

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Luciane Gomes da Silva

Formação Continuada de Professores:
**Possibilidades para o Ensino da Escrita na
Perspectiva da Educação Lingüística**

Mestrado em Língua Portuguesa

São Paulo

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Luciane Gomes da Silva

Formação Continuada de Professores:
**Possibilidades para o Ensino da Escrita na
Perspectiva da Educação Lingüística**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos

São Paulo

2010

Banca Examinadora

FICHA CATALOGRAFICA

SILVA, Luciane Gomes da. *Formação Continuada de Professores*: Possibilidades para o Ensino na Perspectiva da Educação Lingüística. São Paulo: 2010, p.

Dissertação de (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Língua Portuguesa

Orientador(a): Professora Doutora Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos

Palavras-chave: formação do professor; educação continuada; reflexão;

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que esse sonho fosse realizado, dando força nos momentos mais difíceis.

A meus pais, pelo apoio e compreensão em todos os momentos.

À Prof^a Dr^a Neusa Maria de Oliveira Barbosa Bastos pela compreensão, pelas palavras de incentivo, pelas valiosas contribuições e comentários.

À Prof^a Dr^a Maria Lúcia Marcondes Vasconcelos pelas valiosas contribuições oferecidas, durante o Exame de Qualificação.

A Prof^a Dr^a Nancy dos Santos Casagrande.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, pelas contribuições dadas à minha formação intelectual.

À Prof^a Doutoranda Celeste Fragozo Tavares pelo carinho, dedicação, carisma e simplicidade.

À amiga Adriana Faria pelo companheirismo e incentivo.

A todos os meus amigos pelo incentivo no percurso desta pesquisa.

Em especial,

à Minha Professora, Doutora,

Neusa Maria O. B. Bastos, carinhosamente,

Neusinha, obrigada.

RESUMO

Esta dissertação situa-se na linha de pesquisa de Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa tem por tema a formação do professor e Educação Linguística. Dessa forma, aborda a formação do professor e os estudos linguísticos. O objetivo deste trabalho é contribuir com os conceitos fundamentais do ponto de vista teórico sobre a formação do professor Língua de Portuguesa e Educação Linguística. São objetivos específicos: 1) apresentar conceitos de gênero à luz da Educação Linguística; 2) analisar a formação do professor e as implicações em sua formação docente a partir da formação reflexiva do professor de Língua Portuguesa, estabelecendo o percurso histórico; 3) propor uma Sequência Didática. A fundamentação teórica situa-se na Educação Linguística. O procedimento adotado nesta pesquisa, foi teórico-analítico e indutivo. Foi proposto um estudo de caso sobre a formação do professor. O resultado obtido indicou que a formação continuada do professor propicia reflexão de sua prática pedagógica. Concluímos que a formação do professor é fundamental para inserir o docente no mundo em constante transformação.

Palavras – chave: formação do professor; educação continuada; reflexão; transformação.

ABSTRACT

This dissertation is placed in the line of research of Reading, writing and Portuguese Language education have as subject the professor formation and Linguistics Education. Consequently, it approaches the professor formation and the linguistics studies. The objective of this work is to contribute with the basic concepts of the theorist point of view on the formation of the Portuguese Language Professor and Linguistics Education. They are specific objectives: 1) to present concepts about Linguistics Education; 2) to analyze the professor formation and the implications in their teaching formation from the formation of the professor of Portuguese Language, establishing the historical trajectory; 3) to propose a sequence Didactic. The theorist recital is placed in the Linguistics Education. The procedure adopted in this research, was theorist-analytical and inductive. It was propose a study of case on the formation of the professor. The gotten result indicated that the continued formation of the professor propitiates reflection of their pedagogical practical. We conclude that the professor formation is basic to insert the professor in the world in constant transformation.

Words - key: Linguistics Education, Professors Formation and
Professor of Portuguese Language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: O CONCEITO DE GÊNEROS E SUAS PERSPECTIVAS	16
1. 1 Educação Linguística	16
1. 2 Considerações Sobre o Ensino de Língua Portuguesa.....	21
1.3 O ensino de Língua Portuguesa na Perspectiva da Educação Linguística	23
1. 5 Os Gêneros na perspectiva de Bakhtin	29
1.6 Os Gêneros na Perspectiva de Marcuschi	32
CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	37
2.1 A Formação do Professor: Percurso Histórico.....	37
2.2 A Prática Docente	45
2.3 Um olhar sobre a formação do Professor	50
2.4 Formação Continuada: conceitos.....	57
2.5 A Formação do Docente Universitário	59
2.6 A Formação do Professor Reflexivo	65
2.7 A formação do Professor de Língua Portuguesa.....	69
CAPÍTULO 3 - UM ESTUDO DE CASO	74
3.1 - Opção Metodológica: O Estudo de Caso	74
3. 2 O Questionário como Instrumento de Coleta de Dados.....	79
3.3 Local da Pesquisa	80
3.4 Os Professores	81
3.4.1 Discussão dos resultados.....	87
3.4.2 – Comparação das respostas.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
ANEXO 1- CARTA QUE ACOMPANHOU O QUESTIONÁRIO.....	120
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. IDADE DOS PARTICIPANTES (EM%)	81
GRÁFICO 2. SEXO DOS PARTICIPANTES (EM%).....	82
GRÁFICO 3. ANO DE GRADUAÇÃO (DÉCADA) DOS PARTICIPANTES (EM%).....	82
GRÁFICO 4 - DÉCADA DA GRADUAÇÃO E DISCIPLINA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA (EM%)	83
GRÁFICO 5. CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA (EM %).....	84
GRÁFICO 6 – TIPO DA INSTITUIÇÃO DE GRADUAÇÃO (EM%)	84
GRÁFICO 7. PROFESSORES QUE FIZERAM PÓS-GRADUAÇÃO (EM %)	85
GRÁFICO 8. JORNADA DE TRABALHO SEMANAL DOS PROFESSORES, EM HORAS-AULA (EM%).....	85
GRÁFICO 9. INCENTIVOS PARA PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (EM%).....	86
GRÁFICO 10. INTERESSE NA PARTICIPAÇÃO DE CURSOS DE FORMAÇÃO (EM%) ..	87

INTRODUÇÃO

Esta dissertação situa-se na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa, do Programa de Estudos Pós-Graduados de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem por tema a Formação do Professor e a Educação Lingüística, e por objeto de estudo, a Educação Continuada do Professor.

O estudo sobre Educação Lingüística inicia-se no Brasil, na década de 80, com (BECHARA,1985), que apontava ser essencial à escola realizar a Educação Lingüística como forma de possibilitar o desenvolvimento integral do indivíduo, garantindo-lhe a cidadania plena, tendo por base formar *políglotas na própria língua*(2008) que deve ser entendido como cidadãos dotados da habilidade de atuarem, discursivamente, nas mais variadas situações comunicativas.

Importante destacar que, nesse momento, as discussões sobre percursos educacionais estavam aflorando nos meios acadêmicos, tendo em vista as transformações políticas e sociais, que o Brasil vinha sofrendo.

Nesse contexto, era crucial o redirecionamento do papel da Educação. Isso significa dizer que a atuação do professor teria, também, de ser redimensionada, pois não era pertinente, na sociedade atual, o designado “transmissor” de conhecimentos, aquele que detinha o saber, para dar lugar ao mediador, o que aprende junto com seu aluno.

A problematização, neste trabalho, consiste na descoberta de caminhos, que viabilizem a formação continuada de professores. Por outro lado, temos por pressuposto que a atualização de conhecimentos possibilita mudanças de prática pedagógica, e inovação das atividades de sala de aula.

Nesse novo paradigma, Vasconcelos (2000) afirma que a universidade tem o papel primordial e a responsabilidade de formar professores para que atuem, de forma crítica e reflexiva, no ensino da língua materna, subsidiando-os com referenciais teóricos e práticos em sua formação, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao seu exercício docente. Neste caso, rompe-se o modelo tecnicista implementado pela Lei 5692/71.

Esta investigação se justifica pelo fato de que os professores, participantes da Educação Continuada, são mais receptivos a mudanças de um Mundo Globalizado.

Na conjuntura de transformações educacionais, em 1996, foi sancionada a LDB, que visou à reestruturação do sistema educacional brasileiro regulamentando, de fato, as áreas de formação de professores no que diz respeito à gestão escolar, bem como às áreas de currículo. Com a LDB/96, mais uma vez foram modificadas as denominações do sistema de ensino brasileiro, que passou a envolver a educação básica que, por sua vez, consiste na educação infantil (até 6 anos), ensino fundamental (8 séries do antigo primário) e ensino médio (3 séries); ensino técnico, obrigatoriamente, desvinculado do ensino médio, além do ensino superior.

Em janeiro de 2006, foi aprovado o projeto de lei que amplia a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, garantindo o acesso da criança a partir de 6 anos de idade.

No tocante à formação do professor para educação básica, a nova lei constitui um avanço ao determinar a exigência do curso de nível superior, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, em substituição ao artigo 30 da Lei nº. 5.692/71 que versa sobre a formação do professor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos publicados pelo Ministério de Educação e Deporto (MEC, 1998), propõem estabelecer diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental brasileiro e servir de apoio ao trabalho do professor, pretendendo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país. Tais documentos visam a subsidiar o trabalho de professores nas diferentes áreas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN são documentos fundados em concepções teóricas, relativamente recentes, inovadoras e, por serem destinados a um público diversificado de educadores, demandam práticas mediadoras, que permitem discussões sobre o que é proposto no documento.

No PCN, o ensino de Língua Portuguesa deixa de ser, excessivamente, o desenvolvimento da habilidade de leitura e de produção ou domínio da língua padrão, passando para o domínio da competência textual e discursiva, propor o ensino centrado em gêneros e privilegiar a dimensão interacional e discursiva da língua. Além de estabelecer que os conteúdos de língua portuguesa devem ser

articular em dois eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos.

Os PCN assumem uma perspectiva contrária à tradição gramatical e não fazem alusão ao aprimoramento dos conhecimentos linguísticos, visando à norma culta ou se refere à dicotomia fala x escrita. Neste contexto, apontam para a necessidade de o aluno conhecer e valorizar as variedades da língua e o domínio da leitura e escrita.

Apesar de documentos oficiais do Ministério da Educação, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, (MEC, 1998), que propõem uma nova forma de atuação na prática docente, no ensino de Língua, muitos professores desconhecem tais documentos e ainda consideram a Língua como um fenômeno homogêneo e se pautam apenas no estudo da Gramática Tradicional, levando, muitas vezes, ao insucesso escolar, isto é, ao rendimento insuficiente dos alunos que não alcançam resultados satisfatórios, no decorrer ou no final do período escolar.

Isso posto, a Educação Lingüística faz-se necessária, uma vez que é formalizada em práticas pedagógicas, ancoradas em metodologias e teorias sólidas. Ela visa ao aprimoramento de competências e habilidades para a leitura e escrita, devendo abarcar a oralidade e os aspectos léxico-gramaticais. O desenvolvimento da Educação Lingüística certifica, ao falante, competência de adequação linguística, tornando-o capaz de perceber as multiplicidades da língua em suas variações e usos. (TRAVAGLIA, 2003)

A formação do professor é outro fator importante para explicar a crise pela qual passa o ensino de Língua Portuguesa. Entende-se, por formação do professor, um processo contínuo, sistemático e organizado, implicando uma reflexão permanente sobre a natureza e os objetivos que presidem a sua concepção de educador.

Nesse sentido (ANTUNES, 2003) afirma que ao considerar que o ensino de Língua Portuguesa está correlacionado ao professor, discutir a sua formação é fundamental. É sabido que a formação inicial, oferecida pelos cursos de formação, desenvolve um currículo formal com conteúdos e atividades distanciados da

realidade escolar, numa perspectiva que pouco tem contribuído para atuação do professor, em sala de aula.

Com base no exposto acima, (PIMENTA, 2008) afirma que as Instituições de Ensino Superior têm a responsabilidade de preparar os futuros professores, propiciando-lhes formação numa perspectiva de seu desenvolvimento profissional, social e pedagógico, por meio da integração, teoria e prática, devendo capacitar o futuro docente para uma atuação reflexiva.

A formação de professores de Língua Portuguesa ocupa um espaço cada vez maior nas discussões sobre a qualidade do ensino, uma vez que, a prática inserida no contexto tradicional de educação já não condiz com o mundo globalizado em que estamos vivendo. As tecnologias e a aceleração na troca de informações exigem o repensar a formação do professor.

Diante disso, a legislação relativa à Formação de Professores instituiu um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos, os quais devem ser observados tanto na organização institucional quanto na organização curricular das instituições de ensino superior.

Nesse contexto, a temática, sobre a formação continuada do professor foi pormenorizada, pela metodologia investigativa do estudo de caso, a partir da análise de um questionário aplicado em uma escola da rede pública estadual, situada na zona norte, da cidade de São Paulo.

O Estudo de Caso é um dos vários métodos, usados para se realizar uma pesquisa sólida, quando se tem o “como” e/ou “por que” como questões centrais, e quando o enfoque está em um fenômeno atual, dentro de seu contexto de vida real, como ocorre nessa pesquisa, Formação de Professores de Língua Portuguesa.

O presente estudo aponta, ainda, uma proposta de Sequência Didática, objetivando o estudo de um gênero textual, apoiado na contemplação das práticas sociais de leitura e escrita, com vista a subsidiar o professor em sua prática pedagógica.

Neste contexto, é relevante a pesquisa de trabalho, nesta área, a fim de se obter subsídios norteadores para a formação e preparo do exercício profissional, na Língua Materna. Para tanto, as questões que nortearam a pesquisa foram:

- 1- O conceito de formação continuada tem sido uniforme?
- 2- A formação continuada tem refletido mudanças na prática pedagógica?
- 3- Como a formação continuada poderá influenciar, eficazmente, na prática pedagógica?

Esta pesquisa tem, por objetivo geral, contribuir com conceitos fundamentais, do ponto de vista teórico, sobre a Formação do Professor de Língua Portuguesa e a Educação Linguística. Em especial:

- apresentar os conceitos de gênero à luz da Educação Linguística;
- analisar a formação do professor e as implicações em sua atuação docente, a partir da formação reflexiva do professor de Língua Portuguesa, estabelecendo um percurso histórico; e
- apresentar uma sequência didática a partir das reflexões realizadas.

O procedimento metodológico, para este estudo, foi teórico-analítico e indutivo. Para tanto, foram seguidos os passos:

1. levantamento da bibliografia pertinente à Educação Linguística e a Formação do Professor; 2- seleção e constituição do corpus de análise; 3- organização do questionário a ser aplicado; 4- organização do grupo participante da pesquisa; 5- aplicação do questionário; 6- análise das respostas dos questionários.

Tendo percorrido o trajeto acima descrito, estruturamos a presente dissertação dividindo-a em três capítulos dispostos da seguinte maneira:

No capítulo 1 - A Educação Linguística: o conceito de gêneros e suas perspectivas. Apresenta o conceito de Educação Linguística, o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da Educação Linguística, considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais e as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa. Apresenta, ainda, o conceito gênero, na perspectiva de (BAKHTIN, 2006) e (MARCUSCHI, 2008).

No capítulo 2 - A Formação do Professor e a Prática Pedagógica. Apresenta o percurso histórico da formação do professor, o conceito de formação continuada e a formação do professor reflexivo.

No capítulo 3 – Estudo de caso: análise dos resultados e discussão dos dados. Descreve a caracterização da Metodologia utilizada nesta pesquisa, o estudo de caso. Situa o contexto da pesquisa e dos participantes, aborda os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos para a análise. Completando o capítulo, serão discutidos os resultados da pesquisa e comparação entre dados coletados, os quais trazem as respostas às questões propostas.

Por fim apresentamos as considerações finais apontando a pertinência da formação continuada do professor como fator primordial para o redirecionamento de sua prática pedagógica, bem como, a necessidade do trabalho com diferentes gêneros. Será apresentada uma sugestão de Sequência Didática objetivando subsidiar o trabalho do professor com gêneros.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: O CONCEITO DE GÊNEROS E SUAS PERSPECTIVAS

Este capítulo objetiva apresentar o conceito de Educação Linguística, bem como, o conceito dos gêneros e de suas perspectivas.

Nesse sentido, serão salientados os estudos de gênero, na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Língua Portuguesa, passando por uma abordagem de gênero na visão de Bakhtin, fundamentando teoricamente os PCN e citando Marcuschi (2008), por sua preocupação com o ensino.

1.1 Educação Linguística

A Educação Linguística, área em estudo na presente pesquisa, deve ser percebida como um conjunto de atividades de ensino/ aprendizagem, formais ou informais, que possibilitam ao educando conhecer os diferentes recursos da sua língua e ser capaz de usá-los de maneira eficiente, para produzir efeitos de sentidos pretendidos e, assim, torná-lo capaz de utilizar a língua materna de maneira consciente e eficaz, nas diferentes situações a que é submetido, diariamente, como forma de possibilitar o seu desenvolvimento, garantindo-lhe a cidadania.

A Educação Linguística deve, portanto, possibilitar o desenvolvimento do que a Linguística tem chamado de competência comunicativa, entendida como capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua, de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. A Educação Linguística tenciona ensinar os recursos da língua e as instruções de sentido que cada tipo de recurso, em particular, é capaz de realizar na comunicação, por meio de textos.

A Educação Linguística, aqui proposta, não deve ser vista como ensino/aprendizagem de teorias gramaticais, mas sim, como a educação que vai mostrar os recursos, os tipos, as diferenças significativas entre eles e sua força argumentativa, ou seja, a capacidade de levar o interlocutor a assumir uma ideia ou a fazer o que ele pretende, buscar nuances entre recursos de significação mais

próximos. A Educação Lingüística deve, complementarmente, desenvolver a capacidade de fazer e/ou distinguir construções e usos que podem ser considerados em uma série de situações de comunicação. O reconhecimento aqui exposto é uma habilidade desejável nos usuários de uma língua.

De acordo com (TRAVAGLIA, 2003, p.27) a Educação Lingüística é necessária, pois:

- o desenvolvimento dos meios de comunicação modernos não torna a língua um elemento secundário na comunicação entre os homens;
- a maior parte da comunicação humana se faz por meio da língua ou, de alguma forma, na dependência dela;
- a comunicação eficiente, competente entre os seres humanos é fundamental para o entendimento entre os homens e este entendimento é necessário e crucial para que os homens vivam e convivam bem. Podemos dizer, pois, que a boa comunicação garante não só a qualidade de vida em uma sociedade, mas, a própria vida, a própria existência da humanidade enquanto tal, tanto no sentido de “ser humano” em oposição ao “não ser humano” quanto no sentido da própria existência das entidades que compõem a humanidade, uma vez que o não-entendimento pode levar a problemas, conflitos e, em consequência, a própria extinção do homem, da humanidade;
- dada a importância da comunicação entre os homens e da importância da língua nesta comunicação, é fundamental uma educação lingüística.

O indivíduo está sujeito à Educação Lingüística, desde o início de sua vida, a partir do momento em que participa de situações interativas subsidiadas pela linguagem. Essas situações ocorrem, inicialmente, no âmbito familiar, a partir do qual vai construindo toda uma cultura de linguagem que será influenciada, também, pelo meio social que o cerca. A escola será responsável por uma parte considerável de sua formação lingüística formal, objetivando desenvolver a competência comunicativa do indivíduo.

A Educação Lingüística formal, ministrada pela escola, além do aspecto essencial que é discutir como cada tipo de recurso da língua e como cada recurso em particular pode significar dentro do texto é preciso, também, estar atenta à questão das variedades lingüísticas: os dialetos e o registro deles, que toda língua possui, para que as pessoas ao usá-los e não serem vítimas de preconceitos lingüísticos. Esses preconceitos nascem da pouca compreensão da questão das variedades lingüísticas, visto ser o preconceito, muitas vezes, difundido pela escola.

Na comunicação, essas variantes são igualmente válidas; no entanto, a sociedade “engessa” a língua em uma espécie de “etiqueta social”, estabelecendo regras para seu uso, de modo que certas formas linguísticas sejam, mais ou menos, valorizadas na sociedade. Semelhante a uma norma social, que estabelece o tipo de roupa a ser usada em cada situação há, também, uma norma social para o uso das formas linguísticas. Para tanto, faz-se necessário que a Educação Linguística ensine a norma culta, devido à sua importância política, econômica e cultural na sociedade, importância essa, inclusive como instrumento de mobilidade social para os cidadãos. Contudo, é preciso salientar que ela é uma forma de usar a língua, em diferentes situações comunicativas, mas não é a única. Sendo assim, a Educação Linguística deve alertar para a existência das variedades linguísticas, suas características, sua adequação e seu uso.

A Educação Linguística põe em relevo a necessidade que deve ser respeitado o saber linguístico prévio de cada um, garantindo-lhe o curso na intercomunicação social, mas sem lhe furtar o direito à ampliação e enriquecimento do saber já adquirido.

É preciso mostrar as características diferenciais entre a modalidade escrita e a falada, de modo que o usuário não faça uma simples transposição do oral para o escrito, considerando que podem ocorrer falhas prejudiciais à comunicação, em situações em que o escrito é a forma mais adequada de uso da língua.

Finalmente, é importante mostrar que, na variedade da língua, quase sempre há possibilidade de escolha entre recursos alternativos, razão por que é preciso estar consciente das instruções de sentido, pois cada alternativa é capaz de veicular, a fim de fazer uma escolha que permita construir/ constituir o texto adequado para a situação de comunicação, em que estamos inseridos.

Diante do exposto, (BECHARA, 2008, p.40) alerta:

[...] não cabe a instituição de ensino a simples substituição da norma coloquial usada na língua funcional do aluno pela norma culta usada na língua funcional da escola. Como já se disse, caberá ao professor e à escola como um todo, transformar o aluno num poliglota dentro de sua própria língua histórica – a portuguesa, em nosso caso.

O autor afirma, ainda, que os objetivos da Educação Linguística vão além do exposto acima, uma vez que visam permitir, ao aluno, o cabal controle das diversas funções da linguagem, na utilização dos recursos expressivos.

A Educação Linguística põe em relevo, não apenas a necessidade de que deve ser respeitado o saber linguístico prévio de cada um, garantindo-lhe o curso na intercomunicação social, mas também não lhe furtando o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial.

Nesse contexto, a Educação Linguística objetiva possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa do educando. O que significa instrumentalizá-lo para o uso eficaz dos recursos da língua nas diversas situações de comunicação. Nesse sentido, como afirma (BECHARA, 2008) transformar o falante em “um poliglota na sua própria língua”, ou seja, ter o domínio de sua variante linguística e a compreensão das demais variantes.

Com base no exposto, (BECHARA, 2008, p.69) conceitua Educação Linguística como:

[...] Atividade que tem por objetivo o desenvolvimento das aptidões verbais do sujeito falante, estreitamente ligada com sua correta socialização, com seu desenvolvimento psicomotor e com a maturação de todas as suas capacidades expressivas simbólicas.

Diante disso, (BECHARA, 2008) salienta que a Educação Linguística deve centrar-se na linguagem, e não mais na língua. Um ensino centrado no estudo da linguagem, de acordo com o referido autor, é fundado em dois elementos: o primeiro é a análise, leitura e produção de textos de diversas épocas e origens, para que mediante o contato com a leitura reflexiva os alunos possam desenvolver suas potencialidades linguísticas; o segundo é o estudo metodológico do vocabulário, que acarretará na ampliação do horizonte idiomático do aluno. Nessa perspectiva, significa expandir o campo e atuação dos falantes, uma vez que a linguagem humana ultrapassa os domínios da língua.

A Educação Linguística deve favorecer o desenvolvimento das competências linguísticas ou gramaticais, textuais e discursivas. Entretanto, o estudo da língua não

deve ser confundido com o ensino de gramática e, mais ainda, com a crença de que basta saber a gramática para falar, ler e escrever bem.

A Educação Linguística visa recuperar vozes, dar espaço para diferentes discursos, falar e escrever para compreender o mundo e interagir com ele e tornando os alunos sujeitos responsáveis pela criação de sua própria história.

