

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Olinda Rodrigues Magalhães**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS NO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA E  
CIDADES CIRCUNVIZINHAS: representações e identidades**

**Paranaíba-MS**

**2021**

**Olinda Rodrigues Magalhães**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS NO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA E  
CIDADES CIRCUNVIZINHAS: representações e identidades**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Currículo, Formação Docente e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Peixoto

**Paranaíba-MS  
2021**

M167f Magalhães, Olinda Rodrigues

A formação de professores de língua portuguesa do ensino fundamental dos anos finais no município de Paranaíba e cidades circunvizinhas: representações e identidades / Olinda Rodrigues Magalhães. – Paranaíba, MS: UEMS, 2021. 124 f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Peixoto

1. Didática – pesquisa 2. Monografia 3. Formação profissional I. Peixoto, Reginaldo II. Título

CDD 23. ed. – 370.71

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS NO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA E  
CIDADES CIRCUNVIZINHAS: representações e identidades**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em  
10/12/2012

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto (Orientador)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

---

Prof. Dr. Lucilo Antônio Rodrigues  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

---

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina  
Universidade Estadual do Paraná

## AGRADECIMENTOS

A Deus, grande mentor de minha vida;

Ao Hyran, esposo querido, pelo companheirismo e compreensão.

Ao meu filho que sempre me põe a pensar na vida e no papel da educação;

Ao meu professor, orientador, grande amigo e conselheiro Reginaldo Peixoto, pelo voto de confiança ao me aceitar como orientanda e por sua prontidão em me atender durante a pesquisa.

A Janda, grande companheira e amiga de todas as horas, que sempre me incentivou e por sempre acreditar no meu potencial e nunca desistir de mim;

À minha mãe e aos meus irmãos, exemplos de vida e de perseverança;

A Cidinha e ao Fernando, que me deram a oportunidade de exercer profissionalmente as funções de professora Formadora na área de linguagens orientando e apoiando minhas ações;

À professora Dra. Marlene Durigan, que orientou e incentivou, com muita paciência e competência, o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores Dr. Adão Aparecido Molina e Dr. Lucilo Antônio Rodrigues pelas contribuições na banca de qualificação.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- Unidade Universitária de Paranaíba, que contribuíram de alguma forma para a realização desse trabalho.

Eu sou maior do que era antes  
E sou melhor do que era ontem  
Eu sou filho do mistério e do  
silêncio  
Somente o tempo vai me revelar quem sou  
Eu sou maior (Sou maior)  
Do que era antes (do que era antes)  
E sou melhor (Sou melhor)  
Do que era ontem (do que era ontem)  
Eu sou filho do mistério e do  
silêncio  
Somente o tempo vai me revelar quem sou  
Eu sou maior (Sou maior)  
Do que era antes (do que era antes)  
E sou melhor (Sou melhor)  
Do que era ontem (do que era ontem)  
Eu sou filho do mistério e do  
silêncio  
Somente o tempo vai me revelar quem sou  
As cores mudam  
As mudas crescem  
Quando se desnudam  
Quando não se esquecem  
Daquelas dores que deixamos para trás  
Sem saber que aquele choro valia ouro  
Estamos existindo entre mistérios e silêncios  
Evoluindo a cada lua a cada sol  
Se era certo, ou se errei  
Se sou súdito, se sou rei  
Somente atento à voz do tempo saberei  
Eu sou maior (Sou maior)  
Do que era antes (do que era antes)  
E sou melhor (Sou melhor)  
Do que era ontem (do que era ontem)  
Eu sou filho do mistério e do  
silêncio  
Somente o tempo vai me revelar quem sou

Dani Black - Maior .feat. Milton Nascimento

MAGALHÃES, Olinda Rodrigues. **A Formação de Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental dos anos finais no município de Paranaíba e cidades circunvizinhas: representações e identidades.** Paranaíba/MS, 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2021.

