino secundário, “com um aumento considerável no ensino da escrita. O ensino propedêutico também impulsionou um maior crescimento da disciplina no fim do Império, uma vez que os exames passaram a exigir cada vez mais conhecimentos escolares específicos sobre o vernáculo” (BUNZEN, 2011, p. 896). Ao ensino do português destina-se um total de 10 aulas semanais, garantidas nos currículos escolares das escolas secundárias de todo o Brasil.

A partir de 1890, com a reforma da instrução pública no estado de São Paulo, a qual visou ao enriquecimento curricular das Escolas Normais e à ênfase nos estudos práticos com a criação da escola-modelo, teve início uma preocupação maior com a formação didática e pedagógica do futuro professor, que passou a vivenciar situações comuns à atuação profissional desde sua formação. Esse novo modelo contribuiu para o fortalecimento da Escola Normal e influenciou os cursos de formação de diversas regiões do país.

Ao longo dos séculos XIX e XX, a educação mundial recebeu contribuições de autores oriundos das diversas áreas do conhecimento, o que permitiu a criação de um ambiente propício ao questionamento dos ideais educacionais vigentes e à recriação dos modelos há muito incorporados quanto ao perfil e aos conteúdos necessários à formação docente. Segundo Vianna (2004, p.30), a partir de então “o ideário pedagógico mundial atinge nível significativo de qualidade e multiplicidade de propostas”, entre as quais se destacam as teorias socialistas, críticas, crítico-reprodutivistas, progressistas, entre outras.

Em 1931, após a fundação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, alteraram-se programas oficiais de ensino e a língua nacional, por exemplo, passou a ser considerada como disciplina escolar, denominada Português, com objetivos e conteúdos fixados pelas instruções metodológicas e assim descritos pela nova regulamentação: “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente,

comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária” (BRASIL, 1931 *apud* ZILBERMAN, 1996, p. 21). Tal recomendação reafirmou a utilização de exercícios práticos de natureza metalinguística e o uso da literatura clássica como modelo da língua nacional.

A influência desse novo contexto de discussões acerca das funções, concepções e necessidades educacionais deu início a um período de intensos debates e reivindicações no cenário nacional, contribuindo para o surgimento, ainda na década de 1930, do Movimento da Escola Nova, que defendia, entre outros ideais, o da escola pública, gratuita e de qualidade como dever do Estado.

Foi sob influência do movimento escolanovista que foram criados os Institutos de Educação, na terceira fase descrita por Saviani (2009), especialmente o do Distrito Federal e o de São Paulo, que, além de serem locais de ensino, fomentaram o desenvolvimento de pesquisas na área da educação. Segundo o autor, esses ambientes formativos foram pensados e organizados “de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (p. 146) e, assim, corrigir as lacunas formativas até então presentes no modelo de Escola Normal vigente.

Um outro momento de destaque na formação de professores no país diz respeito à organização e à implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e à consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971). Nesse período, os Institutos de Educação foram incorporados às Universidades, e, a partir do Decreto-lei nº 1.190, de 1939, organizou-se a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tendo como base o modelo formativo “3+1”, que passou a ser adotado nos cursos de licenciatura e pedagogia das diferentes regiões do país. Assim, após o estudo das disciplinas específicas, ao longo de três anos, o professor em formação voltava-se, apenas em seu último ano de curso, à formação didática e pedagógica.

Saviani (2009) destaca ainda que

ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Assim, é possível constatar que o modelo até então adotado e disseminado pelo país não contribuiu para a consolidação da experiência com pesquisa durante a formação docente, na

medida em que descon siderava a importância e as contribuições do processo científico e investigativo para essa formação.

Com a aprovação do Decreto-lei nº 8.530, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, houve uma reestruturação geral dos cursos normais, considerando-se as especificidades de alguns segmentos do ensino primário, bem como demonstrando-se uma preocupação com a formação continuada dos professores já em atuação, especialmente para especialização em áreas como Educação Especial e Ensino Supletivo (SAVIANI, 2009). No entanto, tal reestruturação ainda apresentava problemas quanto à formação didático-pedagógica, visto que muitas vezes eram dispensadas as escolas-laboratório e minimizados os estudos e as vivências relacionados a esses conteúdos.