Nessa perspectiva, a Educação Linguística objetiva formar leitores e produtores de textos autônomos e competentes. Formar leitores competentes significa capacitar o educando para saber distinguir os diferentes efeitos de sentido de uso da língua, bem como a intenção de quem o produz. O produtor competente de texto é aquele que sabe escolher entre as diversas possibilidades oferecidas pela língua, para construir seu texto de maneira a alcançar seu propósito comunicativo.

Diante disso, é importante ressaltar que a Educação Linguística deve procurar ensinar os recursos da língua em uso e os sentidos que os recursos são capazes de desempenhar na situação comunicativa.

De acordo com (BECHARA, 2000)¹, a Educação Linguística

[...] consiste em que o professor não acastele o seu aluno na língua culta, pensando que só a língua culta é a maneira que ele tem para se expressar; nem tampouco aquele professor populista que acha que a língua deve ser livre e, portanto, o aluno deve falar a língua gostosa e saborosa do povo, como dizia Manuel Bandeira. Não, o professor deve fazer com que o aluno aprenda o maior número de usos possíveis, e que o aluno saiba escolher e saiba eleger as formas exemplares para os momentos de maior necessidade, em que ele tenha que se expressar com responsabilidade cultural, política, social, artística etc. E isso fazendo, o professor transforma o aluno num poliglota dentro da sua própria língua. Como, de manhã, a pessoa abre o seu guarda-roupa para escolher a roupa adequada aos momentos sociais que ela vai enfrentar durante o dia, assim também, deve existir, na educação linguística, um guarda-roupa linguístico, em que o aluno saiba escolher as modalidades adequadas para falar com gíria, falar popularmente, saber entender um colega que veio do Norte ou que veio do Sul, com os seus falares locais, e que saiba também, nos momentos solenes, usar essa língua exemplar, que é o patrimônio da nossa cultura.

Nesse panorama, faz-se necessário que pensemos, também, na formação do educador, considerando que muitos profissionais ainda estão presos ao

¹ Disponível em <http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20000704.htm>.

gramaticalismo tradicional. O professor deve estar preparado para lidar com todas as diversidades culturais que encontra em sala de aula. Isso posto, urge que o professor revise sua prática pedagógica, deixando de ser mero executor de procedimentos para assumir seu papel profissional reflexivo.

Diante desses postulados, acreditamos ser imprescindível a mudança ou uma (re) orientação do ensino da língua materna. A escola não deve ter outra pretensão senão chegar ao uso social da língua, na forma como acontece no dia-a-dia, na interação comunicativa.

Nessa concepção, a Educação Linguística pressupõe que o ensino de Língua Portuguesa seja desenvolvido com base na concepção de linguagem como ação, a partir da língua em uso, focando, além do conteúdo gramatical, outros conhecimentos como a noção de interação e competência comunicativa em diferentes situações.

Com base no exposto anterior, no próximo item, abordaremos o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da Educação Linguística.

1. 2 Considerações Sobre o Ensino de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, tem sido pautado por uma tendência centrada na língua como sistema em potencial e conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização, no qual o ensino de gramática ocupa um lugar privilegiado, na sala de aula, acreditando-se, assim, que só o conhecimento metalinguístico é necessário para o pleno domínio das diversas possibilidades de uso da linguagem, nas diferentes situações.

Segundo (BEZERRA, 2002), até por volta da década de 50, estudava-se Português nos moldes da gramática Greco-Latina, em que o aluno frequentava a escola com o objetivo de estudar as regras gramaticais, uma vez que em seu meio familiar as práticas de leitura e escrita serem norteadas pelo padrão culto da língua.

Nesse contexto, o estudo de tais regras era feito sem muitas dificuldades, considerando que os alunos dominavam o registro linguístico que fazia parte dos manuais utilizados como objeto de ensino. Além disso, o professor, com um nível

elevado de “letramento”, apresentava condições intelectuais e materiais para preparar suas aulas.

A partir da década de 50, conforme afirma (BEZERRA, 2004), com a universalização do ensino, desencadeada por pressão das classes populares, a escola passa a receber alunos de outras camadas sociais, com práticas de “letramento” diferentes (ou nulas) daquelas conhecidas e reforçadas por essa instituição, havendo, então, a necessidade da reorganização do ensino. Com o aumento da população escolar, ampliou-se o número de professores, que já não detinham uma formação humanista ampla, nem conhecimentos mais profundos da língua.

Houve a alteração da população da escola, tanto em relação aos alunos, como aos docentes, mas as propostas de ensino permaneceram as mesmas, isto é, de análise gramatical, embora, como pondera (BEZERRA, 2004), juntamente com o estudo de textos.

Essa autora afirma que

[...] Se os professores mudaram e não responderam às exigências dessa prática de ensino gramatical, surgem os livros didáticos (com textos, lições de gramática e exercícios) para suprirem as lacunas de conhecimento desses professores. Sobretudo a partir da década de 70 do século passado, não é mais dada a eles a responsabilidade de prepararem suas aulas e exercícios, como antigamente, isto compete ao autor do livro didático (BEZERRA, 2004.p.42).

É nesse sentido que (GERALDI, 1991) *apud* (BEZERRA, 2004) assegura que, ao mesmo tempo em que a fabricação de material didático facilitou a tarefa do professor, reduziu sua responsabilidade na escolha do que ensinar, pois preparou até as respostas no manual, também permitiu elevar a carga horária semanal em níveis diferentes, diminuir a remuneração do professor e contratar professores independentemente de sua formação ou capacidade.

O ensino no Brasil se deparava com o fracasso escolar, uma vez que era ministrado com conteúdos e métodos que não correspondiam às expectativas de aprendizagem da população escolar, o que proporcionou o fracasso, particularmente, nas 1ª e 5ª séries do ensino fundamental.

As novas teorias, sobre o papel da linguagem, na sociedade, começam a ser incorporadas em instâncias públicas oficiais, desencadeando a revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro e para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos. É nessa abordagem que se começa a compreender a língua em uso, isto é, em que é evidenciada a importância da linguagem para a plena participação social do indivíduo.

Diante de tantos insucessos, em relação à abordagem da linguagem e seu ensino, que se baseava em estudos das estruturas gramaticais, e mediante a evolução dos estudos linguísticos, surgem, nesse contexto, com objetivo de dirimir o fracasso escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que abarcam parte dessas novas abordagens teóricas sobre a linguagem e o seu papel na sociedade, imprimindo, assim, uma nova concepção de ensino.

1.3 O ensino de Língua Portuguesa na Perspectiva da Educação Linguística

Ao pensar no ensino da Língua Portuguesa, reportamo-nos ao ensino da gramática, numa concepção simplista, de que basta dominá-la para falar e escrever bem e que seu conhecimento é o suficiente para ler e escrever, com sucesso, os mais diferentes gêneros de textos, de acordo com as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada. Este fato se deve à crença que língua e gramática se equivalem, ou seja, o estudo da língua é o estudo da gramática.

Neste sentido (ANTUNES, 2007, p.20) salienta que

(...) o uso de determinada língua constitui mais que um fato isolado. É mais que um fato especificamente linguístico, vocal ou gráfico. É mais que um exercício prático de emissão de sinais. É um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem consequências, que tem repercussões na vida de todas as pessoas. É um fato pelo qual passa a história de todos, sentido de tudo.

(OLIVEIRA, 2007 *apud* CALVET, p.8) postula que as línguas existem para servir aos homens e não os homens para servir às línguas.

Diante do exposto, não podemos ver a língua por um prisma reducionista, no qual se concebe apenas a noção de certo ou errado, ou como um conjunto de

palavras que se juntam para formar frases e que se organizam em torno de um sujeito e um predicado. A língua é muito mais do que isso, se considerarmos que, por meio dela, interagimos com o mundo. A língua é o que nos *patriotiza*, nos situa no tempo, no espaço físico e histórico.

O ensino de Língua Portuguesa à vista da Educação Linguística terá que provocar uma reforma no currículo e nas atividades didáticas, trazendo para sala de aula programas que propiciem aos estudantes a apropriação de conhecimentos sobre a linguagem como fenômeno geral, sobre língua como sistema de regularidade de funcionamento, sobre a língua como realidade histórica e social, sobre a atividade verbal como conjunto de práticas discursivas, promovendo, assim, a desmistificação da ideologia da “língua única”, gerando modificações e enriquecimento na competência linguística do aluno.

Segundo o postulado de (OLIVEIRA, 2007, p.7-8):

[...] No Brasil, onde a ideologia da “língua única”, desde tempos coloniais, tem camuflado a realidade plurilíngue do país, parecia haver pouco lugar para as questões empíricas e teóricas levantadas pelos estudiosos das políticas de linguísticas. O consenso em torno da língua única – “todo brasileiro se entendem de norte a sul do país, porque falam português [alguns acrescentariam: “e aqui não há dialetos”] – tem sido amplamente hegemônico, inclusive em muitos quadros universitários, comprometidos, em grande parte, com a execução de mais esse item do “projeto nacional” brasileiro. Nota-se, por exemplo, que até a sociolinguística majoritariamente praticada no país é uma sociolinguística do monolinguísmo, portanto.

O currículo tradicional, que se põe em execução com vista à Educação Linguística, de acordo com (BECHARA, 2008), mostra-se, em geral, numa prática antieconômica, banal e inatural. Antieconômica porque ensina, aos alunos, fatos da língua que eles já dominam graças ao saber linguístico prévio, tais como, a função distintiva dos fonemas, a morfologia flexiva e a sintaxe elementar; banal, porque a informação ministrada aos alunos limita-se a meras classificações, nomenclaturas e regras; inatural, porque ensina, na maioria das vezes, o caminho inverso à direção do desenvolvimento linguístico dos alunos, partindo dos componentes linguísticos, não dotados de significação, para os dotados dela, como por exemplo, da fonética e fonologia para morfologia e, depois a sintaxe e a semântica.

De acordo com (GUEDES, 2006, p. 53)

[...] A tarefa do professor de português é desprivatizar a língua escrita ensinando seus alunos a ler e escrever para que passem a participar da produção do conhecimento a respeito do Brasil, desenvolvendo com a língua escrita uma relação que o leve a descobrir e desenvolver a sua dignidade pessoal. No momento em que com ele se encontra o professor de português, a histórica apropriação privada da língua-padrão já se encarregou de fazer o aluno sentir-se um ser desqualificado para pensar, dizer e escrever qualquer coisa que não seja o que a escola lhe apresentou como deve pensar e dizer. O professor de português tem de tomar essa desqualificação como ponto de partida para seu trabalho de construção de leitores e escritores.

Neste sentido, pode-se reiterar, concordando com (POSSENTI, 1996, p.32-3) ao postular que

[...] No dia em que as escolas se derem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é, grande parte, por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução. Para verificar o quanto as escolas ensinam coisas que os alunos já sabem, poderiam fazer o seguinte teste: ouvir o que os alunos do primeiro ano dizem nos recreios (ou durante nossas aulas), para verificar se já sabem ou não fazer frases completas (e então não precisaríamos fazer exercícios de completar), se já dizem ou não períodos completos (e não precisaríamos mais imaginar que temos que começar a ensiná-los a ler apenas com frases curtas e idiotas), se eles já sabem brincar na língua do “pê” (talvez não seja necessário fazer tantos exercícios de divisão silábica), se já fazem perguntas, afirmações, negações e exclamações (então, não precisamos mais ensinar isso para eles), e assim, quase ao infinito. Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc.

É necessário que o professor de português conquiste sua autonomia didática, assumam-se como especialista da área, comprometam-se com a causa da educação lingüística de seus alunos. O professor não pode ficar à mercê de opiniões alheias, como se não tivesse condições de tomar suas próprias decisões a respeito de seu trabalho.

Conforme (GUEDES, 2006, p.51),

Está na hora do professor assumir uma outra identidade que dê sentido a uma outra formação, que mobilize outros saberes capazes de fundamentar outra prática. A tarefa é ensinar-nos e ensinar nossos e alunos a ler e escrever literatura para desprivatizarmos a língua escrita no Brasil, pô-la a serviço do autoconhecimento e do conhecimento da nossa realidade social.

O professor de português precisa ter a competência suficiente que lhe confira a autonomia necessária à condução do seu trabalho. Autonomia não significa isolamento ou auto-suficiência. Nesse contexto, significa segurança em realizar seu trabalho, para que não fique ao sabor dos ventos. Já não há mais lugar para o professor repetidor que fica passivo, à espera que lhe digam o que “fazer”, como “fazer” ou “aplicar” as noções que lhe ensinaram. É necessário que o professor redefina o seu perfil, deixando de ser um mero “transferidor” de conhecimento para ser aquele pesquisador que, com seus alunos, produz conhecimento, descobre e o redescobre, sempre.

O professor não pode se considerar “pronto” para “ensinar” e ter a concepção de quem já estocou os saberes necessário para transmissão pedagógica em sala de aula.

Assim visto, (ANTUNES, 2003, p.174) reitera que felizmente, a consciência de uma outra imagem de professor é cada vez mais clara: o professor que refaz, que redescobre, que reinventa, que revê suas concepções e atitudes, que não está “formado” e, portanto, redimensiona seus saberes. Um professor que não pode deixar de “ser aluno”, isto é, que não sabe tudo, que não pode deixar de ser aprendiz.

Como se pode evidenciar, o ensino de Língua Portuguesa com vista à Educação Linguística, configura-se como um caminho para a mudança nos paradigmas educacionais, uma vez que cabe ao professor instrumentalizar seu aluno para interagir com o mundo.

No próximo item, serão abordadas algumas considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva histórica, visto ser importante para que entendamos as transformações no paradigma educacional que culminou com a efetivação dos Parâmetros Curriculares Educacionais.

1. 4 Os PCN e as Diretrizes para o Ensino de Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos publicados pelo Ministério de Educação e Desporto (MEC, 1998), estabelecem diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental brasileiro, que servem de apoio para o trabalho do professor, visando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

No contexto desses documentos, não é levado em consideração somente o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas como a Psicologia da Aprendizagem, a Psicologia Social e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições, tanto da psicolinguística, como da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, da semiótica e da análise do discurso. (c.f PCN de LP p.20)

Como se verifica, os PCN são documentos fundados em concepções teóricas relativamente recentes e inovadoras e, por serem destinados a um público diversificado de educadores, demandam práticas mediadoras que permitam discussões sobre o que os autores dessas concepções propõem, para que os professores possam instrumentalizar seus alunos de forma qualificada.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, há a preocupação com diversas questões como:

- O domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva e o domínio da língua como sistema simbólico, utilizado por uma comunidade linguística.
- A necessidade de a escola formar leitores e escritores com competências que ultrapassem os limites estreitos de práticas exclusivamente escolares.
- A especificação do papel da escola em relação ao desenvolvimento da aprendizagem da linguagem oral.
- O estudo da variedade linguística.
- A utilização da tecnologia da informação como instrumento didático.
- A importância de se refletir sobre o uso da linguagem.
- A consideração do papel do professor, não mais como transferidor de conteúdos, mas como mediador da aprendizagem.

- A concepção de avaliação como meio diagnóstico e formativo da aprendizagem do aluno e não sob forma de punição.

Como se pode verificar, as questões, que norteiam as diretrizes propostas nos PCN, têm relação direta com a utilização da linguagem como necessidade social e não apenas como uso para fim escolar.

Diante disso, os PCN propõem um ensino de língua centrado em textos e gêneros discursivos, não somente na análise sintática.

A abordagem de gênero discursivo subjaz às orientações para o ensino de Língua Portuguesa, tendo como base a concepção de Bakhtin (2006). Essa abordagem conduz a uma nova prática no tratamento dado na escola, para a linguagem e vem substituir a trilogia conhecida e praticada na escola: narração, descrição e a dissertação.

Nesse contexto, os PCN representam um avanço no tocante ao processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, pois, abrem uma perspectiva para o tratamento de linguagem como prática de ação social, uma vez que forneceu meios para o desenvolvimento das práticas sócio-interacionistas, que vão instrumentalizar o aluno no uso efetivo da linguagem no seu meio social, pois o professor não pode ser o único interlocutor de seus alunos.

Ao adotar a concepção sócio-interacionista para o ensino da língua, os PCN privilegiam as atividades de recepção e produção de textos, visto ser por meio deles que se dá a interação.

Segundos os PCN

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva; dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução [...] quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e interações do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm da posição social e hierárquica que ocupam (PCN, p.10)

Especificamente na área de Língua Portuguesa, o documento põe a linguagem em primeiro plano. Os recursos verbais e não-verbais, unificado com o trabalho interdisciplinar, formam o ponto principal para o trabalho em sala de aula.

Tendo em vista o exposto, que aponta para a necessidade de transformações no processo de ensino-aprendizagem, no próximo item trataremos sobre o ensino, na perspectiva de gênero.

1.5 Os Gêneros na perspectiva de Bakhtin

Para que modificações ocorram no âmbito do ensino- aprendizagem faz-se necessário um questionamento acerca do trabalho com a linguagem, o qual deve ter como foco o texto na sua dimensão textual-discursiva. Uma dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sócio-interacionista de linguagem.

Uma abordagem centrada na interação deve reconhecer tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização e ter em vista diferentes situações de interlocução.

A expressão “gênero” sempre esteve ligada à retórica e à teoria literária, com sentido especificamente literário, para identificar gêneros clássicos literários (lírico, épico e dramático) e os gêneros modernos, como o romance, a novela, o conto, o drama, entre outros.

Os estudos de gêneros como se percebe, não é novo, no entanto, atualmente é empregado em sentido mais amplo em situações cotidianas de comunicação. (BAKHTIN, 2006) foi o primeiro a empregar a palavra gênero neste sentido. De acordo com o autor, os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera de atividade humana, nos quais configuram três aspectos básicos: conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Para (BAKHTIN, 2006, p. 261-2)

(...) O emprego da língua efetua-se em forma de enunciado (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão, indissolivelmente, ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (grifo do autor).

(BAKHTIN, 2006) focaliza a atenção na questão geral dos gêneros do discurso e os define como tipos relativamente estáveis de enunciados ou formas, relativamente estáveis e normativas do enunciado.

Ao tratar dos gêneros, esse autor estabelece a distinção entre gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários se constituem na comunicação cotidiana, ao passo que os gêneros secundários se efetivam na comunicação produzida a partir de códigos elaborados, especialmente a escrita, entretanto, não é a escrita o princípio de diferenciação entre os gêneros (primário e secundário), pois, há gêneros primários escritos, como o diário íntimo, e gêneros secundários orais, como a palestra. É nesse processo de intercalação de gênero que se pode observar a plasticidade dos gêneros, convergindo para sua relativa estabilidade, sua dinamicidade e a sua relação com a situação social de interação.

Segundo o autor, à vontade do falante se concretiza na escolha de certo gênero discursivo. Segue o autor afirmando

[...] a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida e aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo.

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. (BAKHTIN, 2006, P.282)

A diversidade de gênero é infinita, pois de acordo com o desenvolvimento do campo da comunicação, também são ampliados os gêneros do discurso. De acordo com (BAKHTIN, 2006, p. 283) [...] a diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação.

Por sua dinamicidade e variabilidade, não é possível fazer uma classificação de todos os gêneros existentes.

Bakhtin, ainda em seus estudos, afirma que o conhecimento dos gêneros proporciona ao indivíduo uma economia cognitiva, pois ao falar/escrever ou ouvir/ler um texto, ele antecipa ou tem uma visão do texto como um todo acabado justamente pelo conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações com a linguagem. Sobre essa questão, (BAKHTIN, 2006, p.283) constata

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevendo o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

De acordo com o exposto, os gêneros do discurso estão ancorados em processo de interação e no contexto social de uso. Os gêneros do discurso não apresentam formas rígidas, estanques e têm sua função dentro de sua esfera de comunicativa.

(BAKHTIN, 2000) e (BRONCKART, 1999) afirmam que conhecer um gênero é conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto social e as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e textualização que levam o agente produtor a tomar decisões em relação à estrutura e ao estilo composicional do texto.

(BRANDÃO, 2000) salienta que o professor não deve perder de vista a dimensão heterogênea que a noção de gênero implica, visto haver toda uma dimensão intergenérica, dialogal que um gênero estabelece com o outro no espaço do texto.

Outra dimensão importante, considerada por (BRANDÃO, 2000), na prática pedagógica tanto em relação à produção textual quanto à leitura, é a tensão entre forças centrípetas e forças centrífugas. O gênero é relativamente estável enquanto

conjunto de traços marcados pela regularidade e pela repetibilidade, porém essa estabilidade é constantemente ameaçada por ponto de fugas, por forças que atuam sobre as coerções genéricas.

O gênero deve ser trabalhado numa perspectiva discursiva, ou seja, de forma codificada sócio-historicamente por uma determinada cultura e enquanto materialidade lingüística que se manifesta em diferentes formas de textuais.

1.6 Os Gêneros na Perspectiva de Marcuschi

De acordo com (MARCUSCHI, 2005, p.19) os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. São modelos comunicativos que operam, abrindo o caminho da compreensão. Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia.

Os gêneros não se caracterizam por instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Ao contrário, são eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos e estão atrelados à evolução histórica, podendo, com o tempo, cair em desuso ou surgirem novos, de acordo com as tendências tecnológicas ou necessidades da sociedade. Tais características conferem ao gênero a dinamicidade e plasticidade, mencionada acima.

Para (MARCUSCHI, 2005, p.30), os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos, historicamente, pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Segundo o autor, o gênero pode ter uma configuração híbrida e uma relação intertextual.

O autor exemplifica essa configuração híbrida com um artigo de opinião escrito em forma de poema:

Um novo José Josias de Souza	
-São Paulo- Calma José, A festa não começou, a luz não acendeu, a noite não esquentou, o Malan não amoleceu, mas se voltar a pergunta: e agora José? Diga: ora Drummond, Agora Camdessus. Continua sem mulher, continua sem discurso, continua sem carinho, ainda não pode beber, ainda não pode fumar, cuspir ainda não pode, a noite ainda é fria, o dia ainda não veio, o riso ainda não veio, não veio ainda a utopia, o Malan tem miopia, mas nem tudo acabou, nem tudo fugiu, nem tudo mofou. Se voltar a pergunta: E agora José?	Diga: ora, Drummond, Agora FMI. Se você gritasse, se você gemesse, se você dormisse, se você cansasse, se você morresse... O Malan nada faria, mas já há quem faça. Ainda só, no escuro, qual bicho-do-mato, ainda sem teogonia, ainda sem parede nua, para se encostar, ainda sem cavalo preto, Que fuja a galope, você ainda marcha, José! Se voltar a pergunta: José, para onde? Diga: ora Drummond, por que tanta dúvida? Elementar, elementar, sigo para Washington e, por favor, poeta, não me chame de José. Me chame Joseph. (Apud MARCUSCHI, 2005, p.30)

Além da configuração híbrida, tendo o formato de um poema para o gênero artigo de opinião, há também a uma relação de intertextual com alusão ao poema e ao poeta autor do poema no qual se inspira e do qual se extrai elementos: “E agora José”, de Carlos Drummond de Andrade. (MARCUSCHI, 2005, p.31)

(MARCUSCHI, 2005) comenta que as formas discursivas novas não são inovações absolutas, mas possuem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. (BAKHTIN, 2006) se referia a tal postulado como Transmutação dos Gêneros, ou seja, a assimilação de um gênero por outro, gerando um novo. Como se pode notar, por exemplo, no *e-mail* (correio eletrônico) que gera mensagens eletrônicas e têm nas cartas (pessoais, comerciais etc.) e nos bilhetes seus antecessores.

Diante do exposto, (ANTUNES, 2009, p. 55) afirma que

[...] apesar de típicos e estáveis, os gêneros são também flexíveis; quer dizer, variam no decorrer do tempo, das situações, conforme a própria trajetória cultural diferenciada dos grupos em que acontecem. Variam ainda porque assumem novas formas, novas representações e valores; porque alteram sua frequência de ocorrência ou, ainda, porque surgem “caras novas”, isto é, surgem gêneros novos.

De acordo com (ANTUNES, 2009) tais variações acentuam, por um lado, aquele aspecto heterogêneo que são as atividades verbais e, por outro, o caráter inter-relacional das propriedades da textualidade, pois cada variação de um texto significa, na verdade, uma resposta pessoal do sujeito às condições concretas de produção e circulação de seu discurso. Ao considerar a tipicidade dos textos, não se pode deixar de lado a flexibilidade com que as regularidades acontecem.

De acordo com (MILLER, 1984) apud (MARCUSCHI, 2008), gêneros são uma “forma de ação social”. Um “artefato cultural” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade.

Dessa forma, podemos afirmar que o estudo de Gêneros Textuais nos remete ao uso efetivo da língua.

(MARCUSCHI, 2008) afirma que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, da mesma forma que é impossível se comunicar, verbalmente, que não seja por meio de algum texto. Diante disso, pode-se afirmar que todo texto se manifesta em um gênero.

Para uma melhor compreensão de gêneros textuais, faz-se necessário que se estabeleçam as definições entre os termos Tipos Textuais e Gêneros Textuais.

(MARCUSCHI, 2008, p.155) conceitua Gênero Textual e Tipo Textual como

[...] Tipo Textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como seqüências lingüísticas (retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse texto é um texto argumentativo ou narrativo etc.

[...] Gênero Textual são os textos que encontramos na nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos, concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. São entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo, em princípio, listagens abertas. São formas textuais escritas e orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. Exemplos: telefonema, sermão, carta pessoal, carta comercial, resenha etc.

O autor afirma não haver dicotomia entre Gênero e Tipo, trata-se duma relação de complementaridade. Ambos coexistem e não são dicotômicos. Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas. O que caracteriza a heterogeneidade tipológica dos gêneros.

De acordo com o exposto, podemos afirmar que um mesmo gênero pode realizar sequências de vários tipos textuais, evidenciando, assim, a plasticidade e dinamicidade dos gêneros.

(MARCUSCHI, 2008) afirma que Gêneros Textuais são “textos materializados”, construídos, no nosso dia-a-dia e fundados na interação. Portanto, são essenciais à comunicação. Diante do exposto, a aprendizagem dos gêneros em sala de aula auxilia a produzir/analisar eventos diferentes, a identificar as características dos gêneros, oferecendo oportunidade de observar, tanto a oralidade, como a escrita em seus usos culturais mais autênticos.

Nessa direção, (ANTUNES, 2009) esclarece que o estudo dos gêneros permitiria, aos alunos, perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e fatores externos a ela; externos porque ancorados numa situação social que envolva uma prática de linguagem. Essa conjunção de fatores internos e externos poderia fundamentar, inclusivamente, a prática de análise linguístico-pragmática de mal-entendidos, de conflitos, de imprecisões ou de ambiguidade, atestados em uma comunicação.

Sabendo que os textos se manifestam por meio de gênero, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros é importante tanto para a compreensão quanto para a produção. Com o estudo dos gêneros, as dificuldades de produção e de recepção dos textos seriam mais facilmente atenuadas e,

progressivamente, superadas. A familiaridade os alunos com a diversidade dos gêneros os deixaria aptos a perceberem e a internalizarem as regularidades típicas de cada um dos gêneros, além de favorecer a capacidade de alterar os modelos criar novos. (c.f ANTUNES, 2009, p.60)

Assim visto, urge mudanças nos currículos escolares, trazendo para sala de aula o trabalho com diferentes gêneros. A escola não pode centrar-se apenas no estudo da gramática e deixar para descrições sumárias e superficiais a complexidade das questões textuais.

Ao levar o aluno a aprender a ler as estratégias discursivas com que se tecem os diferentes gêneros, o professor estará contribuindo para formar o cidadão no seu sentido pleno. Desse modo, ensinar língua, por meio de gêneros, torna o aluno mais capaz de criticar, de se inserir na sociedade como cidadão atuante e crítico.

Diante dos postulados apresentados, faz-se necessário um redirecionamento na prática docente do professor de Língua Portuguesa e uma discussão acerca de sua formação inicial e continuada. Para tanto, próximo capítulo abordaremos a formação do professor e sua prática docente.

CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O presente capítulo tem a finalidade de apresentar um percurso histórico acerca da docência no Brasil, com o intuito de abordar sobre a formação continuada do professor e sua prática pedagógica, por acreditar na importância da formação do professor como um dos pilares da escola de qualidade. Não se trata, portanto, de acreditar que a qualificação docente pode, isoladamente, assegurar um ensino de qualidade. Ao contrário, um ensino de qualidade, necessita, também, do professor de qualidade e de uma política de valorização docente. Mediante a abordagem acima, faz-se necessário o estudo sobre a formação do professor a partir de uma reflexão sobre sua docência.

2.1 A Formação do Professor: Percurso Histórico

A formação de professores constitui elemento fundamental para melhoria educacional, uma vez que é o professor, em sua prática, que operacionaliza as reformas educacionais, as quais devem estar em consonância com a realidade presente na sociedade, em que se inserem. Todavia, no Brasil, o que se viu foi a massificação do ensino que, em nome de uma suposta democratização de oportunidades escolares, tornou a educação formal uma das mais problemáticas do mundo.

Diante do exposto, faz-se necessário uma abordagem histórica acerca da formação docente no Brasil. Dessa forma, iniciaremos a abordagem pelo período joanino.

No século XIX, não havia, no Brasil, uma política de educação sistematizada e planejada. O que havia, nesse período, era uma política imediatista para solução de problemas. Com a vinda da família real, para o Brasil, o país passa por transformações culturais. No tocante a educação, uma das primeiras medidas tomadas por D. João VI foi a criação de escolas, sobretudo de nível superior, porém sem nenhuma preocupação explícita com a questão da formação do professor.

Apesar dessas transformações, o ensino, nos períodos do Primeiro e do Segundo Império, continuava caótico, uma vez que a educação não era vista como prioritária, apesar do alto índice de analfabetos.

Somente após a Independência e a instauração da Assembleia Constituinte, em 1823, é que se iniciam as discussões sobre Educação. Nesse período foi implementada a lei que instituía o sistema nacional de instrução pública. Porém esta Lei nunca foi cumprida.

Embora na Constituição outorgada em 1824 houvesse referência a um sistema Nacional de Educação, esse projeto não foi contemplado em 1827, visto não haver exigência de conclusão do curso primário para o acesso a outros níveis. A elite educava seus filhos com a contratação de preceptores ou professores que dessem aulas em conjunto para seus filhos em algum lugar escolhido, não havendo, portanto, a necessidade de uma instituição oficial.

Diante do exposto, denota-se não haver preocupação política com a educação e muito menos com a formação pedagógica do professor.

Em 1827, foi criada a escola de primeiras letras em todas as cidades,, vilas e lugarejos, além de escolas para meninas nas cidades e vilas mais populosas. No mesmo ano, foi instituído por decreto o Método Lancaster ou mútuo, o qual objetivava instruir o maior número de alunos com o menor gasto possível. O método consistia em treinar alunos para ensinar aqueles que ainda não haviam aprendido.

A reforma de 1834 descentraliza o ensino e responsabiliza as províncias pela administração do Ensino Primário, o Secundário e a Formação de Professores. O Ensino Superior fica a cargo do poder central.

De acordo com (ARANHA, 2006 p. 224)

O precário sistema de tributação tornava a falta de recurso um crônico empecilho para qualquer realização, seja a construção de escolas, seja a preparação de mestres, ou a sua remuneração mais decente. Por isso, não era boa a qualidade do ensino, com professores improvisados, incompetentes e, devido aos baixos salários, obrigados a se dedicar a outras atividades ao mesmo tempo.

O exposto, acima, demonstra que o desrespeito pelo professor e por sua formação tem raízes profundas, visto tal situação vir se perpetuando ao longo dos anos.

Para melhorar a formação dos professores, foram instaladas as escolas normais. A primeira delas foi a Escola Normal de Niterói, em (1835), capital da província do Rio de Janeiro. Funcionava, precariamente, com um professor e poucos alunos e fechada em 1849 por falta desses.

Em uma sociedade que não priorizava a educação elementar, fazia sentido o despreço pela formação do professor. Outro fator relevante era a escolha de professor sem formação, a partir do pressuposto de que não havia necessidade de algum método específico. O clientelismo era outra causa que agia contra a formação adequada do professor, uma vez que era costume nomear funcionários públicos, sem concurso, devido à troca de apoio ou de favores.

O ensino nas escolas normais era, muitas vezes, inferior ao secundário e para ingressar neste ensino bastava ter 18 anos, ser brasileiro, saber ler, escrever e ter bons costumes. A formação de professores só adquiriu destaque significativo, por volta das décadas de 1860 e seguintes, momento em que o interesse, pela educação, aflorou nos debates da sociedade. Com a descentralização do ensino cresceu o interesse pela formação do professor, uma vez que a criação de escolas normais dependia da iniciativa dos estados.

A constituição republicana de 1891 reafirmou essa descentralização e, ao mesmo tempo, delegava à União o ensino superior e secundário. Aos estados, coube o ensino fundamental e profissional. Reforçando, assim, o caráter elitista da educação, visto o ensino elementar receber menor atenção por parte governamental. O ensino secundário, prerrogativa das elites, permanecia acadêmico e propedêutico – voltado para a preparação ao ensino superior e humanista.

Não obstante ao esforço inicial em construir prédios e aprimorar a formação do professor, as reformas não foram implantadas de fato, em virtude da ausência de infra-estrutura adequada e da reação negativa por parte da Igreja Católica, que não via, com bons olhos, as novidades positivistas atribuídas ao governo republicano, que estabeleceria, por meio da constituição, a separação da Igreja e do Estado e a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos.

Desde a década de 1870, o Império vinha atuando na criação de cursos voltados para a educação popular, escolas femininas e criação de cursos profissionalizantes. Contudo, isso não significava a democratização do ensino, uma vez que as escolas não tinham muitas vagas e as poucas que tinham eram disputadas pela classe média. Já a elite, continuava com a educação ministrada por preceptores em casa.

A burguesia, formada pela industrialização e urbanização, após a Primeira Guerra, exigia acesso à escola e aspiravam à educação elitista. O operário precisava de um mínimo de escolarização. Começaram, assim, a pressão para a expansão da oferta de ensino.

(ARANHA, 2006, p. 305) salienta que, a partir da década de 1930, há um maior interesse pela educação, seja pelos movimentos dos educadores, seja pelas iniciativas governamentais ou pelos resultados concretos efetivamente alcançados. Sob o governo provisório de Getúlio Vargas é criado o Ministério da Educação e Saúde, importante órgão para o planejamento das reformas em esfera nacional e para a estruturação da universidade. É a primeira vez que se pensava em educação sob um prisma nacional, já que todas as reformas anteriores ocorreram, no âmbito estadual.

A despeito dos avanços educacionais, houve um total descaso pelo ensino fundamental, não havendo, de fato, uma real democratização do ensino, além de não haver a concretização da formação do professor.

Com relação ao panorama da docência, no Brasil, Garrido (1992)² a organiza da seguinte forma:

- **Anos 30- 60**

(...) Baseada nos pressupostos da educação liberal tradicional, a professora tinha em mente um 'aluno ideal', construído a partir do modelo da classe social média alta, dotado dos pré-requisitos e da estrutura familiar que favorecia a aprendizagem. Sua tarefa enquanto professora, consistia em traduzir nos planos de aula os conteúdos a serem assimilados pelos alunos. Aqueles que não conseguissem aprender seriam 'naturalmente' excluídos da escola.

² Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prf_a.php?t=002 . Acesso em: 27 10 2009.

A mudança do quadro social, em que a sociedade deixa de ser pautada no modelo rural, passando a ser urbano-industrial, traz para a escola um novo cenário. A escola, que possuía como clientela, alunos oriundos das classes dominantes, passa a receber alunos advindos das classes menos privilegiadas, sem que ocorressem mudanças, no ensino e na formação do professor. Nesse quadro, a professora tinha em mente um “aluno ideal”, depara-se com um aluno sem os pré-requisitos básicos de aprendizagem, uma vez que, os alunos que frequentavam a escola objetivavam o estudo das regras gramaticais, pelo fato de os familiares usufruírem práticas de leitura e escrita, e, ao professor, cabia traduzir, nos planos de aula, os conteúdos a serem assimilados pelos alunos. Aqueles, que não conseguissem aprender, seriam “naturalmente excluídos da escola”, denotando, assim, o caráter discriminatório e elitista da escola.

- **Anos 60-70**

Ainda segundo Garrido (1992):

(...) A sociedade brasileira de então se encontra em franco processo de urbanização industrial, com bolsões de capitalismo avançado. Tradicionalmente feminino, o trabalho da professora, antes visto como um 'concessão à emancipação feminina', vai paulatinamente, sofrendo as pressões características da classe média assalariada. Já não é mais 'luxo' a mulher trabalhar fora. O trabalho da professora carrega uma vantagem, que é permitir a conciliação com o trabalho de dona de casa. Se antes ela podia, por isso, trabalhar um período, agora ela pode (e precisa) trabalhar dois; se antes o seu salário era complementar, agora assumiu o caráter de principal na família. Esse fenômeno evidencia a deterioração do trabalho em geral num capitalismo selvagem de acumulação contínua - deterioração do trabalho do homem e da mulher. As raízes históricas do trabalho e da formação da professora explicam as dificuldades dessa profissional e a 'perda da abnegação e da dedicação', antes consideradas como fatores inerentes a um bom ensino.

(...) A degradação da atividade de professora tem raízes econômicas e sociais e nessas, a acomodação e a relativa passividade das professoras em face da degradação simultânea de sua renda, de seu prestígio social e de sua responsabilidade em ensinar de modo que os alunos aprendam. Ou seja, a formação da professora degradou-se no bojo da deterioração do ensino como um todo (INTERNET).

Nessa perspectiva, amplia-se o número de professores, porém muito dos profissionais do ensino não fazem mais parte da elite intelectual. Com o redirecionamento das camadas sociais, no quadro do magistério, há uma depreciação da função docente: rebaixamento salarial, precárias condições de trabalho e elevação da carga horária, fez com que o professor buscasse uma estratégia de facilitação de suas atividades, por isso, transfere para o livro didático a tarefa de preparação de aulas.

- **Anos 70**

“A Lei nº 5.692/71 incorpora a formação de professores como uma das habilitações profissionais do 2º grau” (GARRIDO, 1992).

A implementação da Lei nº. 5.692/71 incorpora a formação de professores como uma das habilitações do 2º grau, atribuindo um caráter formal-legal ao Curso de Formação de Professores sem, no entanto, direcioná-lo para as reais necessidades de formação dos professores, uma vez que, o curso se apresenta de maneira fragmentada e descontextualizada com a realidade social do país.

Nesse contexto, desaparecem as Escolas Normais. Em seu lugar, foi criada a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau e organizada em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos destinados a habilitar professor polivalente para lecionar até 4ª série; e outra com duração de quatro anos, habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. A formação do professor para o antigo curso primário foi restringida a uma habilitação dispersa e descontextualizada com a real formação do professor.

- **Anos 80 e 90**

A formação de professores, nos anos 80 e 90, foi marcada pelo processo de transição democrática. O início da década de 1980 é assinalado pelo processo lento de democratização, no qual, a sociedade civil, a classe política, as organizações estudantis buscam a identidade nacional e a recuperação dos espaços perdidos no cenário nacional.

Com a introdução de novas tecnologias e as transformações, pelas quais a sociedade vem passando, colocam em evidência a necessidade de formação profissional.

Diante desse cenário, inicia-se em diversos estados uma mobilização, por parte dos professores, em defesa da melhoria das condições de trabalho, recuperação das perdas salariais, marcadas por um período de desvalorização salarial e pela regulamentação da carreira do magistério.

A partir da Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, teve início a mobilização dos profissionais da educação, no país, em defesa da escola pública e valorização do magistério. Aflora nesse contexto, o debate pedagógico, bem como a melhoria educacional.

Ante ao estrago provocado pela lei do ensino profissionalizante, as discussões se concentraram na reestruturação dos cursos de formação de professores. Surgem nesse período, os Centros Específicos de Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), cujo objetivo era oferecer uma formação mais especializada aos professores.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), em 1996, percebe-se uma melhoria na formação dos professores, ao determinar, nos artigos 62 e 63, a exigência de curso de nível superior, e graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, para substituir o curso de magistério em nível médio. Tal medida acarreta o fim dos CEFAM. De acordo com (ARANHA, 2006, p. 326), os artigos acima constituem um avanço a proposta de programa de educação continuada e procedimentos para a valorização dos profissionais da educação.

Com base no exposto acima, verificamos que, no Brasil, a formação do professor é marcada por uma política educacional deficitária, sendo que isso se deve ao fato de que os governantes nunca colocaram a Educação como prioridade nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, é uma tentativa de melhoria da qualidade do ensino. Duas propostas de mudanças, apontadas pela nova lei, carregavam a promessa de avanço e melhoria: A exigência em concluir uma graduação para lecionar na Educação Básica

e a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE). Idealizados com a finalidade promover a formação de docentes, prometiam integrar os fundamentos da educação a conteúdos específicos e a prática pedagógica.

Todavia, as mudanças não atingiram o seu objetivo. O Normal Superior e os ISE sofreram severas críticas por parte das associações docentes e universidades públicas. Em 2006, o curso Normal Superior começou a desaparecer, devido à determinação do Conselho Nacional de Educação (CNE), determina que a formação de professores polivalentes deveria ocorrer, por meio dos cursos superiores de Pedagogia.

A migração para o curso superior proporcionou um aumento no número de cursos Pedagogia e Licenciaturas que, em sua maioria, não preparam o futuro docente para a atuação em sala de aula, visto que as disciplinas de conhecimentos específicos, voltados à docência, ou seja, às práticas e às didáticas específicas representam, no máximo, 30% da carga horária dessas graduações (cf. Revista Nova Escola, abril, 2010).

Nessas dimensões, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas, desenvolvidas pelos professores, em seu cotidiano.

Do ponto de vista governamental, a formação continuada de professores tem embasamento legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 ao sugerir mudanças na formação dos profissionais da educação, com a finalidade de estabelecer parâmetros norteadores, para o exercício e aperfeiçoamento continuado, inclusive em serviço, como postulado nos artigos abaixo:

- **TÍTULO VI**

Dos profissionais da educação

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Assim visto, a partir de leis como a 5692/71, LDB/96, podemos observar a preocupação nacional com a formação dos professores. Nesse sentido, a seguir, temos uma breve consideração da prática docente.

2.2 A Prática Docente

A temática Formação de Professor ocupa um espaço cada vez maior nas discussões sobre a qualidade do ensino. Apesar de terem sido implementadas várias propostas, percebe-se que poucas mudanças ocorreram no âmbito escolar e profissional. O motivo que nos leva a tal afirmação pauta-se no fato de que o professor não está preparado para dar conta da realidade que se apresenta. Isso ocorre pelo fato de o professor ser o reflexo de uma formação regulada, no paradigma tecnicista, em que a ênfase do ensino focava-se na teoria como verdade absoluta e o professor, um mero aplicador de teorias.

Dentro desse contexto, a relação professor/ aluno está arrolada na submissão e subalternidade, porque o professor é o detentor do saber e o aluno, apenas o reproduzidor da fala do professor. (FREIRE, 1983) conceituou essa concepção de educação como Educação Bancária, que se alicerça nos princípios de dominação e domesticação, transferida do educador para o educando, por meio do conhecimento imposto.

Na conjuntura da concepção bancária de educação, o educador é...

[...] o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a

palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1983, p.68)

Em oposição à educação bancária, (FREIRE, 1983) nos expõe sua ideia de educação libertadora. Para ele, educação é o encontro entre interlocutores, que procuram, no ato de conhecer, a significação da realidade, e na práxis, o poder da transformação.

Nesse contexto, o professor como transmissor de conhecimentos desaparece para ceder lugar à figura do mediador. O professor não é a única e nem a mais importante fonte de conhecimento. O docente atual está cercado de diversas fontes de informações. Desse modo, cabe ao professor, mais que do que transmitir saber, articular experiências para que o aluno reflita sobre suas relações com o mundo e o conhecimento, assumindo o papel ativo no processo ensino-aprendizagem, que, por sua vez, deverá abordar o indivíduo como um todo (FREIRE, 1983).

Por conseguinte, de acordo com o postulado acima, o modelo tecnicista não convém mais à sociedade contemporânea, visto que, os propósitos de ensinar exigem a convicção de mudanças na prática educativa. No entanto, esse modelo ainda sobrevive, tendo em vista o caráter tradicional e conservador de escolas e sociedade.

A Escola, instituição socialmente criada para preservação da cultura, transmissão de conhecimentos, formação para o exercício da cidadania e geração de novos saberes e tecnologias é campo das ações docentes e espaço, onde o processo ensino - aprendizagem se efetiva.

Nesse espaço, professores e alunos convivem e buscam interagir, intermediados pelo discurso: o discurso pedagógico que, de acordo com (PEY, 1988) *apud* (VASCONCELOS, 2009) *um processo discursivo que se estabelece entre alunos e professor sobre objetos do conhecimento*. A autora ressalva:

o conceito de discurso pedagógico, além das falas do professor e dos alunos, envolvidos no processo ensino-aprendizagem, abrange também, as ações pedagógicas voltadas para as práticas professor-estudantes que determinam ou compreendem o que fazer escolar e estão diretamente vinculadas com as falas.

Dessa forma, o ato de ensinar, que é a finalidade do discurso pedagógico, está alicerçado em dois pilares. O primeiro pilar é o discurso e o segundo diz respeito à forma pela qual o seu papel profissional é exercido, as características que o revestem e o indicam como um professor mais ou menos autoritário, mais ou menos próximo de seu alunado.

O discurso pedagógico é dialógico e dialogado. Dialógico, pelo fato de o professor trazer em sua fala o dizer dos outros e dialogado, também pelo fato de respeitar a fala de outros na cena pedagógica, como exige uma educação democrática (FREIRE, 1983).

O relacionamento professor - aluno é o ponto central do fazer pedagógico, pois dele decorrem o ritmo e o clima do trabalho docente em sala de aula. De acordo com (FREIRE, 1987), o diálogo está na essência da educação, voltada para a liberdade, para a democracia. Se, para a educação é preciso, estando no mundo, poder pronunciá-lo para, depois, nele intervir, o diálogo se impõe como o caminho.

O processo de ensino-aprendizagem ocorre na interação entre alunos e professores, subsidiados pelo discurso. O discurso pedagógico do professor é o principal instrumento de atuação, em sua prática cotidiana. Essa atuação ocorrerá, quanto mais democrática e, conseqüentemente, dialogada for essa relação.

Para (VASCONCELOS,2009), o diálogo deve ser, cuidadosamente, cultivado pelo professor em sala de aula, que não apenas fala, mas também, e igualmente, deve escutar. Segue a autora afirmando que a interação só se realizará, efetivamente, se houver reciprocidade de reações, se alunos reagirem ao discurso do professor e vice-versa, uma vez que a simples presença física de ambos, num mesmo espaço, não significará interação e, muito menos, ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a interação acontece entre a linguagem pedagógica do professor com outras linguagens, tomadas de empréstimo, como estratégias ou recursos facilitadores das ações docentes e discentes em sala de aula. O professor

deve ter em mente que seu aluno é um aluno real, acostumado a lidar com todos os recursos tecnológicos e midiáticos.

Portanto, não cabe mais nesse contexto, a exclusiva utilização da aula expositiva, considerando que o aluno de hoje não é igual ao de ontem e, conseqüentemente, não será o de amanhã. O professor não pode se ver como um profissional pronto, sem necessidade de mudanças. Ele deve ser um eterno questionador de sua prática pedagógica e o responsável, primeiro, por seu aperfeiçoamento.

A competência profissional requer cuidados e investimentos constantes por parte daquele que deseja formar cidadão uma vez que, é a competência que garantirá a autoridade do professor, em sala de aula, como o responsável por gerir as ações que resultarão na aprendizagem dos alunos. É importante que o professor reflita sobre sua própria prática e, conseqüentemente, sobre seu próprio discurso; refletir quanto, com sua prática, ele colabora, efetivamente, para que seu aluno venha ser o indivíduo consciente e crítico que o professor deseja formar.