Já na década de 1960, com a introdução do movimento tecnicista decorrente do projeto neoliberal de sociedade, foram poucos os progressos perceptíveis na educação brasileira (VIANNA, 2004), especialmente no tocante à formação docente. A educação passou a assumir um papel estratégico na formação de mão de obra para o mercado de trabalho e na divulgação e reafirmação dos ideais neoliberais. Nesse contexto, os professores foram concebidos como executores de programas e atividades previamente preparados, e sua formação esteve voltada à reprodução de saberes, muitas vezes pautados na memorização de conhecimentos produzidos por outros sujeitos.

A proposta de formar trabalhadores substituiu o currículo humanista clássico voltado para o ensino superior e estimulou seu caráter profissionalizante, favorecendo alterações curriculares e metodológicas nas disciplinas escolares. O ensino da língua portuguesa, por exemplo, na perspectiva da comunicação e expressão, era encarado como “instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral” (BRASIL, 1971, p. 178), revelando o caráter instrumental e tecnicista dos conteúdos e das metodologias adotadas para o ensino da língua.

Sobre os anos de 1971 e 1996, Saviani (2009) e Cavalcante (1994) chamam atenção para os reflexos do regime militar no contexto educacional, como foi o caso do desaparecimento das Escolas Normais e do surgimento da habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, em modalidades de 03 ou 04 anos de duração; nessa modalidade é que seriam formados professores para lecionar até, à época, a 4ª e a 6ª séries do 1º grau, respectivamente. Para ambas as habilitações, era oferecido um currículo básico comum,

acrescentando-se a ele a parte diversificada, relacionada à formação especial.

A Lei nº 5692/1971 criou no Brasil o Magistério como uma habilitação da escola profissionalizante de 2º grau para a formação docente e desativou a Escola Normal de Formação de Professores. Segundo Vianna (2004), tal iniciativa transformou o magistério em uma habilitação fragmentada, procurada apenas por quem não tinha condições para habilitações consideradas mais nobres.

Os anos de 1970 e 1980 foram marcados pelo aumento significativo no número de alunos matriculados nas escolas brasileiras, oriundos especialmente das classes populares da sociedade brasileira. A chamada “democratização do ensino” provocou como consequência direta o crescimento da demanda por professores, e contribuiu para a formação aligeirada desses profissionais, fazendo surgir a necessidade de elaboração de materiais auxiliares para o uso docente, a fim de preencher possíveis lacunas em sua formação (GERALDI, 1984; SOARES, 2002). Os resultados dessa política educacional expansionista puderam ser mais significativamente sentidos a partir do declínio na qualidade da educação nacional ocorrido nos anos seguintes.

Diante de um quadro alarmante quanto à precariedade na formação docente, o governo de São Paulo lança, na década de 1980, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Esses centros de aperfeiçoamento foram criados na tentativa de investir na recuperação da formação dos docentes e contribuir com o trabalho de magistério desenvolvido pelas escolas profissionalizantes, possibilitando que futuros docentes tomassem conhecimento de teorias mais atualizadas na área de educação e pudessem, também, repassar seus novos saberes a outros profissionais.

No entanto, apesar da obtenção de resultados positivos, tais Centros dependiam da qualidade do trabalho de seus docentes formadores, do investimento financeiro em seus profissionais e estudantes, da quantidade de pessoas beneficiadas e da frequência com que ocorriam suas ações de formação continuada. O projeto, que exigiria investimentos prolongados, foi descontinuado sem, no entanto, ter alcançado a abrangência necessária para melhoria efetiva da educação no país (SAVIANI, 2009).

Inúmeras ideias oriundas dos estudos do educador Paulo Freire e de outros autores, especialmente após a década de 1980, contrários à proletarização do trabalho docente e às racionalidades tecnocráticas e instrumentais, surgiram na defesa de uma realidade escolar menos excludente e na busca por uma educação comandada por profissionais críticos, que

objetivasse a formação de sujeitos igualmente conscientes de sua ação sobre o mundo (FREIRE, 1971;1996). Freire (1980, p. 78-79) afirmava que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando”, ratificando a incompletude do conhecimento e a necessária continuidade na formação do professor, e considerando, ainda, a relevância da experiência e da prática como constituintes dessa formação.