Concebe-se, assim, que a prática inserida no contexto tradicional de educação não condiz mais como o mundo globalizado em que estamos vivendo. Urge mudar a escola para fazer face às demandas da sociedade. (...) *A escola precisa abandonar seus modelos estáticos e posicionar-se dinamicamente, aproveitando as sinergias oriundas das interações com a sociedade e com as outras instituições e fomentando, em seu seio, interações interpessoais* (ALARCÃO, 2001).

Dessa forma, é necessário entender-se que os educadores, desde o princípio de sua vida acadêmica, devem se assumir, também, como sujeitos essenciais à produção do saber, e assim, definir sobre suas práticas. De acordo com (FREIRE, 1996, p. 25) [...] *não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção*. Logo, não cabe ao educador transmitir conteúdos acabados, mas, criar oportunidades ao discente à prática da construção, bem como, apropriar-se de instrumentos necessários para inserir-se no mundo, como sujeito dotado de valores. Neste sentido, cabe, ao professor, apontar caminhos aos discentes, e a estes cabe como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, expandir os conhecimentos necessários à sua formação pessoal e intelectual.

(FREIRE, 1996, p.23) também ressalta que [...] *não há docência sem discência...*, pois... [...] *quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*. Diante dessa perspectiva, vale ressaltar que é essa interação dialética professor-aluno, aluno-professor que torna a prática pedagógica um desafio maior, tendo em vista que estabelece vínculos que favorecem o processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, é essencial que o educador busque, na sua formação permanente, compreender os princípios e os saberes que são necessários à prática educativa. De acordo com Pimenta (PIMENTA, 1999), os educadores devem se apropriar desses princípios que acontecem, na medida em que amplia a consciência de uma práxis transformadora, subsidiada pela ética profissional e pela autonomia sobre o seu saber-fazer; tais princípios referem-se ao tipo de identidade profissional que o educador vai construindo ao longo de sua trajetória de vida.

No tocante aos saberes necessários à prática educativa, (PIMENTA,1999) enfatiza três: a) os conhecimentos específicos que os educadores oportunizam aos discentes, proporcionando a eles o desenvolvimento humano e cidadão; b) os saberes pedagógicos que são os conhecimentos que os educadores encontram para desenvolver o processo de ensino nos mais diversificados contextos da atuação docente; c) os saberes da experiência, que estão relacionados ao conjunto de saberes e que resultam dos encontros e desencontros com as teorias e práticas, bem como, de suas reflexões que lhe permitem construir e constituir como educadores.

Portanto, faz-se necessário o redirecionamento da prática docente, pois, de acordo com o exposto acima, a prática docente presente nos moldes tradicionais não condiz com os avanços sociais e tecnológicos da sociedade atual. Por isso, a mudança e a transformação na prática pedagógica e no modo de pensar do professor são fatores fundamentais para a construção de um novo profissional na educação.

Com base no exposto, a seguir trataremos sobre a formação do professor.

2.3 Um olhar sobre a formação do Professor

De acordo com o exposto anteriormente, a prática docente, pautada nos moldes tradicionais, não tem mais lugar nos dias atuais se considerarmos o processo de mudança que vem passando o mundo, advindo do avanço científico e tecnológico, em que o conhecimento rapidamente se faz obsoleto. Torna-se cada vez mais evidente que a escola tem ficado para trás devido ao surgimento, não apenas de novas tecnologias, mas de um novo estilo de vida que acelerou o mundo, dinamizou as informações e as relações humanas.

Considerando o apresentado, (DEMO, 2009, p.13) afirma:

O professor não é quem dá aula. “Dar aula” tornou-se expressão vulgar para mera reprodução de conhecimentos, reduzindo-se a procedimento transmissivo de caráter instrucionalista. Embora “aula” não precise ser rebaixada a só isso, carrega o estigma secular de repasse reprodutivo de conhecimento alheio. Se for para apenas reproduzir conhecimento, temos hoje meios mais interessantes disponíveis, como a parafernália eletrônica, que tem a vantagem de poder ser ao vivo e em cores, com efeitos especiais, conduzida por gente bonita e jovem. Por isso, é fundamental redefinir o professor como que cuida da aprendizagem dos alunos, tomando o termo “cuidar” em sentido forte, como propões (BOFF, 1999). Saber cuidar significa dedicação envolvente e contagiante, compromisso ético e técnico, habilidade sensível e sempre renovada de suporte do aluno, incluindo-se aí a rota de construção da autonomia.

Nesse contexto “dar aula” não é mais a função do professor, visto que a expressão está associada à mera transmissão de conteúdos, ou seja, conhecimentos prontos e acabados que não requer do aluno reflexão sobre sua aprendizagem. (DEMO, 2009) sugere uma redefinição do professor, não como aquele que “dá aula”, mas como aquele que se envolve no processo de aprendizagem do seu aluno. Sendo o professor intermediador e o aluno, o agente de seu conhecimento.

(DEMO, 2009) assinala, também, que é fundamental a redefinição do professor como aquele que conduz o aluno ao caminho da autonomia. A prática educacional deve despertar os alunos e direcioná-los a refletir sobre suas relações

com o mundo e o conhecimento, assumindo, o papel ativo no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com esse novo paradigma, a noção de conhecimento deve ser revista, uma vez que o conhecimento não é algo acabado e nem definitivo. Isso exposto, ao invés de centrar nos conceitos, o novo paradigma sugere que a escola dê mais importância ao processo, do que ao resultado.

Nesse contexto, (MAGALHÃES, 2001) ressalta que o “aulismo” passa a ser coisa do passado, abrindo caminho para a pedagogia de “estar no mundo”. A sala de aula deixa de ser o templo da transmissão e da repetição do saber, para sediar importantes momentos de socialização do aprendizado individual e de experiências em grupo, do diálogo e do confronto entre essas experiências, bem como a teoria, da formulação de problemas e da busca de soluções.

Hoje, a profissão de professor não se resume na transmissão de um conhecimento acadêmico ou na transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. [...] “A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, relação com as estruturas sociais, com a comunidade. E, é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente” (IMBERNÓN, 2002, p.14).

Nesse panorama, a formação docente tem sido destacada como um dos pontos relevantes para o êxito das mudanças educacionais, considerando ser a formação um meio de ação na transformação das práticas pedagógicas.

Repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes tem se revelado uma das demandas importantes para a superação do hiato existente entre o saber teórico e a prática docente.

Segundo FUSARI *apud* (PIMENTA, 2008), no tocante à formação inicial, pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação desenvolvem um currículo formal, com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, por um prisma burocrático e cartorial que não dá conta das contradições presentes na prática social de educar. Nessa direção, a formação inicial pouco tem contribuído para subsidiar uma nova identidade do profissional docente.

Com relação à formação contínua, a prática mais recorrente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Por não

adotarem a prática docente e pedagógica em seus contextos, esses programas têm se mostrado, em seu bojo, pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar. Não adotando a prática docente como ponto de partida e o de chegada na formação, esses programas acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e produzir os novos saberes em novas práticas (FUSARI, *apud* PIMENTA, 2008).

Logo, é nesse quadro que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um dos pontos discutidos refere-se à identidade profissional do professor, tendo como um dos aspectos, a questão dos saberes que configuram a docência.

De acordo com (PIMENTA, 2008, p.19) uma identidade profissional se constrói...

(...) a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovação porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas tórias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como, a partir de sua rede de relações com outros professores, na escola, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Considerando o cenário de mudanças e a complexidade das relações envolvidas neste processo, é fundamental a implementação de políticas educacionais, acordadas em um contexto crítico e reflexivo, ou seja, políticas que situem a formação do professor numa perspectiva de seu desenvolvimento profissional, social, pedagógico, por meio da integração teórica e prática.

De acordo com (GARCIA, 1999), a formação refere-se à transmissão de saberes, de saber-fazer, e de saber ser, associadas ao preparo para exercer alguma atividade.

Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes, um sobrepõe-se aos demais. Houve época do predomínio dos saberes pedagógicos – época na qual o destaque era o relacionamento professor-aluno, a importância da movimentação e o interesse dos alunos no processo de aprendizagem e das técnicas ativas de ensinar. Época em que a Pedagogia estava baseada na ciência psicológica. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da Pedagogia, constituindo-se em uma tecnologia. Outras épocas, por entenderem que o fundamental eram os saberes científicos, o foco passou a ser, então, a didática da disciplina. Assim, a prática pedagógica foi o “saber” que menos importância teve na história da formação de professores.

(HOUSSAYE, 1995) *apud* (PIMENTA, 2008) critica a fragmentação de saberes na formação de professores e a flutuação da Pedagogia como ciência, pois, ao restringir-se a campo aplicado das demais ciências da educação perde seu significado de ciência prática, da prática educacional. O referido autor salienta que a construção dos saberes pedagógicos, a partir das necessidades pedagógicas postas no real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação, é o caminho para superação da fragmentação dos saberes na formação de professores.

Considerar a prática social, como ponto de partida e como ponto de chegada, possibilita uma resignificação dos saberes, na formação de professores tanto na formação inicial quanto na formação contínua: a formação inicial só pode acontecer mediante aquisição de experiência dos formados e reflexão sobre essa experiência. Constituir o seu saber-fazer a partir de seu próprio fazer, possibilita, ao professor, compreender que, somente por meio dessa base, o saber teórico pode ser construído. [...] *A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz* (HOUSSAYE, 1995, p.28 *apud* PIMENTA, 2008, p.26).

Os cursos de formação, conforme os autores, apontados, têm sido considerados “ilusões”: a ilusão do *saber pedagógico* no saber disciplinar – eu sei o assunto, conseqüentemente, eu sei o que fazer da matéria; a ilusão do *saber didático* – eu sou especialista da compreensão, do como saber-fazer, portanto, eu posso deduzir o saber-fazer do saber; a ilusão do *saber das ciências do homem* – eu sou capaz de compreender como funciona a situação educativa, posso então,

esclarecer o saber-fazer e suas causas; a ilusão do *saber pesquisar* – eu sei como fazer compreender, por meio de tal instrumento qualitativo e quantitativo, por isso, eu considero que o fazer-saber é um bom meio de descobrir o *saber-fazer*, mais ou menos, como se a experiência se reduzisse à experimentação; a ilusão do *saber-fazer* – na minha classe, eu sei como se faz, por isso sou qualificado para o “*fazer-saber*”.

(MARQUES, 1992) *apud* (MARIN, 2000) associa a formação de professores à ideia de incompletude do homem, identificando a formação com percursos, processos, trajetórias de vida pessoal e profissional que possibilitam ao homem perceber-se inacabado. Entendendo, assim, que a formação acontece de maneira indissociável da experiência de vida. Deste modo, a formação do professor é um processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se como indispensável à formação continuada *em que as práticas profissionais se tornem o terreno da formação*.

Neste caso, a formação ocorre num *continuum* com a prática, portanto, ela não se conclui; e abre a cada momento possibilidades para novos momentos de formação. A formação é entendida também como autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas, nos contextos escolares. É, nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas, que os professores vão construindo seus saberes como *praticum*. A prática é o elemento mediador da produção de conhecimento, ancorado e mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade. Logo, só há formação, quando ela produz sentido para o professor.

Nesta perspectiva, (DEMO, 2009, p.83) salienta:

A prática não desvaloriza a teoria. Ao contrário, se bem posta, exige-a na outra ponta, e vice-versa. Há experiências práticas que constituem apenas repetências, como há teorias que são apenas divagações. Toda prática se renova, se souber voltar à teoria, porque toda prática é insuficiente e tacana. Toda prática se torna relevante se colidir com a teoria, porque toda teoria é outra na prática. O exercício profissional se esgota rapidamente na rotina e na reprodução. Os conteúdos se gastam com velocidade cada vez maior. É urgente, fatal mesmo, desconstruir a prática para a reconstruir de modo renovado. O professor do futuro terá de

repensar não como exercício eventual recomendável, mas com critérios máximo de qualidade profissional. Com educador que é, terá de demonstrar todos os dias que sabe se reeduca.

Diante disto, é importante salientar que o professor precisa comprometer-se com a atualização permanente. Nesta direção, (FREIRE, 2001, p.42-3) considera que *a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.*

(IMBERNÓN, 2002) afirma que a profissão docente enfrenta novos desafios em virtude da globalização, o que impõe para os docentes uma formação baseada no desenvolvimento de novas competências. Esse desenvolvimento está conceituado, pelo autor, como uma habilidade técnica constituída de tipos de estratégias que são tendentes a realizar a mudança por meio de procedimentos sistemáticos, com o objetivo de garantir êxitos frente à complexidade educativa.

Com base no exposto, (IMBERNÓN, 2002) assegura que a formação do professor deve instrumentalizá-lo para ser, ao mesmo tempo, agente de mudança individual e coletiva e, acima de tudo, tornar-se um profissional questionador do mundo a sua volta, portanto, um profissional crítico e reflexivo de sua prática pedagógica, abandonando a prática tradicional.

No entanto, (IMBERNÓN, 2002) salienta que a formação docente é um elemento essencial, mas não é único, no desenvolvimento profissional do professor, pois, para o autor, o desenvolvimento profissional do professor não deve centralizar-se, unicamente, no desenvolvimento pedagógico, cognitivo e teórico, sabendo que é, antes, decorrência de tudo isso, delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

Nessa perspectiva, o autor postula que a formação deve ser um elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas, promovendo novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho.

Deslocando o debate sobre formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares, para uma perspectiva centrada no terreno profissional, (NÓVOA, 1992) evoca o percurso histórico da formação do profissional docente para pensar a formação de professores. Em oposição à racionalidade técnica dos professores, compreendidos

como funcionários (ora da Igreja, ora do Estado), mero aplicadores de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares, (NÓVOA, 1992) aponta para a importância do triplo movimento sugerido por Schön, da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, como constituinte do professor compreendido como autônomo.

(NÓVOA, 1992) propõe, ainda, a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios para um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada, considerando três processos na formação docente: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdo de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. A formação passa sempre pela mobilização de vários saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, fatos que colocam os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, tendo em vista que não compõem um corpo acabado de conhecimentos.

Nesse sentido, é preciso pensar a formação do professor como um projeto único, englobando a formação inicial e a contínua. Nessa perspectiva, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, por meio de reelaboração constante dos saberes, que realizam em sua prática e confronto de suas experiências nos contextos escolares, além da formação nas instituições escolares, onde atuam. Por isso, é importante produzir a escola como espaço de trabalho de formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua.

A formação de professores, no paradigma reflexivo, configura-se como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que pressupõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho e em redes de autoformação, bem como em parceria com outras instituições de formação.

Diante disso, a mudança educacional está relacionada à formação do professor e à inovação de suas práticas pedagógicas. Está associada, também, aos projetos pedagógicos da escola *hoje não basta mudar o profissional: é preciso mudar também os contextos em que ele intervém* (NÓVOA, 1992, p. 28).

Desse modo, é importante salientar que as mudanças ocorridas no âmbito escolar têm sido, na maioria das vezes, ordenada de cima para baixo, como meio de reprodução das ideologias governamentais, não havendo, portanto, espaço para discussões, debates sobre os anseios e objetivos da comunidade escolar.

Tendo como base as considerações postuladas, a seguir, trataremos sobre a formação continuada do professor.

2.4 Formação Continuada: conceitos

Com o objetivo de contextualizar os conceitos de formação continuada, delimitaremos sua importância e suas repercussões, no ambiente escolar.

A sociedade atual requer do professor um profissional cosmopolita, ou seja, um profissional capaz de ensinar para o econômico e para o social. Nesta perspectiva, o professor deverá investir em sua formação contínua, pelo fato de ser responsável por ensinar para a criatividade e para a inventividade. Para isso, o professor deverá ser um profissional autônomo, que saiba transitar de uma cultura a outra, trazendo a informação para a escola e transformando-a em fonte de conhecimento.

Há conceitos postulados acerca da formação continuada, conforme podemos observar:

- Atividades formativas que ocorrem após a certificação profissional inicial [...] “que visam, principal ou exclusivamente, melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993);
- Desenvolvimento profissional dos professores [...] “pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (GARCIA, 1995);

- [...] “Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991).

De acordo com os conceitos apresentados, consideramos que há uma consonância a respeito da importância da formação do professor e o reflexo de sua formação na prática de sala de aula, sendo este um ser inacabado que está em constante processo de formação, como descreveu (FREIRE, 1991).

A concepção atual de professor exige *uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira* (BRZEZINSKI, 1992).

O professor consciente sabe que a sua formação não conclui na universidade e que é sua responsabilidade ampliar seus conhecimentos. A universidade não dá conta de formar o professor para atuar de maneira que atenda as necessidades sociais, sendo tais ponderações confirmadas por (VASCONCELLOS, 1995, p.19) ao considerar que a universidade oferece...

[...] formação deficitária; dificuldade em articular teoria e prática: a teoria de que dispõe, de modo geral, é abstrata, desvinculada da prática e, por sua vez, a abordagem que faz da prática é superficial, imediatista não crítica.

Desse modo, o professor, consciente e comprometido com seu trabalho, deverá investir em sua formação, pois, sai da universidade sem a experiência de uma prática pedagógica, voltada para o ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, (ALONSO, 1994, p.6) apresenta o perfil do professor para a modernidade:

[...] tornar-se um profissional efetivo, em contraposição ao tarefeiro ou funcionário burocrático. Esse profissional terá que ser visto como alguém que não está pronto, acabado, mas em constante formação. Um profissional independente, com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades. Alguém que está sempre em busca de novas respostas, novos encaminhamentos para seu trabalho e não simplesmente um cumpridor de tarefas e executor mecânico de ordens superiores e, finalmente, alguém que tem seus olhos para o futuro e não para o passado.

Assim, considerando as postulações anteriores, entendemos que a formação do professor está atrelada a um processo contínuo de formação e auto-formação.

A seguir, trataremos sobre a formação do professor universitário, com o objetivo de considerar quais são as metodologias adotadas e os reflexos dessas metodologias. Tal objetivo pauta-se na consideração de que, na maioria das vezes, a universidade/ professores universitários não dão conta de formar os futuros professores para a prática em sala de aula.

2.5 A Formação do Docente Universitário

O processo de formação do professor, quando abordada, reporta-se ao processo de formação de educação básica. Dificilmente, a abordagem da formação de professores estende-se para a formação de professores universitários, denotando, assim, despreocupação por parte governamental e das universidades.

Nessa perspectiva, (TARDIF, 2002) salienta que a formação inicial dos professores não dá conta das necessidades do cotidiano da escola. Diante disso, propõe uma mudança radical nas concepções e práticas de formação docente, cujo enfoque considere os professores como sujeitos do conhecimento, colaboradores e co-pesquisadores e produtor de pesquisas sobre e para o ensino, de maneira que se apropriem de um discurso e de uma linguagem objetiva da profissão e de uma prática pedagógica reflexiva.

(VASCONCELOS, 2000) ressalta que a formação didático-pedagógica do professor universitário nem sempre acontece, pelo fato de não ser requerida do ponto de vista formal, com devido respaldo das exigências legais.

Em relação à formação do professor universitário, (VASCONCELOS, 2000, p. 15) observa que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 em seu Art. 52, assim conceitua a universidade:

[...] As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracteriza por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante ao estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

- II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado;
 - III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.
- Parágrafo Único – É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Nesse sentido, (VASCONCELOS, 2000) considera que sendo função da universidade a formação dos seus docentes, a questão da formação didático-pedagógico desses docentes não é mencionada como pré-requisito básico para o exercício do magistério superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante denominada LDB reitera a omissão da formação específica para a docência no ensino superior, ao afirmar no Art. 61 que:

- [...] A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
 - II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, LDB, 1996).

Ainda no que diz respeito à legislação, (VASCONCELOS, 2000) assegura não haver por parte de LDB nenhuma preocupação com o aspecto específico da formação docente universitária, só havendo preocupação com os docentes da formação básica. Tem, até mesmo, a formação pedagógica excepcionalmente explicitada, como se verifica nos artigos abaixo:

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

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Isso significa afirmar que [...] *o professor universitário estaria sendo incluído nos programas de educação continuada voltada aos docentes dos diversos níveis, mas que não têm qualquer referência aos aspectos didático-pedagógicos* (VASCONCELOS, 2000, p.20).

Nessa perspectiva, tomando por base as considerações observadas, entendemos que a formação do professor universitário não possui amparo na legislação. O documento prevê que é responsabilidade das universidades organizarem seus regimentos e o oferecimento de cursos de pós-graduação. Nesse sentido, a lei exige a titulação, no entanto, não prevê um currículo focado na formação didático-pedagógica.

Buscando estabelecer uma relação entre os aspectos teóricos expostos, observamos que (VASCONCELOS, 2000, p.21) em seus estudos ressalta a importância da formação pedagógica dos professores universitários, bem como, o papel do professor frente à aprendizagem, abordando que o ensino, seja ele no âmbito superior seja ele em qualquer nível, deve ser pautado em dois eixos centrais: o professor e o aluno. *Dependendo do foco em um ou outro, temos um determinado tipo de escola, voltada para um objetivo específico e com diferenças básicas entre si.*

O professor executa de modo contínuo e concomitante tanto uma atividade intelectual como manual. Ao exercer somente a atividade manual, entendida como o fazer pedagógico concreto, apenas transmitindo conteúdos, estará dessa forma, sendo um profissional incompleto. O trabalho docente decorre, também, de uma atividade intelectual prévia de reflexão, de crítica e de reconstrução dos conhecimentos que serão concretizados em ações e levadas a efeito em sala de aula (ARENDRT, 1999 *apud* VASCONCELOS, 2002).

O professor utiliza-se, prioritariamente, da comunicação verbal, do discurso, como seu instrumento de trabalho, buscando alcançar o interesse e a compreensão de seus interlocutores. Dessa forma, o seu desempenho profissional somente ocorrerá na presença e em razão do aluno, que vê, ouve e fala com o professor. O discurso pedagógico, que ali se concretiza é, como todo discurso, polifônico. *No*

entanto, não se deve perder de vista que a finalidade do discurso pedagógico é o ato de ensinar que, por sua vez, busca a ação de aprender. (VASCONCELOS, 2009, p.14) Portanto, para que o processo de ensino-aprendizagem se realize, é preciso que esse discurso, essa fala docente seja, além de ouvida, compreendida e, além de compreendida, lembrada.

Acerca da docência universitária (MASETTO, 2003, p.11) assegura:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como, a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exigem capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competência específica, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

Desse modo, é de fundamental importância levar o docente universitário à reflexão sobre sua prática profissional como professor, no intuito de buscar o entendimento necessário da sua própria ação. Para tanto, faz-se necessário que o educador se questione. Por que ensinar, para que ensinar e para quem ensinar? Respondendo tais questionamentos, o professor será levado a outros questionamentos que, de acordo com SILVEIRA *apud* VASCONCELOS (2000) poderá indicar o redirecionamento e aperfeiçoamento de sua prática e, conseqüentemente, um aprendizado mais eficaz por parte dos alunos.

No ensino, seja ele básico, seja ele superior, não cabe mais o papel do professor como apenas transmissor de informações atualizadas, uma vez que os alunos estão em constante contato com as novas tecnologias e, muitas vezes, chegam à sala de aula com informações sobre as quais os professores não têm conhecimento. O professor não é mais o único detentor do saber a ser transmitido; portanto, é mister que o professor se abra para o diálogo com outras fontes de produção do conhecimento.

Considerando o redirecionamento da prática pedagógica do docente universitário, (VASCONCELOS, 2000) analisa quatro aspectos para a capacitação:

- O primeiro diz respeito ao aspecto da formação técnico-científica, que se refere ao domínio técnico do conteúdo a ser ensinado, ou seja, o professor tem o dever de saber o conteúdo a ser ministrado;

- O segundo aspecto diz respeito à formação prática, que consiste em congregar o conhecimento teórico à prática profissional;
- O terceiro aspecto enfatiza a formação pedagógica, no qual aborda que a formação pedagógica do docente universitário não se restringe apenas ao “saber dar aula”, ela abrange todos os aspectos do planejamento de ensino;
- O quarto aspecto está relacionado à formação política, diz respeito à necessidade dos professores estarem comprometidos, politicamente, com o ato de ensinar.

Desse modo, (FREIRE, 1991) considera que,

[...] Independente da disciplina que for ministrar, o professor deve entender o contexto social do ensino e o histórico da sociedade e do mundo ocidental em que vivemos, para que possa esclarecer para os alunos e para ele mesmo onde eles estão e o que estão fazendo ali.

Diante do exposto, (VASCONCELOS, 2000) corrobora que a formação universitária docente perpassa os limites do conhecimento específico do saber docente, englobando aspectos éticos, afetivos e político-sociais envolvidos na docência.

Neste histórico, (MASETTO, 2003) aponta que o ensino superior não pode deixar de rever, constantemente, seus currículos de formação dos profissionais. Há necessidade de a universidade sair de si mesma e arejar-se com ar da sociedade em mudança e das necessidades da sociedade, e então, voltar a discutir, com seus especialistas, as mudanças curriculares exigidas e compatíveis com seus princípios educacionais.

Segue o autor, destacando algumas linhas importantes:

- Formação profissional simultânea com a formação acadêmica, mediante um currículo dinâmico e flexível, que integre teoria e prática, em outra organização curricular que não aquela que acena apenas para o estágio;
- Revitalização da vida acadêmica pelo exercício profissional;
- Desestabilidade dos currículos fechados, acabados e prontos;
- Redimensionamento do significado da presença e das atividades a serem realizadas pelos alunos nos cursos de graduação das faculdades e universidades com diferentes espaços de aprendizagem;

- Ênfase na formação permanente que se inicia nos primeiros anos de faculdade e se prolonga por toda a vida.

A preocupação com os rumos da educação superior tem despertado interesse não só de grupos acadêmicos. A Unesco demonstrou sua preocupação com a temática na Declaração Mundial sobre Educação Superior, no Século XXI, de 1998, ao evidenciar a atualidade do debate sobre a competência pedagógica e a docência universitária, convidando a ver a missão da educação superior como:

- [...] “Educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãos responsáveis [...] incluindo capacitações profissionais [...] mediante cursos que se adaptem, constantemente, às necessidades presentes e futuras da sociedade”;
- [...] “Prover oportunidades para a aprendizagem permanente”;
- [...] “Contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade [...] cidadania democrática, [...] perspectivas críticas e independentes, perspectivas humanistas”;
- [...] “Implementar a pesquisa em todas as disciplinas [...] a interdisciplinaridade”;
- [...] “Reforçar os vínculos entre a educação superior e o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade”;
- [...] “Promover metas para alcançar o novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante [...] o que exigirá a reforma de currículos, utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas”;
- [...] “Promover novos métodos pedagógicos precisam estar associados a novos métodos avaliativos”;
- [...] “Criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação à distância, até as instituições e sistemas de educação superiores totalmente virtuais”.

Neste cenário, os docentes de educação superior devem estar em consonância com as transformações sociais e tecnológicas pelas quais a sociedade

vem passando, e, dessa maneira, atualizar-se e melhorar as habilidades pedagógicas.

Concordando com as considerações apresentadas, ponderamos que a formação de qualquer profissional vai além do bom senso, ela abrange uma gama de conhecimentos sistematizados em bases científica, filosófica e tecnológica. Sendo assim, o professor deverá estar preparado para o exercício do magistério. Para isso, é necessário que ocorra uma reorganização do currículo com vistas a garantir o equilíbrio, entre a teoria e a prática pedagógica. Nesse sentido, no próximo item, abordaremos a importância da prática do professor.

2.6 A Formação do Professor Reflexivo

A prática reflexiva é uma temática freqüente, no âmbito da formação de professores, uma vez que objetiva possibilitar uma formação, adequada às necessidades educacionais, atuando como um instrumento norteador do pensamento e da ação.

O conceito de prática reflexiva está, diretamente associado ao redirecionamento das práticas de ensino docente. Tal concepção permite, ao professor, revisitar a sua prática e com isso, romper com as práticas tradicionais, tecnicistas do ensino.

(GARCIA, 1992, p.60) salienta a necessidade de o professor refletir sobre a sua própria prática a partir da análise e interpretação de sua própria atividade. Nesse sentido, entendemos que o conceito de Schön pauta-se na proposta de um professor que repense a sua prática, tendo como pressuposto a própria ação.

Essa nova perspectiva de análise destaca a importância do estudo do pensamento prático do professor, como fator determinante de mudanças em sua prática pedagógica. Dessa maneira, a prática transforma-se em fonte de investigação e de experimentação, ao mesmo tempo em que a teorização da prática adquire legitimidade (MARIN, 2000).

(GARCIA, 1992) enfatiza, em relação à formação/prática reflexiva, três atitudes fundamentais:

- A primeira atitude, necessária para o ensino reflexivo, é a mentalidade aberta, que é definida como ausência de preconceito, de parcialidade, de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e assumir novas ideias e de colocar em xeque suas certezas;
- A segunda atitude, necessária para o ensino reflexivo, baseia-se na responsabilidade, sobretudo na intelectual, que significa assumir as consequências de um passo dado. Significa, também, procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente e não apenas utilitários;
- A terceira atitude é o entusiasmo, que o autor descreve como predisposição para renovar, romper com a rotina com curiosidade e energia.

(ZEICHNER, 1995) *apud* (MARIN, 2000, p.22) alerta para o fato de a prática reflexiva poder conduzir a uma rejeição ao conhecimento exterior ou, provocar o *estímulo a uma reflexão por reflexão, que não considera os princípios morais e éticos que determinam o modo de pensar dos professores.*

É importante observar que a proposta da prática reflexiva não é excludente nem redutora, baseia-se num movimento ativo de interrogação, avaliação e inovação da prática pedagógica.

(ALARCÃO, 2005) revela que para existir uma prática reflexiva é necessário, antes de tudo, que o professor seja reflexivo. Segundo a autora, a concepção de professor reflexivo fundamenta-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como ser criativo e não mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores, ou seja, professor reflexivo é aquele que pesquisa e executa o movimento de reflexão-ação-reflexão sobre sua prática.

Assim sendo, as práticas reflexivas consistem em levar o professor a conhecer, avaliar e questionar sua prática docente, bem como, a ideologia que a ela subjaz. A prática reflexiva não pode ser dissociada do contexto social e cultural, em que se insere. O professor reflexivo é o que busca o equilíbrio entre o pensamento e a ação, o que implica uma reflexão sobre seus valores.

(GARCIA, 1999) associa a prática reflexiva a um espelho que permite ao professor ver-se refletido e, por meio desse reflexo, poder questionar-se e redirecionar-se como profissional.

É a reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não mero reprodutor de ideias e práticas exteriores. O prático reflexivo é o profissional que atua de forma inteligente, flexível, situada e reativa (ALARCÃO, 2005).

Neste caso, podemos afirmar que a prática reflexiva requer uma permanente reflexão, por parte do professor, sobre sua prática, quer no contexto de sala de aula, quer no contexto escolar, em busca de autonomia e melhoria de sua prática pedagógica. *É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática* (FREIRE, 1996).

No que se refere à formação reflexiva, (NÓVOA, 1992) considera que

(...) importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonista na implementação das políticas educativas.

Essas considerações nos remetem à posição de (SCHÖN,1995), que definiu o processo de reflexão num triplo movimento: *a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação*, e contribuiu para a difusão e a inclusão da temática prática reflexiva, no campo de formação de professores.

A protuberância dessa contribuição é destacada por (GARCIA, 1992, p.60):

(...) A importância da contribuição de Schön consiste no fato de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

Nessa direção, (VASCONCELLOS, 1995) explica que *o espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática é essencial para um trabalho que se quer transformador*. Logo, entendemos que a formação reflexiva requer a consciência dos professores acerca de suas práticas pedagógicas, além do trabalho coletivo nas tomadas de decisão.

Para isso, o professor deverá ter uma postura crítica e reflexiva, com o intuito de formar alunos críticos, observadores, questionadores capazes de exercer a cidadania. Dentro desse contexto, (VASCONCELLOS,1995) descreve que o professor deverá

(...) conhecer, acolher criticamente, buscar o aprofundamento da proposta da escola; Procurar unidade de ação com colegas; Postura de investigação em relação à sua disciplina; Abertura; não querer ser o dono da verdade; Ser observador; Saber ouvir; Confiar nos companheiros; Disponibilidade para aprender; Desenvolver a postura interdisciplinar.

A reflexão para ser eficaz precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes (ALARCÃO, 2005).

Portanto, para uma formação reflexiva é necessário que a prática seja reflexiva, porque "não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores" (NÓVOA, 1992, p.09).

Sendo assim, pensar no professor reflexivo é pensar na escola reflexiva, por esse motivo, delimitaremos a seguir a importância da escola reflexiva, pautada em uma gestão democrática e participativa.

Segundo (FREIRE, 1997, p. 43-4), *na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática*, portanto, repensar a escola, especialmente diante do contexto educacional atual, é uma prática comum aos profissionais da educação. Logo, vontade e a necessidade de se construir uma educação igualitária parece ser a meta desejada por todos.

Diante do exposto acima, escola reflexiva é aquela que une teoria e prática, ou seja, uma escola que reflete acerca de sua ação, reflexão e ação. Para analisar a ação, a escola precisa mudar de postura e adotar uma metodologia diferenciada.

Os estudos de (ALARCÃO, 2005) apontam a aprendizagem como um processo transformador da experiência e a concebem dentro de quatro fases: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização e experimentação ativa.

A escola reflexiva utiliza os problemas como recurso para o crescimento, porque toda busca suscita a aprendizagem. Ela está construída a partir da pesquisa-ação, pois como assinala (ALARCÃO, 2005, p.38) *uma escola reflexiva é uma*

comunidade de aprendizagem e um local onde se produz conhecimento sobre educação. Apropriando-se da pesquisa-ação como contribuição para a mudança, a escola reflexiva direciona a comunidade escolar gerir sua própria ação e dialogar, constantemente, com ela, cuja finalidade é a educação.

A base da escola reflexiva é a formação em serviço, visto que a avaliação constante das práticas conduz ao aprendizado. Neste caso, o papel do professor implica assumir a responsabilidade, que resulta em exigência de aperfeiçoamento e reflexão constante da sua prática. A reflexão sobre a prática abrange não só sua preparação, mas também seu desenrolar, para depois, retirar da própria ação subsídios que ajudem a melhorá-la constantemente.

Assim, o progresso da escola está em consenso com a profissionalização do trabalho docente, tendo como principal objetivo a qualidade do ensino e aprendizagem, o que nos remete à urgência em trabalhar sob o viés reflexivo, visto ser a reflexão um instrumento de aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

2.7 A formação do Professor de Língua Portuguesa

Discutir a formação do professor pressupõe um questionamento acerca dos cursos oferecidos pelas universidades, uma vez que elas recebem o estudante, o futuro professor formado nos cursos de licenciatura.

Nos estudos, sobre a formação de professores, emergem, em seu contexto, uma crítica ao processo formativo de professores como “transmissores de conhecimentos”, demonstrando, assim, que as universidades não estão preparando o professor para a atual realidade escolar em relação ao ensino da língua materna.

Nessa direção, (FONSECA, 2000) assegura que, no ensino universitário, não se concebe uma formação profissional voltada apenas para prática, e desligada de uma formação teórica básica ou fundamental. Nesse sentido, as discussões sobre teoria e prática, na formação de professores de Língua Portuguesa, ainda são pouco consideradas pela maioria dos responsáveis por essa formação. Isso se deve, talvez, por acreditar que tal discussão se encontra a cargo da área da educação.

Isso posto, (FONSECA, 2000) reitera que o principal papel da formação é, reforçar a capacidade de atuação consciente. No caso do professor de língua, é

assegurar a aquisição de conhecimentos e de uma capacidade de reflexão sobre a língua, ficando disponível para construção individual de relação fecunda entre a teoria e a prática.

Nesta perspectiva, (PIMENTA, 1999) assegura que, para a construção da identidade docente, não bastam saberes advindos da experiência, são necessários, também, os advindos do conhecimento científico e os da sua prática pedagógica. Tal postulado nos leva a perceber que deve haver um entrosamento entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica, visto que o conhecimento subsidia a prática e vice-versa.

A base teórica vigente, na maioria dos cursos de formação de professores de língua materna, ainda está calcada na concepção de língua como sistema, consolidado em uma variante, a norma culta. Isso denota que nos cursos de formação de professores ainda predomina a visão de língua estruturada e normativa, acarretando, assim, um distanciamento entre o que é ensinado nas universidades e o conhecimento linguístico que o aluno traz para sala de aula, considerando que seu estudo resume-se, frequentemente, a definições e regras, disseminando o mito que a simples memorização de conceitos fará do aluno bom leitor e escritor, ou seja, o aluno só será um leitor e escritor competente se dominar a gramática. A concepção postulada acima reitera a ideia de que ensinar língua é ensinar gramática. De acordo com (ANTUNES, 2009), o ensino de língua nesses termos facilmente se esgota em estudo de morfologia das palavras e das sintaxes das frases.

(BASTOS, 1995, p. 41) afirma que o ensino de Língua Portuguesa encontra-se no meio de um caos teórico.

(...) A partir desse caos, os professores ou permanecem rigidamente ligados ao ensino de Língua Portuguesa, através da gramática tradicional, exigindo do aluno um saber gramatical profundo, ou desligam-se da descrição e normatização da língua, atribuindo aos alunos uma liberdade total de escolha de construções de orações, períodos, parágrafos, textos, desconsiderando a falta de conhecimento/repertório dos mesmos, que, por não terem consciência das variações existentes, mostram-se incapazes de 'escolher', continuando, portanto, com os usos linguísticos de sua comunidade, tanto na fala quanto na escrita, sem possibilidade de organizar um texto mais adequado aos objetivos e situação de sua produção.

O ensino da língua não pode ser visto de uma maneira simplista e redutora, sem levar em conta os contextos de uso. Ensinar língua pressupõe ensinar diferentes gêneros; não basta ensinar o código e o sistema de normas abstratas que regem a língua para que o estudante possa utilizá-la com maestria suficiente para tornar-se cidadão.

O ensino da língua, pautado no exposto acima, tem levado o aluno à aversão ao estudo da Língua Portuguesa, pelo fato de acreditar ser a língua mais difícil entre todas as outras, acarretando, no aluno, o sentimento de incompetência, por não conseguir resolver, com êxito, as tarefas comunicativas do dia a dia (ANTUNES, 2009).

Tais postulados corroboram para a inserção do preconceito linguístico em sala de aula, uma vez que privilegia a norma culta como única forma de expressão, reforçando a visão de língua como objeto de estudo estanque e sem interação com a realidade social e histórica.

Por essa ótica, só é considerado “certo” o que é apontado pela gramática como correto, na norma culta, difundindo a ideia de que a língua portuguesa é única, compacta e igual em todo o território brasileiro, como se de norte a sul do país não houvesse variabilidade linguística.

Acerca do exposto (ANTUNES, 2009, p.25) afirma

[...] o pior é que, implícita ou explícita, sutil ou ostensivamente, a escola reforça tais distorções. Reforça, porque deixa de trazer para o debate aberto o princípio do relativismo cultural, pelo qual se pode admitir que, de fato, não existe língua feia ou deselegante; não existe língua que se degrade, que entre em decadência. O que existe é língua que muda, que varia que incorpora novos sons, novas entonações, novos vocábulos, que altera seus significados, que cria associações diferentes, que adota padrões sintáticos novos, sobretudo quando essa língua é exposta a variadas situações de uso, a outras interferências cultural.

Sobre isso, (BAGNO, 2006) costuma comparar a Língua Portuguesa a um *balaio de gato* composto por diversos tipos, no qual cada um desses *gatos* é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional.

O referido autor ressalta a necessidade de a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura, abandonar o mito da unidade do português no Brasil e passarem a reconhecer *a verdadeira diversidade linguística de nosso país*, visto que a constatação da existência de diferentes normas linguísticas é fundamental para uma mudança em relação ao ensino da língua materna em sala de aula.

Segue, o autor, afirmando que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) trazem em seu bojo o reconhecimento das diversidades linguísticas existentes em nosso país, ao postular que

[...] independentemente de qualquer ação normativa, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando em uma unidade que se constitui de muitas variedades. (...) A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e “o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (BAGNO, p.19)

Todavia, não basta só o reconhecimento governamental das diversidades linguísticas de nosso país. É preciso que cheguem às salas de aula por meio das universidades, nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa e de uma formação científica sólida, que contribua para dissipar a concepção de língua como unidade concreta.

(ANTUNES, 2009) afirma que essa concepção de língua não existe, o que existe são falantes, são grupos de falantes. A língua, tomada em si mesma, não passa de uma abstração, de uma possibilidade, de uma hipótese. O que existe de concreto, de observável são os falantes, que sempre numa situação social particular usam (e criam!) os recursos linguísticos para interagir uns com os outros, fazendo circular a gama de valores culturais que marcam cada lugar; cada situação e cada tempo.

As aulas de Língua Portuguesa, nessa perspectiva, não devem ser limitadas às terminologias, classificações e exercícios gramaticais. Devem valorizar o estudo de diferentes gêneros textuais e sua organização sintático-semântica, sem perder de vista que um aspecto, sozinho, é vazio de significado.

Diante do exposto acima, urge que os cursos de formação de professores e, em especial, os de Língua Portuguesa *propicie espaço para a reflexão sobre a língua materna, orientando para a conscientização linguística* (ANTUNES, 2009, p22.).

Ainda, segundo (ANTUNES, 2009), é comum as Licenciaturas abordarem questões mais pedagógicas que linguísticas, trazendo, por consequência, no futuro professor, um despreparo para lidar com a diversidade linguística, encontrada em sala de aula.

Assim visto, faz-se necessária a reformulação e conscientização do professor, em especial de língua materna, para os avanços da investigação científica sobre a linguagem, o que significa dizer que não cabe mais, na época atual, uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada.

Tomando por base os estudos apresentados nos capítulos anteriores, a seguir, apresentaremos um estudo de caso, com o objetivo de observar de que modo os cursos têm refletido na prática do professor.

CAPÍTULO 3 - UM ESTUDO DE CASO

3.1 - Opção Metodológica: O Estudo de Caso

No âmbito da investigação científica, o método é o caminho tomado no desenvolvimento do trabalho e a metodologia é a explicação detalhada do método, ou seja, é a explanação das ações empreendida no desenvolvimento do trabalho científico. O que significa dizer que a metodologia explica que tipo de pesquisa se pretende desenvolver, delimitação do problema, as estratégias e instrumentais utilizadas na coleta de dados.

A intenção, neste momento, é apontar as orientações metodológicas que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa. Uma vez definido o assunto a ser pesquisado, necessário se faz eleger entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa.

A pesquisa qualitativa teve seu início no final do século IX, com o início do debate entre qualitativo e quantitativo, considerando que foram levantadas questões epistemológicas e metodológicas a respeito da pesquisa na área de ciências humanas e sociais. Naquele momento, os cientistas sociais começaram a questionar *se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sócias.* (ANDRÉ, 2003, p. 16). Eles argumentavam que por serem os fenômenos humanos e sociais muito complexos e dinâmicos, tornava quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia.

Diante do exposto, uma distinção pode ser feita entre pesquisa qualitativa e quantitativa. A qualitativa valoriza a singularidade e contextualidade de fatos e eventos. Ou seja, *em oposição a uma visão empirística de ciência que busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que os fatos estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.* (ANDRÉ, 2003, p.17)

De um modo geral pode-se afirmar que avaliações quantitativas são mais adequadas ao processo de testar teorias, enquanto as avaliações qualitativas são

mais aplicáveis em situações onde se deseja construir teorias. (MARTINS, 2006, p. xiii).

A etnografia, ou etnologia, é uma das disciplinas do tronco sociológico/antropológico e tem por objeto os modos de vida de grupos sociais. A pesquisa etnográfica refere-se à descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo. A etnografia se caracteriza pela procura de fontes múltiplas de dados e evidências, para com isso obter diferentes perspectivas sobre o caso pesquisado, e pela coleta de dados que consiste na observação participante e na escuta ativa.

(MARTINS, 2006, p.52) afirma que:

A técnica etnográfica consiste na inserção do pesquisador no ambiente, no dia-a-dia do grupo investigado – Estudo de caso. Os dados são coletados no campo, em geral, por meio de observação participante e entrevistas, quase sempre semi-estruturada. Possibilita uma compreensão mais ampla da atuação dos indivíduos no ambiente organizacional, ao fornecer uma noção da realidade formal e informal dos diversos níveis da organização.

A decisão sobre quando e para que se deve usar o estudo de caso etnográfico e não outra estratégia de pesquisa depende naturalmente daquilo que o pesquisador quer saber, ou seja, do problema que ele e das questões às quais ele quer responder.

De acordo com (ANDRÉ, 2003, p.27-8)

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. [...] O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação.

Diante deste quadro, o pesquisador em educação que optar por realizar uma pesquisa etnográfica deve utilizar as técnicas que geralmente estão associadas à etnografia. São elas: observação participante, entrevista intensiva e a análise de documentos.

O pesquisador ao escolher o estudo de caso como metodologia de pesquisa deve ter claro o problema e as questões que deseja responder, visto ser o Estudo de Caso é um dos vários métodos de se realizar uma pesquisa sólida, quando se tem o “como” e/ou “por que” como questões centrais, e quando o enfoque está em um fenômeno atual dentro de seu contexto de vida real, como ocorre neste estudo: a formação de professores de Língua Portuguesa, em uma escola da rede estadual de ensino.

Os estudos de casos são úteis, quando o pesquisador, por razões práticas ou éticas, não pode realizar estudos experimentais, ou quando os pesquisadores querem obter uma visão contextual, detalhada, sobre a vida de um indivíduo ou de determinado fenômeno.

De acordo com (MARTINS, 2006), o Estudo de Caso não é uma metodologia específica, mas uma forma de organizar dados, preservando o caráter único do objeto social em estudo.

Segundo (YIN, 2005), o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudo de um caso único quanto múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa.

Os estudos de caso mais comuns são os que têm o foco em uma unidade – um indivíduo (como “caso clínico”) ou múltiplos, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos, várias organizações, por exemplo.

De acordo com os objetivos da investigação, o Estudo de Caso pode ser classificado como intrínseco ou particular, quando procuramos compreender melhor um caso particular em si, em seus aspectos intrínsecos e instrumental. Ao contrário, quando examinamos um caso para compreender melhor outra questão, algo mais amplo, para orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores; e coletivo, quando estendemos o estudo a outros casos instrumentais com o objetivo de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto ainda maior de casos.

A partir dessa categorização, os pesquisadores devem buscar tanto o que é comum quanto o que é particular, em cada caso e o resultado final, provavelmente, mostrará algo original em decorrência de um ou mais aspectos.

Isso posto, a metodologia de pesquisa “estudo de caso”, consiste em uma investigação detalhada de uma ou mais organizações, ou grupos dentro de uma organização, com o objetivo de subsidiar uma análise do contexto e dos processos envolvidos nos fenômenos em estudo.

Um projeto de pesquisa que envolva o Método do Estudo de Caso se dá em três fases distintas: 1) escolha do referencial teórico sobre o qual se pretende trabalhar; a seleção dos casos e o desenvolvimento de um protocolo para a coleta de dados; 2) condução do estudo de caso, com a coleta e análise de dados, culminando com o relatório do caso; 3) análise dos dados obtidos à luz da teoria selecionada e interpretação dos dados.

De acordo com (YIN, 2005), três situações são indicadas para o estudo de caso:

- quando o caso em estudo é crítico para testar uma hipótese ou uma teoria explicitada;
- quando o fato é extremo ou único;
- quando o caso é revelador, fato que ocorre quando o pesquisador tem acesso a um evento ou fenômeno até então inacessível à pesquisa científica.

A metodologia de pesquisa “Estudo de Caso” constitui de uma investigação detalhada de uma ou mais organizações, ou grupos dentro de uma organização, com a finalidade de subsidiar uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo, isolando-o de seu contexto.