A obra de Freire é marcada pelo reconhecimento da dimensão social do trabalho docente e pela defesa de seu caráter crítico e dialógico. Ao conceber esse profissional como um pensador, analista de sua própria prática, tal obra revela-se, ainda, como importante marco para a construção, por exemplo, da identidade do professor como pesquisador no Brasil e para o início do reconhecimento da relevância desse princípio (DINIZ-PEREIRA, 2011). Seu modelo de pesquisa participativa também se expandiu por grande parte da América Latina, influenciando importantes centros de formação.

O ensino de português, também influenciado pelas transformações da década de 1980, pelo impacto dos estudos linguísticos, após a virada pragmática, e pelas reflexões acerca da “crise” no ensino da língua, vivencia um momento de forte crítica às propostas curriculares e aos livros didáticos de língua materna até então disponíveis. Esse período, também de criação de novas propostas curriculares estaduais e municipais para o ensino de Português, é marcado pela efervescência de publicações e de congressos sobre o tema, impulsionados pelo ambiente acadêmico das graduações e pós-graduações de todo o país.

A partir de então, disseminam-se propostas de reconfiguração das concepções de língua e dos propósitos de seu ensino, estimulando a reflexão sobre os usos e a interação social como eixos centrais das atividades de linguagem em sala de aula, e incentivando procedimentos de leitura, de escrita e de análise da língua para além de suas unidades estritamente gramaticais. Schneuwly e Dolz (1999) destacam, por exemplo, as inúmeras transformações decorrentes do entendimento das noções de práticas e de atividades de linguagem, e a incorporação do uso dos gêneros textuais nos espaços formativos e nas aulas de língua. Para os autores, o gênero “é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares – mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (p. 5), impactando gradual e profundamente os objetos e objetivos do ensino de língua.

O último período classificado por Saviani (2009) compreende os anos de 1996 a 2006 e é marcado especialmente pela promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei nº 9394/96). Com a sua publicação, houve uma mudança significativa na

estrutura e no funcionamento da educação brasileira, bem como na formação docente. A “nova LDB” tem tido papel importante na busca por melhorias na qualidade da formação de professores para a educação básica, pois passou-se, por exemplo, a exigir a licenciatura plena, em nível superior, para todos os professores atuantes na educação básica. Além disso, a LDB refere a unidade teoria-prática e a própria formação continuada. Ainda fez surgir, como desdobramentos, outros dispositivos legais e normativos que contribuíram para a regulação e para a busca de melhorias na qualidade da educação nacional e no preparo de seus profissionais.

Para Saviani (2009), no entanto, é preciso perceber que, apesar dessas contribuições, a LDB, elaborada em um contexto hegemônico de políticas neoliberais, deixou de contribuir em diversos aspectos, especialmente com relação aos institutos superiores de educação, os quais, apesar de considerados de nível superior, oferecem cursos, muitas vezes, de baixa qualidade, e são responsáveis por uma formação aligeirada e de baixo custo. Diniz-Pereira (2011) concorda com esse posicionamento, e acrescenta:

(...) a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo poderá levar a repetições de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, corre-se o risco de reviver cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores do país. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 111).

Nóvoa (1992) amplia essa discussão, defendendo que é necessário repensar o processo de profissionalização da docência mais amplamente, rompendo os limites dos ambientes acadêmicos e das políticas de regulamentação e controle do Estado. Freire (1980) e Tardif (2011) também ressaltam a importância de entender os contextos sociais e profissionais em que se constroem as experiências e as identidades docentes e em que, portanto, se constituem seus saberes.

Roseli Schnetzler, no prefácio da obra *Cartografias do Trabalho Docente*, afirma que, “ao escamotear condições aviltantes de salário e de trabalho do professorado, a lógica neoliberal vem propondo medidas simplistas para o desenvolvimento profissional de professores” (1998, p. 7); tal realidade afasta os docentes dos espaços decisivos, das reestruturações curriculares, do repensar da escola, na medida em que os professores são concebidos como “meros executores de propostas e ideias gestadas por outros”. Esse hiato entre teoria e prática e entre pesquisa e espaço escolar contribui para a reprodução de valores que negam ao docente a ampliação de sua atuação e a sua própria profissionalidade e autonomia (CONTRERAS, 2002).

Os diferentes momentos que compõem a história da formação docente no Brasil e suas múltiplas discontinuidades, especialmente no tocante à existência de um modelo formativo baseado em conteúdos acadêmico-científicos, e a importância, por vezes ignorada, de sua relação com a formação específica/didático-pedagógica permitem-nos entender os processos e as concepções de educação vigentes, e perceber que, muitas vezes, estes se apresentavam distantes das reais funções e necessidades da profissão.

A ATUALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: OS DESAFIOS E AS DIFICULDADES NA CONCRETIZAÇÃO DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO

Diante da atual realidade dos educadores no país, a busca por uma formação que lhes permita assumir sua identidade como trabalhadores culturais envolvidos na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que possam criar e recriar o espaço e a vida sociais torna-se condição fundamental para repensar o projeto de educação nacional (SANTOS, 2001). Assim, tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores, em disciplinas gerais ou específicas, devem contribuir para uma preparação coerente com os ideais que reafirmam a identidade e a autonomia como necessárias aos docentes no exercício de sua profissão, bem como uma postura reflexiva e em constante (re)construção a partir dos diversos saberes que a constituem.

No bojo dessa concepção, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Congresso Nacional e sua sanção Presidencial, na íntegra, resultaram na Lei nº 13.005/2014, consolidando diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais brasileiras, para o decênio 2014/2024. O documento firma o compromisso, social e governamental, dentre outras questões caras ao campo da educação, com a progressiva ampliação e universalização da educação básica, com a sua qualidade e seus investimentos, e ainda contribui com a indicação de parâmetros balizadores da formação de professores no Brasil.

No tocante à valorização profissional, Dourado (2016) assim analisa, dentre as 20 metas estabelecidas pelo PNE, as metas 15 a 18 do referido documento:

A Meta 15, garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o DF e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, tem sido objeto de luta e reivindicação pelos segmentos acadêmicos e sindicais e se articula às deliberações da Conae. Destaquem-se dois movimentos para a efetivação dessa meta e de boa parte de suas estratégias: 1) a aprovação do Parecer CNE/CP nº 2, de 2015, em 9 de junho de 2015, cuja homologação pelo MEC efetivou-se em 25 de junho de 2015 e, em decorrência desse parecer, a

Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, de 1 de julho de 2015;2) a proposta de política nacional de formação de profissionais da educação, lançada pelo MEC, em 25 de junho de 2015, e submetida a consulta pública, que ratifica as concepções contidas no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e insere questões específicas da formação dos funcionários e técnicos, visando a conferir maior organicidade à formação dos profissionais da educação. Um dos pontos questionados pelas entidades do campo que será objeto de luta na proposição e materialização desta política se vincula à alteração de seu escopo institucional, incluindo o setor público e todo o setor privado. Tal proposição, adotada na proposta do MEC, se articula à estratégia 15.2, que visa a consolidar o financiamento estudantil a estudantes de cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), inclusive a amortizar o saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica.

A Meta 16, formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PNE e garantir a todos/as os/as profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, articula-se à meta anterior e apresenta importantes estratégias. Por outro lado, é importante destacar a previsão de bolsas de estudo (estratégia 16.5) para pós-graduação dos/as professores/as e demais profissionais da educação básica sem explicitar a natureza dessas bolsas, o que poderá ensejar demandas as mais diversas.

A Meta 17 consiste em valorizar os/as profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos/as demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano e vigência deste PNE. Esta meta, embora restrita ao segmento docente, é de grande impacto e constitui-se em reivindicação histórica do campo, apresentando estratégias importantes na consecução de uma efetiva política de valorização do profissional do magistério ao articular salário, carreira e condições de trabalho.

A Meta 18, assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os/as profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos/as profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, é fundamental para o setor, a despeito de negligenciar os profissionais do setor privado. Uma estratégia polêmica é a 18.3, realizar, por iniciativa do MEC, a cada dois anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os estados, o DF e os municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública. Há vários questionamentos quanto ao estabelecimento de prova nacional envolvendo as questões sobre a autonomia dos entes subnacionais, bem como seus limites pedagógicos. A referida meta e suas estratégias secundarizam os direitos dos profissionais da educação que atuam no setor privado, sendo este um limite estrutural da meta, uma vez que a valorização dos profissionais independe do *locus* em que atuam. (DOURADO, 2016, p. 33).

Além de pontuar como uma das metas a criação, de forma articulada entre os entes federativos, de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, e de incluir, no debate e nas ações previstas, questões relativas à valorização, a planos de carreira e às condições de trabalho desses profissionais, o documento chama nossa atenção por explicitar, em sua Meta 16, a relevância do incentivo e do fomento à formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica. Ratifica, pois, o reconhecimento dessa etapa de formação como caminho para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento desses profissionais.