Em ciências sociais, os estudos de caso baseiam-se, frequentemente, na informação descritiva, fornecida por diferentes pessoas, o que pode acarretar exclusão de informações relevantes. Outro fator relevante é que grande número de informação, coletada, pode ser fruto de recordações de eventos passados e, por consequência, estar sujeita aos problemas relativos à memória. Os estudos de caso, que têm por base o estudo apenas um indivíduo ou apenas alguns, não podem ser apontados como resultados representativos de um grupo ou de uma população.

Segundo (MARTINS, 2006), o Estudo de Caso não aceita um roteiro rígido para sua delimitação, entretanto, em seu delineamento, é possível definir quatro fases:

- 1 - delimitação da unidade de caso;
- 2 - coleta de dados;
- 3 - seleção, análise e interpretação dos dados;
- 4 - elaboração do relatório.

A primeira fase consiste em delimitar a unidade, que constitui o caso, exigindo do pesquisador habilidade para perceber quais dados são suficientes para chegar à compreensão do objeto como um todo. Nesta pesquisa, a unidade de estudo de caso é o conjunto de 11 professores de Língua Portuguesa da escola pesquisada, portanto, um grupo específico.

A segunda fase é a coleta de dados que, normalmente, é feita com vários procedimentos quantitativos e qualitativos: observação, análise de documentos, entrevista formal ou informal, história de vida, aplicação de questionário com perguntas fechadas, levantamento de dados, análise de conteúdo. Nesta pesquisa, optou-se por questionário, visto que o mesmo poder ser respondido em outro momento, que não o da abordagem do entrevistador, garantindo, assim, a autonomia do professor pesquisado.

A terceira fase é conjunta, representada pela seleção, análise e interpretação dos dados. A seleção de dados deve levar em consideração os objetivos da investigação, seus limites e a avaliação da relevância dos dados. Somente deverão ser analisados os que forem selecionados. É a fase da pesquisa quantitativa, em que as opiniões e informações são traduzidas em números, para fins de classificação e análise. Este tipo de pesquisa requer o uso de recursos e técnicas de estatísticas. A interpretação dos dados traz um sentido mais amplo para os dados, sentido, esse, conseguido por meio das relações estabelecidas com conhecimentos anteriores. É o momento da análise qualificativa.

A fase da codificação é aquela em que os dados são tabulados. A codificação é um meio facilitador para o próximo passo, a tabulação. A tabulação é um processo que consiste em agrupar e contar os casos que estão nas várias categorias de análise.

A quarta fase é a elaboração dos relatórios parciais e finais, nos quais devem estar especificados como os dados foram coletados, que teoria embasou a categorização dos mesmos e a fidedignidade dos dados obtidos. O relatório deve ser conciso, muito embora, em alguns casos o detalhamento seja de suma importância. Esta fase está associada ao retorno da teoria. A interpretação envolve dados empíricos à teoria, dando, àqueles, um sentido mais amplo, culminado com as considerações gerais acerca do assunto.

3. 2 O Questionário como Instrumento de Coleta de Dados

O questionário constitui um importante instrumento de coleta de dados para uma pesquisa social. Constitui-se de uma lista ordenada de perguntas que são encaminhadas para potenciais informantes, selecionados previamente. O questionário deve ser respondido, por escrito, e sem a presença do pesquisador, pois assim, afiançará a autonomia do pesquisado.

Um questionário é, extremamente, útil quando um investigador pretende recolher informações sobre um determinado tema e, também, pela facilidade de se interrogar um elevado número de pessoas, num curto espaço de tempo.

Nesta pesquisa, optamos pelo uso do questionário por ser um instrumento que apresenta diversas características, no tocante à aplicabilidade. O questionário utilizado, nesta pesquisa, foi o auto-aplicável, tendo em vista que a forma de administrá-lo não exigia a presença do investigador. O questionário constitui-se, em sua maioria, por questões fechadas e de alternativas fixas, embora, nesta pesquisa, tenha contado com algumas questões abertas e de respostas indeterminadas. As questões fechadas permitem maior uniformidade entre os entrevistados. Já as perguntas abertas possibilitam ao pesquisado discorrer, espontaneamente, sobre o que está se indagando.

O questionário objetivou investigar a formação docente e os cursos de formação contínua, oferecidos pelo governo estadual e suas implicações metodológicas na prática docente.

O questionário foi dividido em duas partes:

- Parte A: Esta parte contém informações gerais as quais versam questões sobre a vida do docente, sua formação, quantidade de horas de trabalho, anos de docência entre outros.
- Parte B: Esta parte trata de informações específicas sobre a formação dos professores e os cursos de formação contínua oferecidos pelo governo estadual.

O questionário foi entregue pela própria pesquisadora, em alguns casos, diretamente aos professores, em outros, ao Professor Coordenador. Os docentes tiveram o prazo de vinte dias para respondê-lo, pelo fato de os docentes terem horário de trabalho diferenciado.

A pesquisa contou com onze professores do ensino fundamental e médio; todos se empenharam em responder as questões, o que pode ser considerado uma taxa de devolução excelente.

3.3 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual E.E Prof^a Jardim Ana,³ localizada na zona norte da cidade de São Paulo. Atualmente, a escola conta com aproximadamente 1215 alunos matriculados e distribuídos entre o Ensino Fundamental, Médio e EJA, nos seguintes períodos: manhã, tarde e noite.

Para situar o perfil da escola foi consultado o Plano Gestor, com o intuito de retirar informações que caracterizassem o ambiente escolar.

A comunidade escolar é bastante diversificada. Pela própria localização: Zona Norte – periferia urbana, a escola atende uma comunidade carente oriunda da classe com baixa renda, de moradores de favela e de um assentamento dos “sem terra”.

Trata-se de uma escola pública, localizada em uma região tanto comercial, quanto residencial. A escola situa-se em uma avenida de fácil acesso e por isso recebe alunos de outros bairros.

³ Nome fictício

A estrutura física da escola é boa, possui biblioteca, sala de informática com Internet e equipamentos de multimídia.

É, neste cenário, que os professores envolvidos na pesquisa estão inseridos; todos são professores Língua Portuguesa.

3.4 Os Professores

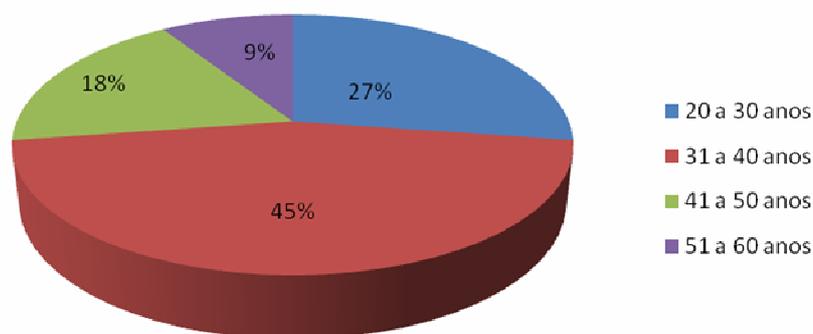
O questionário aplicado contém questões fechadas e abertas, sendo o procedimento, de análise, realizado de duas formas diferentes: as questões fechadas foram codificadas e tabuladas, apresentadas por meio de gráficos. As questões abertas, por abrangerem uma gama diversificada de respostas, foram analisadas por categorização e aproximação de respostas. Os professores pesquisados doravante passam a ser identificados por “P”.

De acordo com o questionário aplicado, quanto à idade, as respostas foram separadas por faixa etária: (1) de 20 a 30 anos; (2) de 31 a 40; (3) de 41 a 50; e (4) de 51 a 60. A maior parte dos docentes está entre 31 a 40 anos, ou seja, cinco (45%); três têm entre 20 e 30 anos (27%); dois estão entre 41 e 50 anos (18%); e um entre 51 e 60 anos (9%). Estas informações estão contidas no Gráfico 1.

Gráfico 1. Idade dos participantes (em%)

(N=11)

Idade



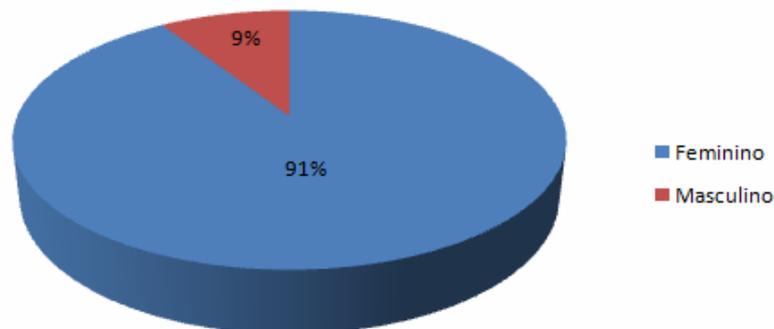
Fonte: Autora da pesquisa.

Dos onze professores pesquisados, 10 (dez) professores (91%) são do sexo feminino e 1 (um) (9%) do sexo masculino, informações estas contidas no Gráfico 2.

Gráfico 2. Sexo dos participantes (em%)

(N=11)

Sexo



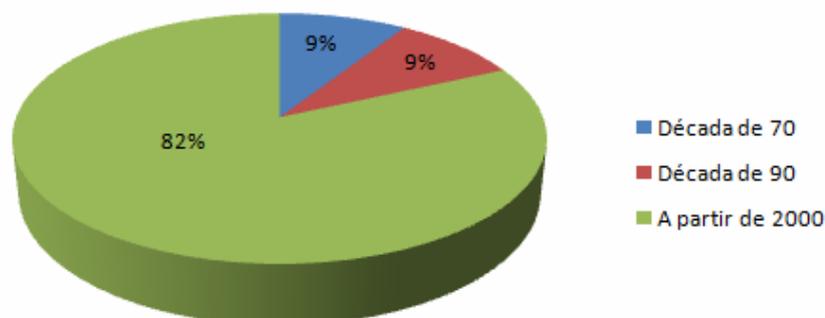
Fonte: autora da pesquisa.

O Gráfico 3 refere-se à década em que os participantes se graduaram, e, as respostas se dividiram em: década de 70, década de 90 e anos dois mil. Dos onze, um (9%) graduou-se na década de setenta; um (9%), na década de noventa; 9 (82%), na década atual.

Gráfico 3. Ano de Graduação (década) dos participantes (em%)

(N=11)

Ano de Graduação



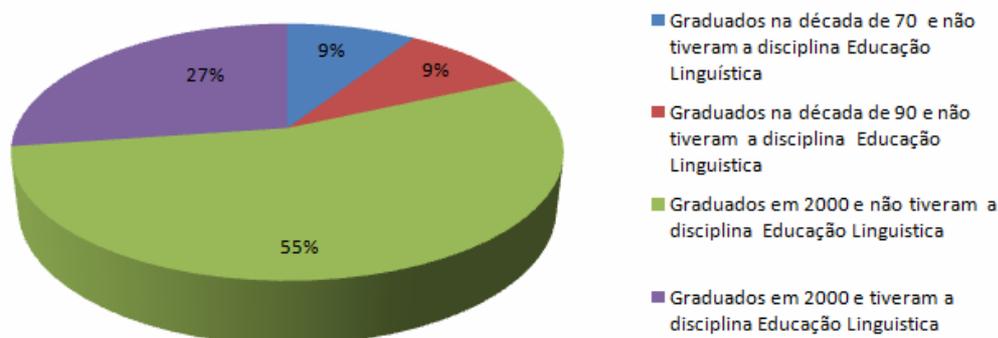
Fonte: Autora da pesquisa.

O Gráfico 4 está relacionado à década da Graduação e a disciplina Educação Linguística no curso. As respostas dividiram-se em sim ou não: 9 (nove) professores (91%) disseram que não tiveram essa disciplina na graduação; 2 (dois) (9%) declararam ter tido essa disciplina. Abaixo está o Gráfico 4, em que essas informações foram cruzadas.

Gráfico 4 - Década da Graduação e disciplina Educação Linguística (em%)

(N=11)

Disciplina Educação Linguística e Década de Formação



Fonte: autora da pesquisa.

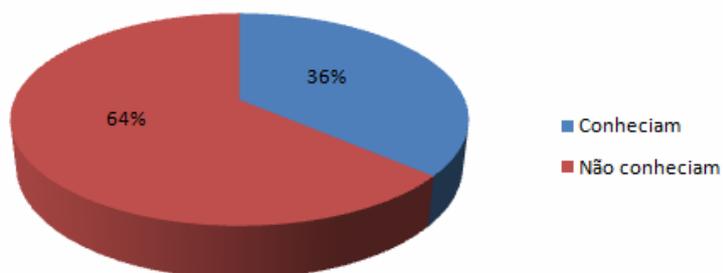
Esse gráfico demonstra que 18% dos professores se formaram nas décadas de 70 e 90 e 82% nos anos 2000, e a maioria não teve contato com as teorias linguísticas mais recentes na universidade, tais como, os estudos sobre a Educação linguística.

Quando foi perguntado o que sabiam sobre Educação Linguística, dos onze professores, 7 (sete) (64%) disseram não saber nada e 4 (quatro) (36%) tinham conhecimento, como demonstra o Gráfico 5.

Gráfico 5. Conhecimento sobre Educação Linguística (em %)

(N=11)

**Conhecimento sobre Educação
Linguística**



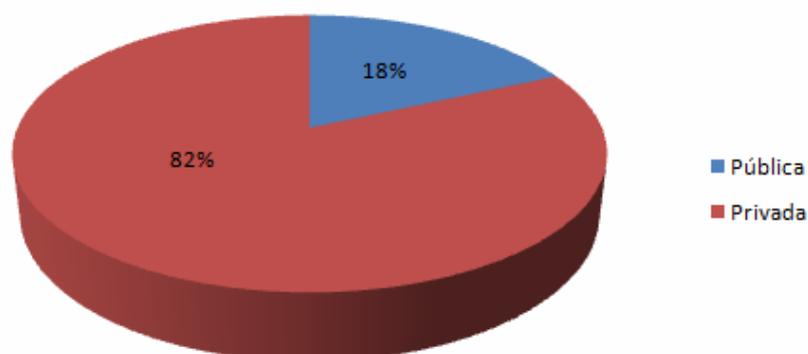
Fonte: Autora da pesquisa.

Dos 11 (onze) professores, 9 (nove) (82%) são formados em instituições privadas e 2 (dois) (18%) em instituições públicas. A maioria não fez Curso de Pós-Graduação, ou seja, dez (91%); enquanto apenas um (9%) tem curso de Pós-Graduação, como mostra os Gráficos a seguir.

Gráfico 6 – Tipo da Instituição de Graduação (em%)

(N=11)

Instituição de Graduação

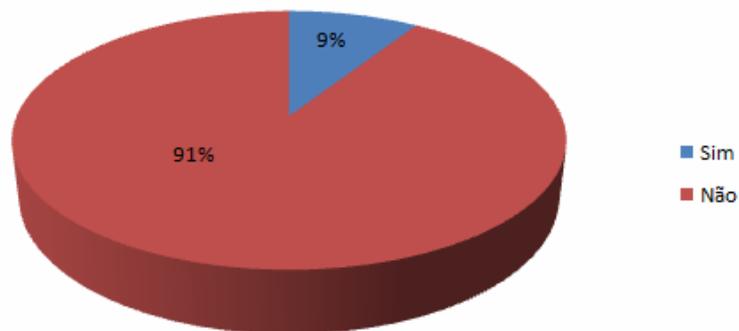


Fonte: Autora da pesquisa.

Gráfico 7. Professores que fizeram Pós-Graduação (em %)

(N=11)

Pós-Graduação



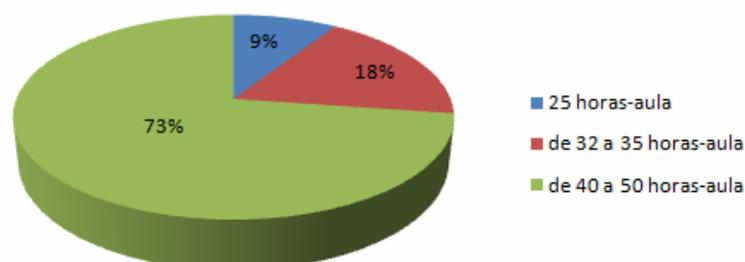
Fonte: Autora da pesquisa.

Além dessas informações, também, há dados sobre a quantidade de horas de trabalho semanal. Conforme demonstra o Gráfico 8, apenas um (9%) tem uma jornada reduzida de trabalho, 25 horas-aula; dois (18%) docentes trabalham de 32 a 35 horas-aula; e oito (73%) possuem jornada de mais de 40 horas-aula por semana. Este fato demonstra que a maioria dos docentes tem uma jornada de trabalho excessiva.

Gráfico 8. Jornada de trabalho semanal dos professores, em horas- aula (em%)

(N=11)

Jornada de Trabalho semanal em horas-aula



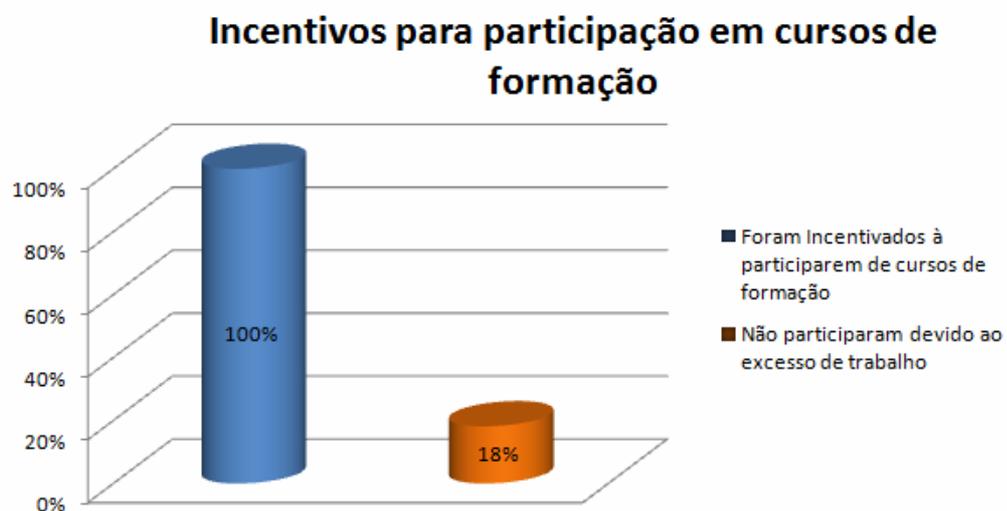
Fonte: Autora da pesquisa.

Na questão referente ao incentivo, aos docentes, para participação de cursos de formação de professores, os onze professores (100%) responderam que sim, foram incentivados. Apesar de declarem que receberam incentivos para participar de cursos, dois (18%) disseram nunca terem participado de curso, devido à carga horária excessiva de trabalho.

Quanto aos motivos que os impulsionaram à participação nos cursos de formação, dez docentes (91%) responderam ser para atualização profissional; e um (9%) para adquirir pontos para evolução funcional. Esses dados estão demonstrados nos Gráficos 9 e 10.

Gráfico 9. Incentivos para participação em cursos de formação de Professores (em%)

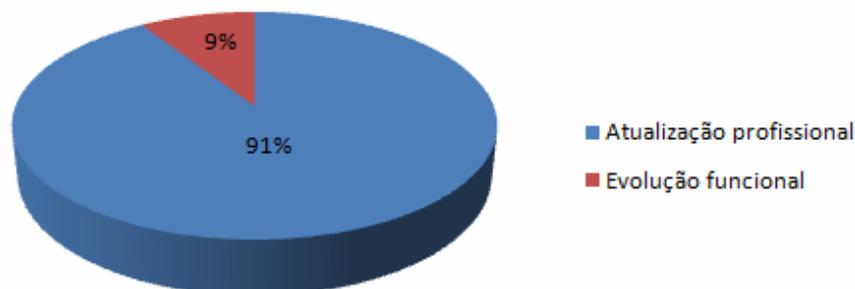
(N=11)



Fonte: Autora da pesquisa.

Gráfico 10. Interesse na participação de cursos de formação (em%)
(N=11)

**Interesse na participação de cursos
de formação**



Fonte: Autora da pesquisa.

No que diz respeito aos cursos⁴ de formação, implementados pelo Governo do Estado de São Paulo, observamos que a maioria dos professores participou de muitos cursos oferecidos e os demais professores não participaram devido à indisponibilidade de horário.

3.4.1 Discussão dos resultados

Nesse tipo de pesquisa, a fase de análise e interpretação de dados se constitui de seis subfases: 1 - Estabelecimento de categorias; 2 - Codificação; 3 - Tabulação, 4 - Análise estatística dos dados; 5 - Inferência de relações causais; e 6 - Interpretação de dados. Essa categorização é de natureza quantitativa, devendo formar categorias excludentes e que abranjam todas as respostas. Na presente pesquisa, com relação à pergunta 'idade', as categorias estabelecidas foram: de 20 a 30 anos, de 31 a 40 anos, de 41 a 50 anos e de 51 anos. No item 'ano de conclusão da faculdade', as categorias foram: década de 70, década 80, década de 90 e nos anos 2000. Na questão: Você teve Educação Lingüística na Graduação? As respostas foram categorizadas em: sim ou não. No item: O que você sabe sobre

⁴ Os cursos de formação oferecidos pelo Governo do Estado de São Paulo estão no Anexo A.

Educação Linguística? 7 professores disseram não saber nada e 4 declararam saber alguma coisa. As respostas dos professores que declararam saber o que é Educação Linguística, por ser abrangentes, serão analisadas, juntamente com as questões abertas. No item carga horária semanal do professor, as categorias foram: 25 horas-aula; de 32 a 35 horas-aula; e mais de 40 horas-aula. Com relação à pergunta: Você já foi incentivada a participar de curso de formação de professores? foram obtidas onze respostas afirmativas, e duas participantes, apesar de terem sido incentivadas não participaram de cursos, em virtude da excessiva carga horária de trabalho. No item: Qual motivo o impulsionou a participar de curso de formação de professor? Houve respostas diferentes: atualização e qualificação profissional, adquirir pontos para a evolução funcional e respostas em branco. Com relação à pergunta: Quais cursos de formação de professores, implementados pelo governo do Estado de São Paulo você participou? os seguintes cursos foram mencionados, por ordem de aparecimento: Progestão, Ensino Médio em Rede, Rede do Saber, Curso de Especialização em Gestão Educacional, Estudos Culturais Afro-Brasileiros e Africanidades, Tecendo Leitura e outros. As demais perguntas, por serem abertas e oferecerem uma vasta gama de respostas, impossibilitando sua categorização, foram analisadas separadamente.

Quando perguntado aos professores O que você sabe sobre Educação Linguística?

Os professores que declaram saber alguma coisa deram as seguintes respostas:

P1 - Estudos das ciências da linguagem e da educação voltada para a inclusão social e pelo conhecimento e diversificação social.

P5 - Acredito que seja o estudo das variações da língua nas regiões de um país.

P9 - É uma ciência aplicada, dotada de um caráter eminentemente interdisciplinar, que considera os pressupostos teóricos da psicologia, neurologia, semiótica, biologia, metodologia para facilitar a aprendizagem.

P11 - Estudo da linguagem verbal.

O P1 não deu uma resposta precisa, salientou ser a Educação Linguística uma ciência da linguagem e educação voltada para a inclusão social sem, no entanto, explicar que quis dizer com inclusão e diversificação social, demonstrando assim, pouco conhecimento sobre o tema da pergunta. O mesmo ocorreu com o P11 ao afirmar que é o estudo da linguagem verbal. Já os professores P5 e P9 demonstraram algum conhecimento sobre o tema proposto. Porém, o P9 apresentou uma resposta “dicionarizada”, demonstrando que o mesmo preocupou-se em pesquisar para responder.

Sendo a formação continuada do professor objeto de nossa pesquisa, fizemos os seguintes questionamentos:

Qual a sua opinião em relação ao horário dos cursos de formação oferecidos pela secretaria de Educação?