Prevista na meta 15 do PNE, o Decreto nº 8.752/2016 instituiu a criação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, atribuindo ao Ministério da Educação a função de coordenar a formação de professores, pedagogos e funcionários técnicos e administrativos em todo o país, outro marco para a construção de um projeto de educação nacional, tendo em vista seu potencial estratégico de articulação entre os entes federados, e o interesse na coerência e na organicidade das ações formativas destinadas aos profissionais da educação.

Dentre os objetivos dessa Política, presentes no referido Decreto, temos o de “assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional”, além da preocupação de promover ações que articulem experiências práticas e teóricas no interior do currículo desses profissionais, desde a formação inicial. Tal preocupação encontra-se em consonância, por exemplo, com a ampliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação docente (Pibid), programa recriado em 2007, pelo Governo Federal, e que concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com instituições de educação básica da rede pública de ensino (DOURADO, 2016).

A consolidação do Plano Nacional de Educação e dos demais documentos decorrentes de sua aprovação – tais como a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada –, no entanto, está em correlação direta com o contexto das transformações políticas, econômicas e sociais do Estado brasileiro. Para Dourado (2016, p. 43), a luta para que o PNE se materialize, visa, também, “garantir maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, por meio de suas diretrizes, 20 metas e várias estratégias, que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, bem como questões atinentes à base nacional comum, qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação”.

Gatti (2017, p.1155), por sua vez, complementa essa ideia ao afirmar que a efetivação de planos dessa natureza e de suas propostas depende de ações concretas “que propiciem a passagem do dito ao realizado”, destacando o papel fundamental dos órgãos federais, com apoio dos estaduais, de cada instituição, bem como de seus docentes, em relação às proposições postas pelos documentos normativos e orientadores. O mesmo alerta é realizado por Dourado (2016,

p. 44), ao destacar que as proposições dispostas no PNE não são garantias por si, tendo em vista a dependência de ações e de políticas a serem efetivadas “pelos profissionais da educação e suas entidades representativas, conselhos, fóruns e outros atores coletivos junto à sociedade e ao executivo, ao legislativo, envolvendo, especialmente, os entes federados, seus órgãos executivos, normativos e de controle”.

A relevância e o ineditismo de um documento da grandeza do PNE, construído colaborativamente e que prevê a participação, também coletiva, na construção e no acompanhamento de suas metas, por meio de grupos organizados, conselhos, fóruns e entidades representativas dos diferentes segmentos sociais, resultam de sua capacidade de nortear e de conferir o grau de importância necessário ao desenvolvimento da nação a partir de um sistema educacional orgânico, tentacular e progressivo.

No entanto, a instabilidade política vivenciada desde o golpe que destituiu a então presidenta eleita, Dilma Rousseff, em 2016, abrindo caminho a um governo interino e, posteriormente, contribuindo para uma eleição presidencial marcada pela descrença e pelo pessimismo da população com a situação política e econômica do país, provocou uma preocupante reformulação de horizontes no campo democrático, com rebatimentos na esfera educacional, a partir de uma série de ações que tendem a inviabilizar o investimento na educação pública, e acabam por trazer à tona dificuldades no cumprimento da garantia constitucional de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, nos seus diferentes níveis e modalidades.

Por estarmos vivenciando a atualidade desse momento de transição, nossa percepção encontra-se, fatalmente, comprometida quanto a seu entendimento diacrônico e a seu impacto histórico, dificultando um melhor dimensionamento dos prejuízos às políticas educacionais do país, especialmente em termos do cumprimento da Lei nº 13.005/2014, e aos documentos e conquistas decorrentes de seus desdobramentos. No entanto, fatos, ainda no governo do presidente Michel Temer, como a retirada de investimentos no já citado Pibid, ocorrida em 2017, e a aprovação da Emenda Constitucional 95, em dezembro de 2016, a qual prevê, ao longo de 20 anos, a partir de 2017, a correção das despesas do governo federal apenas pela inflação do ano anterior, bem como a publicação do Decreto nº 9.759/19, assinado pelo presidente Jair Bolsonaro, o qual extingue os conselhos sociais e outros órgãos colegiados, limitando a atuação dos conselhos nacionais de políticas públicas, ilustram o preocupante desmonte que vêm sofrendo as políticas sociais no país.

Incluem-se aí, no interior desse processo de desmonte do Estado como provedor maior da educação do país, os riscos ao funcionamento das instituições de ensino superior públicas e, conseqüentemente, à pesquisa e ao ensino público nacionais. Não estão descartadas situações que possam, no futuro, por alterações nas vinculações de receita ou nas questões relativas à destinação de recursos financeiros, modificar o funcionamento, o regime e as condições de trabalho, em cadeia, dos profissionais da educação, ao engendrar realidades debilitantes nas diferentes etapas e modalidades da educação.

Concordamos com Gatti (2017, p.1152), quando esta reafirma a relevância da adoção de um novo olhar ante o cenário social e a situação educacional do país na atualidade, considerando as “necessidades postas por perspectivas democráticas e de equidade para o atendimento das novas gerações quanto à sua educação escolar”. Compromissos governamentais e sociais, portanto, serão decisivos na tentativa de romper com a lógica de descontinuidade que permeia a formação docente, nos diferentes momentos políticos do país, como já vimos. O respeito às metas e a manutenção das ações previstas no âmbito da educação e da formação docente no Brasil podem contribuir para a garantia das conquistas e para a efetiva transformação das realidades, com vistas ao alcance do padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural pontuado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e reafirmado nas metas dispostas no PNE.

DOS ASPECTOS ESTRUTURAIS ÀS PRÁTICAS DE LINGUAGEM: AS TRANSFORMAÇÕES NOS OBJETOS E OBJETIVOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS

Pode-se dizer que o ensino de português no Brasil, na atualidade, é marcado por distintas concepções de língua e distintos objetivos e práticas, na medida em que perspectivas tradicionais se mesclam àquelas de base sociointeracionista (GERALDI, 1997; SUASSUNA, 1995). O entendimento da língua como sistema estrutural ou como meio de expressão do pensamento, que fundamentou o fazer pedagógico nas aulas de português ao longo de toda a sua tradição, conduziu à reprodução e à memorização de normas linguísticas nem sempre ligadas ao efetivo uso da linguagem. Britto (1997, p.102) corrobora essa afirmação, quando diz que o ensino tradicional da língua portuguesa estava pautado na metalinguagem e na valorização absoluta de apenas uma variante linguística, o que contribuiu para que “a escola esquecesse, progressivamente, aquilo que é fundamental no exercício da língua: o texto. A escola abandonou o texto.”

Geraldi (1997) aponta três dessas concepções que orientaram as grandes correntes de estudos linguísticos e que, historicamente, estiveram na base do ensino de português, manifestando-se cotidianamente no ambiente escolar: a linguagem como expressão do pensamento, que mantém uma estreita relação com os pressupostos da gramática tradicional; a linguagem como instrumento de comunicação, cujos pressupostos baseiam-se no estruturalismo e no transformacionalismo; e, finalmente, a linguagem como forma de interação, que resulta de abordagens enunciativas e discursivas.

Marcuschi (2008, p.50), ao refletir sobre “o que se ensina ou estuda quando se ensina ou estuda língua”, destaca que o modo como o docente enxerga seu objeto de ensino revela aspectos cruciais no tocante à motivação, aos interesses e aos objetivos da perspectiva que adota. No entanto, tais concepções e referências diferenciam-se por estarem subjacentes a uma perspectiva consciente e coerentemente adotada, ou a posturas não fundamentadas conscientemente, mas constituídas a partir de uma base apenas intuitiva. Para Batista (1997), é a alteração do ponto de vista sobre os fenômenos da língua que pode, em parte,

explicar as mudanças que vem sofrendo o ensino de Português ao longo de sua história, e que se expressam na alteração de seu nome: Gramática Nacional, Língua Pátria ou Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português. É também na alteração desses pontos de vista – ou, particularmente, a competição entre eles – que pode explicar, em certa medida, as polêmicas e as verdadeiras lutas que com frequência se travam para a definição de seu objeto e objetivos: a gramática? A leitura e a escrita? A língua oral? O processo de enunciação de textos orais e escritos? O domínio de uma língua considerada lógica e correta em si mesma? O domínio de uma variedade linguística prestigiada socialmente? Dependendo das respostas que forem dadas a essas questões, diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos. Todas essas práticas, no entanto, poderão ser identificadas pela mesma designação: “Português”. Faz sentido, portanto, perguntar o que, ao se ensinar essa disciplina, é ensinado. (BATISTA, 1997, p. 50).