Os professores, em relação a essa pergunta, responderam que:

P1 - Compatível com a jornada do professor.

P2 - Ruim porque, muitas vezes, são no horário de trabalho, por isso somos obrigados a faltar para participar dos cursos.

P3 - Os cursos deveriam ocorrer de preferência durante a semana no contra turno.

P4 - A maior parte dos cursos oferecidos é em horário de trabalho impedindo que muitos participem.

P9 - Adequado ao meu tempo

P10 - Bom.

P11 - Bom

Os professores pesquisados P1, P2, P3, P4 fizeram colocações semelhantes com relação ao horário dos cursos. Isso nos permite observar que a falta de flexibilização, nos horários oferecidos, dificulta a participação dos professores nos mesmos, visto não haver dispensa do ponto e os cursos serem dentro do horário de trabalho. Já P10 e P11, disseram que o horário é bom. Fato este que não deixa de ser curioso, pois os referidos professores acumulam cargos, chegando a uma jornada semanal de mais de 40 h. A colocação feita, provavelmente, refere-se ao

horário (duração) dos cursos, sem observarem a compatibilidade de horário. O P9, simplesmente disse ser adequado ao seu tempo sem, no entanto, explicar o que pretendeu dizer com tal afirmação.

Com relação à duração dos cursos, constatamos que as cargas horárias dos cursos oferecidos são compatíveis aos conteúdos. No entanto, o P1 foi o único grupo a delimitar um tempo específico para os cursos de formação, enquanto P2, P3, P4, P9 e P11 analisaram o conteúdo em relação ao tempo dos cursos, deixando implícito que um está condicionado ao outro. O P10 parece contradizer-se ao afirmar que é muito extensa a duração do curso se levarmos em conta a sua resposta anterior.

P1 - 1 ano, seria adequado.

P2 - os cursos que participei tiveram a duração apropriada aos conteúdos.

P3 - Boa já que normalmente ocorre em módulos.

P4 - São oferecidos cursos com diferentes cargas horárias, contemplando a todos que tem disponibilidade.

P9 - Adequado.

P10 - Muito extenso.

P11 - Bom.

Na questão: *O conteúdo proporcionou ações para subsidiar a prática?* Os professores pesquisados deram as seguintes respostas:

P1 - A minha prática sempre foi alterada em prol do aprendizado do aluno.

P2 - Sim, no que diz respeito a repensar a minha prática, no entanto, as ideias / propostas oferecidas pelos cursos são inviáveis para a realidade de escola pública.

P3 - Alguns sim outros não.

P4 - Claro todo curso proporciona uma reflexão e um repensar a prática pedagógica.

P9 - Sim

P10 - Sim.

P11- Sim.

Os P1, P2, P3 e P4 concordam que os cursos transformam e/ou enriquecem o conhecimento individual. Já no que diz respeito à prática no coletivo observamos que os P1, P2 e P3 concordam que tal mudança influencia na prática. No entanto, o P2 considera que, apesar da mudança intelectual, a prática é inviável com a realidade da escola. O P3 respondeu, simplesmente, com algumas vezes sim e outras não sem, contudo, explicitar o porquê de sua resposta.

Com relação ao item: *A didática utilizada pelo professor facilitou a assimilação do conteúdo?*

Os pesquisados responderam que:

P1 - Algumas vezes a didática aplicada não facilitou o entendimento.

P2 - Algumas vezes sim, outras vezes, tirei dúvidas com colegas dos cursos.

P3 - Em maioria sim.

P4 - Claro que sim. Os professores estão capacitados para que isso aconteça.

P9 - Sim.

P10 - Sim.

P11 - Sim.

Observamos que P1, P2, e P4, em relação à didática utilizada, há concordância. No que diz respeito às dúvidas e dificuldades na realização das atividades, os professores esbarram na insegurança, como podemos observar na resposta do P1, que não apresentou predisposição para modificar a situação; o P3 apresentou uma resposta evasiva; no entanto, isso não ocorreu com o P2, uma vez que assumiu pedir ajuda aos colegas. Já a resposta do P4 é enfática no que se relaciona a prática de novas atividades à prática de novas atividades, uma vez que ele analisa todos como a si próprio. Os professores P9, P10 e P11 não deram respostas esclarecedoras para as duas perguntas anteriores, uma vez que não disseram como o conteúdo interferiu em suas práticas, bem como sobre o processo de construção do conhecimento.

Na pergunta: *Quais mudanças ocorreram em sua prática em sala de aula? Explique.*

Tivemos as seguintes respostas:

P1 - A prática em sala de aula passou a ser o resgate de experiências e informações do próprio aluno.

P2 - Acredito que melhorei muito no que se relacionam as minhas ações. Por exemplo: hoje eu me preocupo em associar as atividades propostas com a vida (dos alunos) em sociedade. Assim, sempre explico e estabeleço a relação das atividades com a vida em sociedade.

P3 - Me organizar melhor, fazer registro e experiências para planejar melhor as aulas.

P4 - Sempre que se faz um curso, este acarretará mudanças com certeza. O curso de formação nos dá a perspectiva de um novo olhar da prática pedagógica.

P8 - Apesar de muitas atividades seguirem o modelo tradicional (exposição de uma definição/regra gramatical, exercícios e correção) eu procuro incluir outras, que trabalham o raciocínio lógico, a pré e pós-leitura.

P9 - Mudanças: organização na prática pedagógica através de reflexão aos fatores: formação acadêmica, profissional, experiências, representações e implementações de políticas para a educação.

P10 - Tive uma nova visão sobre o processo de alfabetização (Letra e Vida) e novas práticas em Literatura (Teia do Saber).

P11 - A forma de planejar as aulas.

Nessa questão, todos os professores afirmaram que os cursos proporcionam mudança na prática pedagógica.

Quando foi perguntado: *Como a relação professor/aluno e aluno/professor tem se manifestado?*

Os professores responderam que:

P1 - O papel do mediador viabilizou uma aproximação, um comprometimento.

P2 - Acho que em relação as práticas de aula o processo de relação professor/aluno melhorou muito, porque tenho uma preocupação em promover aulas que prevejam a interação. Mo entanto, no que diz respeito a afetividade penso que os cursos não nos proporcionam nada, uma vez que a empatia é subjetiva.

P3 - Tem melhorado aos poucos durante o tempo.

P4 - A relação professor/aluno e aluno/professor tem se manifestado de completa interação na medida em que constantes mudanças na realidade da sala de aula e nas concepções de ensino/aprendizagem exigem mudanças significativas nos procedimentos do professor e no seu material de apoio. Aluno e professor devem interagir na busca de novos saberes.

P8- Muito conflituosa, os alunos têm dificuldades em muita dificuldade em aceitar regras de convivência, mesmo sendo bem orientados.

P9 - Além da transmissão de conteúdos há troca de experiências, organizadas e sistematizadas em função da aprendizagem. O relacionamento entre professor deve ser de amizade, troca de solidariedade, de respeito mútuo de modo que ambos convivam em um ambiente harmonioso.

P10 - É uma boa troca.

P11 - Relação boa, mas com alguns contratempos devido ao sistema e estrutura escolar que não contribuem nem com os professores e nem com os alunos.

As respostas dos professores permitem considerar que todos acreditam que as mudanças ocorrem em favor da melhoria das relações interpessoais. No entanto, o P4 e P9 reconhecem que, além disso, tais mudanças influenciam na aprendizagem, enquanto os demais focam apenas as relações.

Com relação à pergunta: *O que mudou nas atividades propostas por você? Explique.*

Obtivemos dos professores as seguintes respostas:

P1 - As propostas estão baseadas em ensino e pesquisa, tendo como objetivo questões humanitárias de caráter controvertido que atravessa diretamente a vida cotidiana do aluno.

P2 - A interação dos alunos. Porque “antes” eu não permitia o diálogo/discussões.

P3 - Passei a mobilizar mais as habilidades dos alunos e ouvi-os mais.

P4 - Mudou a condução do nosso trabalho para uma ação mais consciente, renovada considerando as novas experiências e vivências aprendidas.

P8 - Tento variar ao máximo o tipo de questão (de alternativas de associação, verdadeiro ou falso de ordenação, de ordenação, de refacção).

P9 - A cumplicidade faz com que os alunos sintam-se motivados e assim busquem a apreensão dos conhecimentos através de pesquisas e leituras.

P10 - Mais objetividade.

P11 - a estratégia e abordagem na utilização das diferentes atividades.

Observamos que o P1 não apresentou um exemplo concreto de mudança nas atividades propostas por ele; o P2 focou apenas as relações interpessoais, deixando de apresentar informações voltadas à aprendizagem; o P3 não especificou quais habilidades os alunos mobilizaram durante as atividades propostas por ele, enquanto o P4 esclarece que, após a participação em cursos, sua prática/didática mudou no que diz respeito a medidas de ação, em relação ao passado e presente de sua prática como educadora; o P8 prioriza a aprendizagem sistematizadora; o P9 além de focar as relações interpessoais, foca também a construção do conhecimento; já os P10 e P11 dão respostas evasivas não deixando margem para apontamentos precisos.

Quando foi perguntado: *Quais instrumentos você utiliza na transformação da informação/ do conteúdo em objeto de ensino de aprendizagem?*

Obtivemos as seguintes respostas:

P1 - Os instrumentos envolvidos no processo são: a experiência de vida do aluno, jornais, revistas; enfim a mídia em geral.

P2 - costumo utilizar suportes como: jornais, revistas e internet. Procuo durante as atividades promoverem o contato do aluno como o texto em seu suporte e a partir daí propor atividades de compreensão.

P3 – Jogos, rodas de conversa, leitura, vídeos do *youtube*, filmes.

P4 - Os instrumentos ocorrem por meio de exercícios de ações que levam os alunos a observar, realizar, representar, pesquisar... A utilização de recursos tecnológicos como instrumentos de aprendizagem também ajudam no processo de transformação no ensino fundamental (ex: vídeos, computadores, calculadores).

P8- Associando texto com o contexto de produção, e ressaltando a importância de dominar os gêneros discursivos.

P9- Instrumentos utilizados: Data show/ vídeo/jornal, sempre buscando relação como o que é proposto nos conteúdos.

P10- Textos, jornais, livros paradidáticos, filmes, teatros.

P11- Livros, vídeos, *Power point*, projetores etc.

Os professores pesquisados apresentaram, como exemplos de transformação, os recursos midiáticos. Os P1, P10 e P11 apenas citaram os recursos e não explicaram como os utilizam em suas aulas; os demais citaram os recursos e explicaram como os utilizam nas situações de aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que os cursos ofereceram, aos professores, um conhecimento favorável referente ao uso de novos recursos tecnológicos.

Na pergunta: *Como você avalia o processo de aprendizagem?*

As respostas foram:

P1 - O processo de aprendizagem está ainda lento, porém acredito na competência do aluno para enfrentar e superar os desafios tecnológicos e sociais.

P2 - Por meio de atividades individuais e em grupo e também por meio da participação durante as aulas.

P3 - Depende de minhas intenções no momento. Normalmente uso para nortear meu trabalho.

P4 - O processo de aprendizagem não está baseado em regras e sim na construção de competências básicas. Os alunos adquirem informações, vivenciam informações e vão construindo generalizações e formando conceitos. O processo de ensino da aprendizagem implica em saber se o ensino cumpriu a sua finalidade que é a de fazer aprender. Avaliar a aprendizagem de nossos alunos é avaliar o ensino que oferecemos.

P8 - É um processo contínuo e ativo, que pode ser facilitado pelo ambiente, pelo bom relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, pelas atividades e textos selecionados.

P9 - a avaliação do processo de aprendizagem deve ser holística, deve ter em conta as diferentes perspectivas e interpretações dos diversos alunos, devendo também, contribuir para a análise da própria avaliação (meta-avaliação).

P10 - Na evolução diária do aluno e através de exercícios e avaliações durante o processo.

P11 - Uma evolução, comprometimento e interesse maior dos alunos e também como profissional da educação.

A resposta do P1 contradiz todas as respostas apresentadas por ele anteriormente, uma vez que, nas questões anteriores, coloca que suas práticas visam uma aprendizagem focada no aluno, mas nesta questão o professor diz que o processo está lento, dando a entender que o aluno não aprende o que deveria. Os

demais, em suas respostas, propõem a maneira como as atividades se dão e quais os fins e intenções ao aplicá-las.

Quando perguntado: *As atividades propostas visaram contribuir para a vida dos alunos em sociedade? Como? Explique.*

Os pesquisados responderam:

P1 - As atividades propostas contribuíram, parcialmente, para um desenvolvimento com soluções criativas e produtivas. Alguns alunos ainda se recusam a trabalhar em grupo.

P2 - Acho que algumas vezes contribuem, mas na maioria, atendem as exigências do vestibular, porque muitas vezes proponho testes do vestibular aos alunos. Penso que se prepará-los para os testes estarei contribuindo para o futuro deles. Portanto, as atividades que trabalho com os alunos têm caráter construtivista, mas não deixo de lado os conteúdos sistematizadores.

P3 - Normalmente, considero isso como parte de qualquer atividade. Procuro sempre estimular atividades que os ajude a socializarem-se melhor, respeitar regras, conversarem sobre seus problemas ou questões que estamos estudando a fim de: compreenderem o que ocorre e porque, reflitam sobre como seria possível resolver a questão problema da melhor maneira para todos e estímulo nas rodas de conversa a expressarem seus pontos de vista.

P4 - As atividades propostas visam à melhora de suas atitudes em seu convívio com a sua comunidade. As diferentes atividades propostas aos alunos devem fazer com que ele expresse suas opiniões e seu conhecimento sobre o assunto de forma oral ou escrita, desenvolvendo a reflexão e o seu posicionamento perante as situações apresentadas no seu dia a dia em sociedade.

P8 - Sim, através da exposição a diversos tipos de texto e suas finalidades; estudando o texto e as condições de sua produção; tentando fazer com que os alunos percebam a complexidade das relações sociais.

P9 - As atividades propostas que visam contribuir para que os alunos vivam em sociedade são as atividades que reintegram, readaptam,

re-ensinam para estarem aptos a viverem dentro da realidade e conflitos sociais.

P10 - Recebo vários comentários, telefonemas agradecendo sobre os conteúdos aprendidos durante as aulas que os ajudaram em concursos e vestibulares, como o ENEM.

P11 - Sim, muitas atividades foram direcionadas para que os alunos pudessem ter uma visão e conhecimento mais amplo: da realidade em que vivemos das possibilidades do mundo atual; inserção na sociedade e no mercado de trabalho.

Observamos que, o P1 mantém uma visão contraditória, em todas as repostas, acerca dos reflexos que os cursos oferecidos podem favorecer em sua prática docente, uma vez que enfoca a dificuldade que tem em trabalhar em grupo como sendo responsabilidade dos alunos. O P2 diz ser um professor inovador e aberto para as novas práticas, no entanto deixa claro que apesar dessa postura, não abre mão do trabalho tradicional, no que diz respeito a listas de testes para o vestibular. Já os outros professores apresentam uma preocupação voltada para uma aprendizagem direcionada para as práticas sociais.

3.4.2 – Comparação das repostas

As repostas, anteriormente descritas, embora constituam uma amostra, indicam algumas características dos professores da escola pesquisada. A maioria dos pesquisados são do sexo feminino o que corresponde a 91%. Corroborando com a ideia de senso comum de que o magistério é uma profissão tradicionalmente feminina. Os estudos de (ARANHA, 2006, p.227-228) informam que

Geralmente as escolas normais ofereciam apenas dois ou três anos de cursos, muitas vezes de nível inferior ao secundário. Para ingressar, bastava ler e escrever, ser brasileiro, ter 18 anos de idade e bons costumes. De início, atendiam apenas rapazes: a primeira escola normal de São Paulo, só trinta anos depois de fundada, passou a oferecer uma seção para mulheres, e, com o tempo, a clientela tornou-se predominantemente feminina. Essa feminização deveu-se em parte à lenta entrada a mulher na esfera pública, e

porque a profissão do magistério era uma das poucas que permitiam conciliar com as obrigações domésticas.

No que tange ao período de formação, a maioria dos professores se formaram na década de 2000, no entanto, apesar da formação recente, 55% não tiveram em sua graduação a disciplina Educação Línguística.

Os estudos sobre a Educação Linguística tiveram o seu início, na década de 80. No entanto, conforme podemos observar, nas respostas dos pesquisados, algumas universidades ainda não incorporaram essa disciplina em seu programa de ensino, o que nos impele a considerar que a universidade não prepara esses professores para a atuação em sala.

(MASETTO, 2003) salienta que o ensino superior não pode deixar de rever seus currículos de formação dos profissionais. Há a necessidade da universidade sair de si mesma e arejar-se com o ar da sociedade em mudança e das necessidades da sociedade, e, então, voltar a discutir, com seus especialistas, as mudanças curriculares exigidas e compatíveis com seus princípios educacionais.

Outro dado relevante, sobre a disciplina Educação Linguística, consiste no fato de que os professores, que declaram saber o que é Educação Linguística, não confirmam isso em suas respostas, pois um professor pesquisado apresenta uma resposta “dicionarizada” o que não demonstra conhecimento e sim, um trabalho de pesquisa; os demais apresentaram respostas alheias à finalidade da Educação Linguística. Assim, as respostas dos professores nos remete à observação do despreparo desses profissionais para lidar com a diversidade linguística encontrada em sala de aula, visto não possuem conhecimento da disciplina.

Oitenta e dois por cento, dos professores pesquisados, estudaram em universidades particulares, o que era de se esperar, visto superarem em muito o número de vagas para o ensino superior das universidades públicas, no Brasil. Este fato pode ser observado na tabela abaixo:

Instituições de Educação Superior, públicas e privadas, segundo a Organização Acadêmica Brasil – 2002□2008

Organização Acadêmica		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Universidade	Pública	78	48.1	79	48.5	83	49.1	90	51.1	92	51.7	96	52.5	97	53
	Privada	84	51.9	84	51.5	86	50.9	86	48.9	86	48.3	87	47.5	86	47
Centro Universitário	Pública	3	3.9	3	3.7	3	2.8	3	2.6	4	3.4	4	3.3	5	4.0
	Privada	74	96.1	78	96.3	104	97.2	111	97.4	115	96.6	116	96.7	119	96.0
Faculdade	Pública	114	8.1	125	7.7	138	8.0	138	7.4	152	7.7	149	7.5	134	6.9
	Privada	1284	91.9	1.490	92.3	1599	92.0	1737	92.6	1.821	92.3	1829	92.5	1811	93.1

Apenas 1(um) professor fez a Pós-Graduação, um índice baixo se considerarmos o Projeto Bolsa Mestrado/ Doutorado do Governo Estadual⁵. A falta de procura relacionada à formação continuada pode ser aclarada se levarmos em conta a excessiva jornada de trabalho do professor, considerando que 73% empregam jornada de mais de 40 horas-aula por semana. Assim, observamos que a jornada de trabalho do professor interfere, diretamente, em sua formação continuada, pois apesar de todos os professores pesquisados declararem ter sido incentivados a participar de cursos de formação continuada, 18% disseram não participar, por falta de tempo.

Outro fator importante acerca dos cursos de formação continuada, oferecidos aos professores, relaciona-se ao horário do curso. A maioria dos professores acha ruim pelo fato de não haver flexibilidade de horário e muitos serem oferecidos, dentro do horário de trabalho do professor e sem dispensa do ponto, provocando assim, a falta do professor ao trabalho ou o não comparecimento ao curso.

Após participar dos cursos de formação, os professores disseram ter ocorrido mudança, em sua prática pedagógica, fato que acarretou uma aproximação maior com seu aluno e uma mudança na condução do trabalho para uma ação mais consciente, renovada, considerando as novas experiências e vivências aprendidas. É importante observar que, apesar das mudanças relatadas pelos professores, apenas um ressalta a importância do trabalho com gêneros discursivos.

⁴ Bolsa Mestrado é um programa de formação continuada destinada aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação regido sob a lei n. 11 498/ 03

Com relação à avaliação, os professores, em suas respostas, apresentam a avaliação como “instrumento de medida”, do conhecimento do aluno, como se esta remetesse, única e exclusivamente, ao aluno.

Apenas um professor definiu, claramente, o processo de avaliação: *Avaliar a aprendizagem de nossos alunos é avaliar o ensino que oferecemos. Os demais se dividem em sistematizar conhecimentos e em “preparar os alunos para o vestibular”*. No entanto, a maioria salienta a preocupação em preparar o aluno para o convívio em sociedade, desenvolvendo a reflexão e o seu posicionamento, perante as situações apresentadas no seu cotidiano. Assim, por considerar, que a função social da escola é preparar o aluno para a vida, em sociedade, os professores julgam ser imprescindível que as aulas ministradas favoreçam não apenas as práticas sociais, mas também o preparo dos alunos para possíveis avaliações externas, por exemplo, vestibular, prova Brasil, Saesp e Prova da Cidade, entre outros.

Após análise das respostas dos professores percebemos que a Educação Linguística não faz parte da formação da maioria dos professores que atuam na rede de ensino estadual, fato este, que nos permite entender os motivos pelos quais muitos educadores sentem dificuldades em trabalhar por projetos e em realizar atividades, determinadas pelo governo como, por exemplo, a proposta curricular que está disponível no caderno do aluno/professor da rede estadual de ensino.⁶

⁵ O Caderno do aluno/ professor foi elaborado pela SEE. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos específicos. O material foi elaborado com Sequência Didática e sugestões de trabalho, nas quais o professor pode se basear para desenvolver o conteúdo previsto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta dissertação, são tecidas algumas considerações, que compreendem a revisão dos objetivos e a apresentação de novas perspectivas.

O objetivo geral desta dissertação é contribuir com os conceitos fundamentais do ponto de vista teórico, sobre a Formação do Professor e a Educação Linguística.

Acreditamos que este objetivo tenha sido cumprido de modo satisfatório, devido à participação do grupo selecionado para a pesquisa do Estudo de Caso. No que se refere aos objetivos específicos temos:

1) apresentar os conceitos de gêneros à luz da Educação Linguística.

Acreditamos que este objetivo também foi cumprido pelo fato de fornecer elementos reveladores para elucidação dos conceitos de gêneros e o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da Educação Linguística.

2) analisar a formação do professor e as implicações em sua atuação docente, a partir da formação reflexiva do professor de Língua Portuguesa, estabelecendo um percurso histórico.

Este objetivo foi cumprido, na medida em que fizemos uma reflexão acerca da Docência, no Brasil, bem como a sua prática docente;

3) Apresentar uma Sequência Didática, a partir das reflexões realizadas.

O cumprimento deste objetivo nos permitiu fornecer, ao professor, uma proposta de trabalho, com vistas à Educação Linguística.

No tocante à metodologia, os passos seguidos colaboraram para a construção do questionário proposto, cujo estudo forneceu instrumento para analisar a formação contínua do professor.

Tomando por base os estudos acerca da Educação Linguística e as respostas dos professores, acreditamos que, ainda, há muito a fazer, em relação à formação de professores de Língua Portuguesa.

Neste caso, é imprescindível que os órgãos públicos ofereçam condições para que os professores participem de cursos, uma vez que a formação contínua é o caminho para a construção de um profissional, reflexivo e autônomo.

Nossa experiência, como professora da rede estadual, permite-nos considerar que muitos educadores não participam dos cursos de formação pelo fato de não

terem tempo, pois trabalham com uma jornada de até dezoito horas aulas, por dia. Este fato acontece devido a muitos acumularem cargo com o sistema privado e público.

Esse cenário nos remete a um profissional extremamente sobrecarregado e desmotivado a participar de qualquer curso. Convém lembrar que, além do excesso de aulas, o professor, em sua vida privada, não pode reduzir sua jornada de trabalho, pois tem obrigações familiares.

Nesse sentido, observamos que os governos não apoiam os professores no que diz respeito ao acesso aos cursos, considerando que os mesmos são disponibilizados, dentro dos horários de trabalho, ou seja, para que o professor participe de qualquer curso, ele deverá faltar em alguma escola e, neste caso, isto é inviável. Tomo como exemplo a minha experiência, pois muitas vezes me ausentei das aulas que ministro para realizar leituras e concluir trabalhos.