Concordamos em que a seleção de conteúdos e o modo de conduzir as atividades em sala de aula refletem, na verdade, um posicionamento político e ideológico dos docentes, além de suas concepções acerca da língua e das finalidades de seu ensino. Daí que o entendimento da língua como sistema estrutural ou como meio de expressão do pensamento, que fundamentou o fazer pedagógico nas aulas de português ao longo de toda a sua tradição, como vimos, conduzia à reprodução e à memorização de normas linguísticas nem sempre ligadas ao efetivo uso da linguagem.

A retirada do texto da sala de aula e o uso de elementos descontextualizados, portanto vazios de significação, demonstravam uma concepção de língua, por parte dos docentes e dos

currículos disciplinares, que ignorava as práticas efetivas de uso da linguagem em sociedade, nos seus múltiplos processos e recursos de constituição e significação. O estudo e o ensino da língua a concebiam como “um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo” (GERALDI, 1996). Dessa forma, era desconsiderada a noção de língua como produto histórico e cultural, que, por ser meio de interação entre os sujeitos, nos diferentes momentos sociais de interlocução, possui intrinsecamente a característica de incorporar mudanças à sua estrutura.

Britto (1997), ao apontar as principais lacunas identificadas no ensino tradicional de português nas escolas, retoma a problemática da “indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar”(p.103). Para o autor, a escola sempre tem uma finalidade, pois se trata, na sociedade capitalista, de uma importante instituição social de reprodução de valores e de saberes instituídos, exercendo sua ação “através de procedimentos coercitivos e discriminatórios” (p. 104). No entanto, os conhecimentos são transmitidos como se fossem saberes imutáveis e carregados de neutralidade. O ensino de gramática, portanto, não está dissociado dessa “ilusão”.

Por outro lado, o reconhecimento da língua como meio de interação, ou, na definição de Marcuschi (2002, p. 26), como “forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade”, está presente nos debates linguísticos mais recentes, como apontam Geraldi (1997), Koch & Elias (2006), Travaglia (2004), entre outros, bem como nos novos parâmetros adotados para seu ensino, em que se concebe “a linguagem como o lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes tornam-se sujeitos” (GERALDI, 1997, p. 41).

Apesar de nem sempre colocados nesses termos, as disciplinas e os estudos da linguística têm assumido o papel de portadores legítimos, no sentido de legitimados pelo Estado, da inovação no ensino de língua desde sua implantação no Brasil (SIGNORINI, 2007). Segundo Pietri (2003), através da divulgação científica consolida-se o *discurso da mudança* no ensino de língua portuguesa, confirmando-se pela constante atualização da polêmica entre os que defendem práticas e concepções distintas nesse campo. Na tradução de Dornelles (2007) para a expressão “agentes ideológicos”, utilizada por Blommaert (1999), a autora os define como categorias de atores que, por razões que precisam ser investigadas, podem requerer autoridade no campo do debate.

Dessa forma, os que compartilham da visão presente nos estudos linguísticos, incluindo aí os docentes da educação básica em sintonia com seus estudos e pesquisas, surgem como agentes da mudança no ensino de português. Com base nessa perspectiva, princípio norteador do processo de ensino passa a ser o estudo das relações constituídas nas práticas de uso da

língua, em detrimento do enfoque, por exemplo, das categorizações próprias da metalinguagem. Para tanto, o trabalho articulado entre leitura, produção de textos e análise linguística em sala de aula apresenta-se como fundamental ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, já que estas representam três áreas essenciais para a formação do estudante e para a compreensão dos fenômenos e usos linguísticos. Por meio da articulação dessas unidades, o professor pode romper com a artificialidade ao se trabalhar com a linguagem, bem como, em consequência disso, criar possibilidades para que o estudante domine efetivamente a língua padrão, em suas modalidades oral e escrita, como uma das muitas variedades linguísticas (GERALDI, 1997).

O texto, antes praticamente ignorado, surge como objeto privilegiado das aulas de língua portuguesa. Com o texto, pelo texto e para o texto deve funcionar o ensino de língua materna, visando à formação de leitores e produtores proficientes frente às possibilidades de manifestarem-se linguisticamente em diferentes contextos comunicativos, através de variados gêneros textuais (MILLER, 2009; BAZERMAN, 2006).

A concepção de língua como meio de interação entre diferentes sujeitos sociais e, portanto, como prática historicamente situada, assumida nos debates linguísticos recentes, como apontam Geraldi (1997), Koch & Elias (2006), Marcuschi (2008), Travaglia (2004), entre outros, exige do professor de português a adoção de práticas que proporcionem a reflexão acerca dos conteúdos ministrados, considerando a diversidade e a complexidade da formação linguística. Para tanto, o saber acerca da língua não pode ser encarado como um conhecimento pronto e acabado, preso a estruturas fixas e predeterminadas; ao contrário, trata-se de um objeto mutável, em permanente construção (ANTUNES, 2003; ILARI, 1997), e como tal deve estar na base de uma prática docente livre do engessamento decorrente de modelos metodológicos acrílicos, de natureza reprodutora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, assumimos o desafio de, brevemente, circunscrever o ensino de língua portuguesa no percurso histórico da formação de professores no Brasil. Acreditamos que tal percurso pode favorecer a percepção do caráter processual inerente à construção da identidade e da profissionalidade docentes, na medida em que aponta para a profissão em sua complexidade, bem como pode contribuir para situar o professor de português como agente

social e político, que vivencia e reconhece tal transformação, também, nas concepções de língua, de sujeito e de ensino dominantes nesses contextos.

Buscou-se, para tanto, situar o ensino de português em diferentes momentos históricos, oportunizando a integração de autores dos campos da formação docente e do ensino de língua materna, com destaque para a reflexão acerca dos desafios impostos pela atual conjuntura social, política e econômica vivenciada no Brasil. Acreditamos que o conhecimento acerca das dimensões e das distintas perspectivas adotadas nas políticas nacionais de formação docente pode ser importante para a formulação das articulações necessárias à adoção de uma postura mais crítica frente à construção dos procedimentos teórico-metodológicos constituintes do próprio processo de ensino-aprendizagem, relacionando-os às transformações nas concepções e nos objetivos vivenciados no interior do conteúdo curricular e no contexto educacional mais amplo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARANHA, M. L. *História da educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BATISTA, A. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Orgs. DIONÍZIO, A.; Trad. HOFFNAGEL, J.2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BLOMMAERT, J. The debate is open. In: BLOMMAERT, J. (org.). *Language ideological debates*. Berlim; Nova York: Mouton de Gruyter, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 02/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015b.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- BRASIL/CNE. - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Parecer CNE/CEB nº 11/2012, aprovado em 9 de maio de 2012 . Brasília: MEC/SETEC, 2012.
- BRASIL/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.
- BRASIL/CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica*,

em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP/009/2001.

BRITTO, L. P. *A sombra do caos*. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1997.

BUNZEN, C. *A fabricação da disciplina escolar Português*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011

CAVALCANTE, M.J. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo, Cortez, 1994.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J & ZEICHNER, K.(org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J & ZEICHNER, K.(org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DOURADO, L. Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/649/671>

DORNELLES, C. A gente não quer tradicional, mas...como é que faz daí? Conservadorismo e inovação na formação de professores de português como língua materna. In: SIGNORINI, I. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. Didática e formação de professores: provocações. *Cadernos de Pesquisa*, v.47 n.166 p.1150-1164 out./dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4349/pdf>

GERALDI, J. W.. *Linguagem e Ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. A prática de leitura de textos na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: Leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1997.

HOUAISS, A. *O Português no Brasil: pequena enciclopédia da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Unibrade, 1985.

ILARI, R. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I. & ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCHUSCI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola

Editorial, 2008.

MILLER, C. R. *Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. Tradução: HOFFNAGEL, J. C. Recife. Editora Universitária da UFPE, 2009.

NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. PORTO ALEGRE: Artes Médicas Sul, 2000.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

SANTOS, L. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Vol.14, n.40, pp.143-155. ISSN 1413-2478, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SCHNETZLER, R. In: GERALDI, C.M.G. & et al. (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n.11, p.05, Maio, Junho, Julho, Agosto. 1999.

SIGNORINI, I. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, E. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: *Formação Continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17ª edição. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MAURICE, T; MOSCOSO, J. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de pesquisa*, v.48 n.168 p.388-411 abr./jun. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/5271/pdf>

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática: ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VIANNA, I. O. A. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, C. M. L. e GALLO, S. (orgs.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004.

ZILBERMAN, A. R. No começo, a leitura. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2063>