Este fato desmistifica a ideologia do governo que divulga, para a população, projetos de incentivos ao professor, alegando que o professor possui apoio incondicional, no que tange ao acesso a cursos de formação.

Todavia, deixa de mencionar que, para participar de cursos, o professor não recebe apoio algum, no que se relaciona ao afastamento das aulas. Entendemos, assim, que os profissionais participantes desses cursos possuem jornada reduzida, não acumulam cargo e contam com o apoio familiar, para suprir as necessidades financeiras. Esta situação nos remete ao quadro da desvalorização do professor, uma vez que as grades de horários dos cursos são limitadas, os planos nacionais educacionais são direcionados para uma proposta que limita o professor, impossibilitando que ele seja um sujeito reflexivo e autônomo, no seu trabalho.

Para sanar o hiato deixado pela impossibilidade de professores em participar de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Estadual da Educação, o governo poderia criar opções de jornadas com redução de regência e com horário de estudo, inserido na jornada escolhida. Na referida jornada, seriam oferecidos cursos *on line* e presenciais na (Escola e na DE). A jornada seria uma opção a mais de escolha, visto que as outras, existentes, devem ser mantidas. Assim seriam as jornadas optantes.

Jornada atual	Opção de jornada 1	Opção de jornada 2
2 H A(em local livre) = 24 h semanais	Inicial: 15 h (com aluno) + 5h de estudo semanal(na escola) + 2HTPC + 2 H A = 24 h semanais	Inicial: 15 h (com aluno) + 3 h de estudo semanal, sendo uma semana na DE (presencial) e na outra semana on line. (na escola) + 2HTPC + 4 h H A= 24 h semanais
Básica: 25 h (com aluno) + 2 HTPC + 2 H A = 30 h semanais	Básica: 20 h (com aluno) + 5 h de estudo semanal (na escola) + 2 HTPC + 3 H A = 30 h semanais	Básica: 20 h (com aluno) + 3 h de estudo semanal, sendo uma semana presencial na DE e outra semana on line na escola + 3h de HTPC + 4 H A = 30 h semanais
Integral: 33 h (com aluno) + 3 HTPC + 4 H A = 40 h semanais	Integral: 30 h (com aluno) + 5 h de estudo semanal (na escola) + 3 HTPC + 2 H A = 40 h semanais	Integral: 30 h (com aluno) + 3 h de estudo semanal, sendo uma semana presencial na DE e outra on line na escola + 3 HTPC + 4 H A

As jornadas, acima sugeridas, apresentam redução de regência na carga horária do professor, por acreditar que essa redução viabiliza a formação continuada do professor, que não participam de cursos, por terem uma jornada excessiva de aulas, considerando que o horário de estudo está garantida na opção de jornada escolhida.

Neste contexto, os profissionais, que participam de cursos de formação continuada, são mais receptíveis às mudanças exigidas por uma sociedade em constante transformação. Já aqueles, que não participam de cursos, permanecem condicionados a aulas fragmentadas e desvinculadas do contexto social.

No que se refere ao envolvimento de diretores e coordenadores, em busca soluções para auxiliar os professores não participantes de cursos, os mesmos responderam que o fazem no Horário de Trabalho Pedagógico coletivo (HTPC), ao trabalhar com temas e textos da atualidade, pois consideram ser o espaço de HTPC um momento para estudo e reflexões.

No que tange aos cursos foram oferecidos pela Secretaria Estadual da Educação, nos últimos Governo do Estado, por meio do portal Rede do Saber, ofereceu aos professores da rede cursos de formação continuada e orientações técnicas. Os cursos ministrados integram a formação permanente de professor da rede estadual de ensino. Os cursos oferecidos foram:

Nome	Público alvo	Período
Programa de apoio à continuidade de estudos Curso Grandes Temas da Atualidade	Os professores do EM das áreas de Códigos e Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática	2008/2009/2010
A Rede Aprende com a Rede	Os professores de EM e EFII de todas as disciplinas	2008 - 2009
A Rede Aprende com a Rede	Os professores de EM e EF II de todas as disciplinas	2009
Ensino Médio em Rede	A equipe gestora, os professores de EM de todas as disciplinas	2004 - 2006
PEC – Formação Universitária Municípios – 1ª edição	Professores de Educação Infantil e de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental	2003 - 2004
Ler e Viver	Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II	2005
ProGestão	Equipe gestora	2005-2007
Letra e Vida	Professores alfabetizadores	2003 – em andamento
PEC- Construindo sempre	Professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio de todas as disciplinas	2002 - 2003
PEC- Formação Universitária Municípios	Professores de Educação Infantil e de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental	2006 a 2007

Fonte: [http:// w.w.w.rededosaber.sp.gov.br/portais/quemsomos/Osprincipaisprogramas/](http://w.w.w.rededosaber.sp.gov.br/portais/quemsomos/Osprincipaisprogramas/)

Ao observarmos que a descrição dos cursos oferecidos pela SEE, nos últimos anos, percebemos que a maioria dos cursos são direcionados ao Ensino Médio e a Ensino fundamental II. É importante, mencionar também, que os cursos descritos contemplam todas as disciplinas. Este fato deixa transparecer a preocupação governamental em oferecer capacitação a todos os professores.

Outro fator relevante diz respeito aos cursos oferecidos aos professores das séries iniciais. Nesta relação, apenas dois cursos foram destinados a esse público-alvo. Isso, provavelmente, deve-se ao fato de o município, de acordo com o artigo 11 da LDB/96, ser o responsável pelo Ensino Fundamental I.

Tais observações permitem aferir que a preocupação prioritária da SEE é com o Ensino Médio por ser esta responsabilidade do Estado.

Convém ressaltar que os cursos de formação são imprescindíveis no que tange ao aperfeiçoamento dos docentes, voltados a novas práticas. Entretanto, alguns entrevistados, apesar de ministrarem aulas, atendendo a perspectiva da Educação Linguística, ainda se veem presos a procedimentos da educação tradicional, como por exemplo, o uso da avaliação como medida para verificar apenas a aprendizagem, e não como um recurso para avaliar o processo de aprendizagem. Entendemos, então, que esse fato evidencia a ausência de uma política de profissionalização para a docência.

Esta dissertação não se quer conclusiva com seus resultados obtidos e, por esta razão, propicia a abertura de novas perspectivas para o estudo sobre a formação continuada do professor e a Educação Linguística.

Após análise das respostas dadas no Capítulo III, verificamos que há, por parte dos professores, uma preocupação com a renovação de sua prática pedagógica. No entanto, constatamos que apenas um professor pesquisado mencionou trabalhar com diferentes gêneros. Tal constatação permite supor que os outros professores pesquisados desconhecem e/ou não sentem seguros em trabalhar com diferentes gêneros.

Com base no exposto acima, apresentamos uma sugestão de Sequência Didática, com gêneros Artigo de Opinião. Essa atividade visa sugerir, aos professores, uma proposta de atividades de escrita, de acordo com os estudos recentes. Objetivo desta atividade consiste em apresentar, ao professor, novas situações de aprendizagem.

Uma Proposta de Sequência Didática

Os estudos recentes sobre a língua como interação nos têm mostrado a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula. Nesta perspectiva, apresentaremos um procedimento de trabalho para aula de português proposto por (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004). A elaboração de uma sequência didática de um artigo de opinião.

Partindo da concepção de que o aluno deve ser capaz de escrever e expressar-se em diversas situações de comunicação, os autores propõem, ao professor, a elaboração de *um conjunto de atividades escolares, organizado em torno de um gênero textual oral ou escrito*. Este conjunto de atividades é denominado sequência didática. O trabalho com a sequência didática visa levar, ao aluno, o conhecimento de um determinado gênero, subsidiando-o para elaboração de um texto pertencente a esse gênero, o qual será utilizado em uma situação de comunicação.

(DOLZ E SCHNEUWLY, 2004) postulam a ideia de que os gêneros são utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, em especial, no tocante ao ensino da produção de textos orais e escritos, uma vez que, nas atividades de linguagem, os gêneros se constituem como verdadeiras ferramentas semióticas complexas, que permitem a produção e a compreensão de textos.

Os gêneros são elementos norteadores das práticas de linguagem, visto impedirem que a sua apropriação se dê de forma fragmentada.

De acordo com (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004), para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem, três dimensões parecem essenciais:

- os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele;
- os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos, reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

O gênero textual, por seu caráter genérico, é um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista da aprendizagem, o gênero pode ser considerado um *megainstrumento*, o qual fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes por estar vinculado à vida cultural e social.

Sequência Didática: Conceito

(DOLZ E SCHNEUWLY, 2004) definem Sequência Didática como um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, cuja finalidade é ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, instrumentalizando-o a escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Torna-se importante mencionar que o trabalho escolar, com gênero, deverá ser realizado sobre os gêneros que o aluno não domina ou domina insuficientemente, sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre os gêneros públicos e não privados. As sequências devem, portanto, priorizar o acesso dos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Os autores estruturam a Sequência Didática em quatro fases, a saber:

- Apresentação da situação;
- Produção inicial;
- Módulos;
- Produção final.

De acordo com (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004), a primeira fase de uma Sequência Didática é a apresentação da situação, na qual há a descrição detalhada da tarefa, de expressão oral ou escrita, que os alunos deverão realizar. É o momento em que a turma constroi uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem que irão executar. É a ocasião de conhecimento, de familiarização com o gênero a ser trabalhado, visto ser a fase inicial de apresentação, o período em que o professor fornece aos alunos informações

necessárias para que eles conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem a que o projeto está relacionado.

A segunda fase é a elaboração de um primeiro texto, a revelar para si e para o professor as representações que têm do gênero. É a etapa que permite, ao professor, avaliar as capacidades já adquiridas, ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência didática, bem como as possibilidades e dificuldades reais, da turma, que serão objeto de trabalho nos módulos.

A terceira fase constitui-se de módulos, os quais são compostos de várias atividades ou exercícios, visando solucionar os problemas que apareceram na produção inicial, e, assim, oferecer subsídios necessários para superá-los. Nessa etapa, o gênero é decomposto para abordar seus elementos constitutivos, separadamente.

É importante que as atividades que compõem a sequência didática sejam diversificadas e com alternâncias de trabalhos individuais e em grupo.

A quarta fase é denominada produção final. É o momento em que os alunos põem em prática os conhecimentos adquiridos. Nessa etapa, é importante deixar claro, para os alunos, os objetivos a serem atingidos, assim como a progressão de sua aprendizagem, visto ser, essa etapa, o momento propício para a avaliação dos progressos realizados.

Para (Dolz e Schneuwly, 2004), sequências didáticas são atividades planejadas para serem desenvolvidas de maneira sequenciada, com o intento de tematizar aspectos envolvidos na produção de textos, organizados em determinado gênero, de maneira a possibilitar aos alunos a maestria na escrita.

Com relação às questões gramaticais, os autores salientam que é essencial reservar um tempo para um ensino específico da gramática, mesmo não sendo, esse tempo, previsto dentro da sequência didática; o mesmo procedimento deve ser usado com as questões ortográficas.

Após elucidações pertinentes à elaboração da sequência didática, pautaremos, nestes estudos, para a realização de uma proposta de trabalho com artigo de opinião.

A escolha do gênero ocorreu em virtude de ter, em sala de aula, alunos com deficiência intelectual (inclusão), o que provocou, nos alunos da classe, certo

estranhamento, pois os mesmos não entendiam a atenção diferenciada, recebida por esses alunos, fato que provocou, muitas vezes, a reprodução de comportamento ou discriminação, por alguns alunos da classe.

A aceitação do que consideramos “diferentes”, segundo nossos conceitos, é difícil, principalmente, em se tratando de pré-adolescente que traz em si todo o conflito de aceitação própria e do mundo que o rodeia.

Ao ler o livro “Um garoto chamado Roberto”, de autoria de Gabriel, o pensador percebi que o livro poderia ser um caminho para iniciar com a turma uma discussão sobre o tema “inclusão” e despertar nos alunos o espírito de solidariedade, bem como a aceitação do outro.

No decorrer da leitura, os alunos discutiam e emitiam suas opiniões a respeito das ações das personagens. O comportamento dos alunos e a leitura realizada motivaram a elaboração da sequência didática proposta nesta pesquisa.

Apresentação da Sequência Didática

Neste momento, apresentamos uma proposta de Sequência Didática, subsidiada pelos estudos de (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004). O conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática ocorrerá em torno de um artigo de opinião. As atividades serão desenvolvidas pelos alunos da 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental II.

Durante muitos anos, o ensino de produção de textos nas aulas de Português vem perpetuando a prática de uma escrita sem função social, desvinculada de qualquer valor interacional, Neste contexto, escrever é um mero exercício que não transcende os muros da escola, considerando não haver relação entre a linguagem e o mundo, entre autor e o leitor do texto.

A escola prima, ainda, por uma prática de escrita mecânica, centrada nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e a memorização de regras ortográficas e gramaticais, como se, para desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos, bastasse a memorização de tais regras.

Para reverter o quadro descrito, o professor Língua Portuguesa deve ter subjacentes as suas aulas a concepção de língua como atuação social e atividade

de interação verbal, entre dois ou diferentes interlocutores, propiciando, aos alunos, nas aulas, o trabalho com diferentes gêneros textuais.

O gênero escolhido para esse trabalho foi o artigo de opinião.

Artigo de opinião

A escolha desse gênero ocorreu por se tratar de um gênero, em que a habilidades dos alunos para escrever são as que se referem a defender determinado ponto de vista pela argumentação, refutação e sustentação das ideias e, por acreditar, que o aluno está em um momento de construção de sua identidade, está sempre em conflito com o outro e consigo mesmo, contestando tudo o que está a sua volta.

O artigo de opinião é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores, por meio de um processo de argumentação, a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que visa o convencimento do interlocutor.

A seguir será apresentada uma proposta de sequência didática, utilizando o gênero textual artigo de opinião.

A sequência didática será apresentada da seguinte maneira:

Conteúdo específico

Reconhecendo artigo de opinião;
Regularidades nos textos lidos;
Conteúdo dos artigos de opinião (situação de argumentação);
Contexto de produção (produtor, leitores, circulação, objetivos);
Organizadores textuais;
Tipos de argumentos.

Ano

5ª e 6ª séries

Tempo estimado

Oito aulas

Material necessário

Obra *Um garoto chamado Roberto*, de autoria de Gabriel, o pensador;
Artigos de revistas e jornais envolvendo o gênero artigo de opinião.

Apresentação da situação inicial

1º momento: neste primeiro momento, apresentar o livro *Um garoto chamado Roberto*, de autoria de Gabriel, o pensador. Após a realização da leitura do livro, feita pelo professor, iniciar uma discussão com a classe acerca da postura dos personagens em relação ao Roberto e sua “deficiência”, momento em que I os alunos deverão identificar na fala dos personagens, traços de sua opinião.

2º momento: após leitura e discussão do livro, dividir a classe em grupo e distribuir textos do gênero *artigo de opinião*, previamente selecionados pelo professor, enfatizando diferentes contextos, pedir aos alunos que identifiquem, no texto, a opinião do autor sobre o tema do artigo, bem como, seu contexto de produção (produtor, leitores, circulação e objetivos).

3º momento: ao término da análise, o professor deverá elencar a caracterização do *artigo de opinião*, que deverá ser retomada, posteriormente, para aprofundamento.

Primeira produção

Considerando o fato de a caracterização do gênero já ter sido realizada, solicitar, aos alunos, a produção de um primeiro texto com base no gênero estudado.

Módulos

Módulo I

Tema: Características do gênero *artigo de opinião*.

Objetivo da proposta: Identificar as principais características formais do gênero *artigo de opinião*.

Descrição da atividade: O professor deverá, nesta etapa, proceder à análise coletiva de algumas produções, tendo por base a caracterização, do gênero, já realizada anteriormente.

Para esta análise, é relevante levantar alguns questionamentos, os quais deverão constar em *um artigo de opinião*:

- ✓ Existe uma questão polêmica que está sendo debatida?
- ✓ O autor apresenta uma posição a respeito?
- ✓ O que ele diz para sustentar sua opinião?
- ✓ O que ele diz para descartar as opiniões contrárias à sua?
- ✓ Pode-se dizer que o texto analisado pertence ao gênero *artigo de opinião*?
- ✓ Falta alguma coisa para que esse texto seja considerado do gênero *artigo de opinião*?

Após a análise coletiva o professor deverá fazer a reescrita com os alunos, enfatizando as características do gênero que eles encontraram maior dificuldade em abordar, em suas produções.

Módulo II

Tema: Organizadores textuais.

Objetivo da proposta: Identificar, no gênero *artigo de opinião*, o uso dos articuladores textuais e dos tipos de argumentos utilizados no referido gênero.

Descrição da atividade: Partindo das produções, já realizadas, os alunos deverão compor uma pesquisa acerca do gênero em estudo, identificando nas produções anteriores os articuladores textuais e os tipos de argumentos utilizados.

Módulo III

Tema: Organizadores textuais e tipos argumentativos.

Objetivo da proposta: Reconhecer a utilização dos organizadores textuais.

Descrição da atividade: Nessa etapa, o professor deverá propor exercícios que enfoquem o uso dos organizadores textuais e dos tipos de argumentos utilizados, objetivando não só o reconhecimento no texto, bem como, sua utilização.

Produção final

Tema: Produção final de um *artigo de opinião*.

Objetivo da proposta: Produzir um *artigo de opinião* e divulgá-lo em uma mostra cultural.

Descrição da atividade: Nesse estágio final, os alunos deverão, em dupla, produzir um *artigo de opinião*, com um tema, previamente escolhido pela dupla. Ao término das produções as mesmas serão publicadas no mural da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Arned, 2001.

ALONSO, Myrtes. *Uma tentativa de redefinição do trabalho docente*. São Paulo: 1994 (mimeo).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas (SP): Papyrus, 2003

ANTUNES, Irandé. *Língua Texto e Ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Muito além da gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda de. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: ed. Moderna, 2006.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é e como se faz*. São Paulo: Loyola, 2006.

BAKHTIN, MIKHAIL. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BASTOS, Neusa Maria O. B. *O papel do professor no ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: IP-PUCS; Selinunte, 1995.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 2008.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Gênero do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC/SEMTEC. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica [Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf].

BRZEZINSKI, Ria. *Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática*. UNB, 1994.

DEMO, Pedro. *Os desafios modernos da Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes Ltda, 1995.

_____. *O professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes Ltda, 2009.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas (SP): Mercados das Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FONSECA, Fernanda Irene; DURTE, Isabel Margarida; FIGUEIREDO, Olívia. *A Linguística na formação do professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, 1999.

_____, A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GARRIDO, Selma Pimenta. Disponível em:
[HTTP://www.crmariocovas.sp.gov.br/prfa.php?t=oo2-acesso2/10/2009](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prfa.php?t=oo2-acesso2/10/2009).

GUEDES, Paulo Coimbra. *A Formação do Professor de Português – Que Língua vamos ensinar?* São Paulo: Ed. Parábola, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais no ensino de Língua. In: *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

_____, Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____, *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. *A prática docente na Ra da globalização*. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/prof04htm>. Acesso em: 22 02 2010.

MARIN, Alda Junqueira (org). *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.

MASETTO, Marcos. T. *Docência na Universidade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

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

_____. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. In: *As políticas Linguísticas*, de Calvet, Louis-Jean. São Paulo:Ed.Ipol:2007.

O PENSADOR, Gabriel. *Um garoto chamado Rorbeto*. São Paulo: Cosac Naify. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

POSSENTI, Siro. *Por que (não) ensinar gramática*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RATIER, Rodrigo. *O X da questão: formação inicial*. In: Revista Nova Escola, nº231, São Paulo, abril, p. 22-24, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard. Dolz, Joaquim. *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: _____ *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas:(SP) Mercados das Letras, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação*. São Paulo: Libertad, 1995. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad, v. I).

_____. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1995 (Cadernos Pedagógicos de Libertação).

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. *A formação do Professor do ensino superior*. São Paulo: Pioneira, 2000.

_____, Maria Lucia Marcondes Carvalho; PEREIRA, Helena Bonito Couto (Org). *Docência: Discurso e Ação*. In: *Linguagens na sala de aula do ensino superior*. Niteroi: Intertexto, 2009.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: Planejamento e método*. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO 1- CARTA QUE ACOMPANHOU O QUESTIONÁRIO

Caro(a) Professor (a):

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado, intitulada: *A Formação Continuada de professores: possibilidades para o ensino da escrita na perspectiva de Educação Lingüística*. Estamos fazendo uma pesquisa sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e, gostaríamos de contar com sua opinião.

Você poderia, por favor, responder o questionário em anexo?

Não é necessário identificar-se.

Responda-o conforme suas convicções.

OBRIGADA POR COLABORAR!

Prof^a Luciane G. da Silva

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

A- Dados pessoais:

1 Qual sua idade?

2 Sexo: () feminino () masculino

3 Sua descendência Étnica é:

() branca () negra () amarela

4 Estado civil:

() casado (a) () solteiro(a) () divorciado (a) () outros

5 Você reside em:

() casa própria () casa alugada () outros

6 Você reside com:

() seus pais () com cônjuge e filhos () sozinho () outros

7 Tem filhos?

() sim () não

8 Qual a renda familiar?

() 1 a 3 salários-mínimos () 4 a 10 salários-mínimos () mais de 10 salários-mínimos

9 Qual o grau de instrução de sua mãe?

() 1º Grau completo () 1º Grau incompleto

() 2º Grau completo () 2º Grau incompleto

-
- Superior completo Analfabeta
- Pós graduação Superior incompleto
- 10 Qual o grau de instrução de seu pai?
- 1º Grau completo 1º Grau incompleto
- 2º Grau completo 2º Grau incompleto
- Superior completo Analfabeta
- Pós graduação Superior incompleto
- 11 Você concluiu o Ensino Médio:
- Ensino Médio regular em escola particular
- Ensino Médio regular em escola pública
- Ensino Médio supletivo em escola particular
- Ensino Médio supletivo em escola pública
- Outros _____
- 12 Em que ano você concluiu a faculdade? _____
- 13 Graduação: escola pública escola privada
- 14 Pós-Graduação: sim não
-
- 15 Você teve a disciplina Educação Linguística na graduação?
- 16 O que você sabe sobre Educação Linguística?
- 17 Qual a sua carga horária de trabalho semanal, em horas-aula? _____
- 18 Há outros professores em sua família? sim não
-

19 Quem? () mãe () pai () irmão () irmã

B- Formação Continuada

1 Você já foi incentivada a participar de cursos de formação de professores?

2 Quais motivos o impulsionam a participar de curso de formação de professores?

3 De quais cursos de Formação de Professores, implementados pelo governo de São Paulo, você participou?

() Teia do saber - Universidades

() Progestão

() Ensino Médio em Rede

() Rede do Saber

() Bolsa Mestrado / Doutorado

() Curso de Especialização em Gestão Educacional

() Estudos Culturais Afro-Brasileiros e Africanidades

() Mestrado para Professores - Universidade de Londres

() Programa Lato-Sensu Ciências Humanas

() Tá na Roda

() Tecendo Leitura

() Outros _____

4. Qual a sua opinião a respeito dos cursos de Formação de Professores oferecidos pela secretaria da Educação com relação:

a- Horário do curso

b- Duração do curso

- c- Conteúdo do curso: O conteúdo proporcionou ações para subsidiar a sua prática?
 - d- Qualidade do curso: A didática utilizada pelo professor facilitou a assimilação do conteúdo?
5. Os cursos de formação têm como objetivo nortear a prática docente. Assim, considerando os cursos de formação que você participou, responda:
- a) Quais mudanças ocorreram em sua prática em sala de aula? Explique.
 - b) Como a relação professor/aluno e aluno/professor têm se manifestado?
 - c) O que mudou nas atividades propostas por você? Explique.
 - d) Quais instrumentos você utiliza na transformação da informação/do conteúdo em objeto de aprendizagem?
 - e) Como você avalia o processo de aprendizagem?
 - f) As atividades propostas visaram contribuir para a vida dos alunos em sociedade? Como? Explique.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)