## RESUMO

Na dissertação ora apresentada, buscamos refletir e analisar os processos formativos de professores de Língua Portuguesa, à docência é uma profissão diferente de outras, pelo fato de a aprendizagem dela ocorrer no dia a dia, a partir das vivências do professor nos espaços escolares. Sendo assim, iniciamos os estudos a partir das políticas educacionais de formação de professores, as quais se apresentam no atual contexto, tanto de pandemia como de extinção de direitos dos trabalhadores, como sendo importantes para a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional de professores, consideramos que os mesmos ensinam o que sabem e, em detrimento da prática, devem aprender o que não sabem e precisam ensinar. Com base nos estudos de Hall (2001) e Bauman (2005), discutimos a identidade como sendo uma construção que se realiza por meio da cultura e da história, que é mutável e inerente aos campos profissionais, por isso, consideramos que ela é construída ao longo do tempo, durante a atuação e a formação, seja a formação inicial e/ou continuada. Realizamos um estudo empírico, com desdobramentos metodológicos na pesquisa bibliográfica, documental e principalmente questionários abertos e fechados, respondidos com a utilização do google forms, em decorrência do distanciamento social provocado pela pandemia de Covid19. No que diz respeito aos documentos apresentados, nossa referência documental principal é a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), enquanto para discutir a formação inicial e continuada, nos baseamos em Nóvoa (1992); Nóvoa (2000); Tardif (2009) e Mizukami (2013), dentre outros. No que diz respeito à constituição da identidade do professor de Língua Portuguesa foram selecionadas as discussões de autores como Charlot (2002); Hall (2006) e Bauman (2005), dentre outros. Para tanto, os questionários semiestruturados foram respondidos por 16 professores de Língua Portuguesa do Ensino fundamental II, de escolas estaduais de Paranaíba, Aparecida do Taboado, Inocência e Cassilândia, do estado de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de conhecer as opiniões e impressões desses professores de modo a perceber como os processos de formação (inicial, continuada e em serviço) podem ou não contribuir para a formação da identidade profissional desses docentes.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Políticas Públicas para a formação de professores. Construção da Identidade docente.

## ABSTRACT

In the dissertation presented here, we seek to reflect and analyze the formative processes of Portuguese language teachers, that teaching is a different profession from others, due to the fact that the learning of it occurs in daily life, from the experiences of the teacher in school spaces. Thus, we started studies based on educational policies for teacher education, which are presented in the current context, both of pandemic and extinction of workers' rights, as being important for teaching learning and professional development of teachers, we consider that they teach what they know and, to the detriment of practice, must learn what they do not know and need to teach. Based on the studies of Hall (2001) and Bauman (2005), we discuss identity as a construction that takes place through culture and history, which is changeable and inherent to professional fields, so we consider that it is constructed over time, during performance and training, whether initial and/or continued formation. We conducted an empirical study, with methodological developments in bibliographic and documentary research, mainly through open and closed questionnaires, answered through google forms, due to the social distancing caused by the Covid pandemic<sup>19</sup>. With regard to the documents presented, our documentary reference is LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), while to discuss initial and continuing education, we are based in Nóvoa (1992); Nóvoa (2000); Tardif (2009) and Mizukami (2013), among others. Regarding the constitution of the identity of the Portuguese language teacher, the discussions of authors such as Charlot (2002) were selected; Hall (2006) and Bauman (2005), among others. Therefore, the semi-structured questionnaires were answered by 16 Portuguese language teachers from elementary school II, from state schools in Paranaíba, Aparecida do Taboado, Inocência and Cassilândia, from the state of Mato Grosso do Sul, with the objective of knowing the opinions and impressions of these teachers in order to understand how the training processes (initial, continued and in-service) may or may not contribute to the formation of the professional identity of these teachers.

**Keywords:** Teacher Training. Public Policies for teacher training. Construction of the teaching identity.

Quadro 1– Estágio Licenciatura em Letras .....	62
Gráfico 1 - Percentual de entrevistados por sexo .....	85
Gráfico 2 - Percentual de entrevistados por faixa etária .....	87
Gráfico 3 - Percentual de Tempo de atuação na docência .....	87
Gráfico 4 - Percentual de Tempo de docentes concursados .....	89
Gráfico 5 - Percentual de graduados.....	89
Gráfico 6 - Percentual de pós graduados .....	90

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento

**BM** - Banco Mundial

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CP**- Conselho Pleno

**CRE-10 TL/SED-MS** – Coordenadoria Regional de Educação- região 10- Técnico de Linguagens- Secretaria de Educação- Mato Grosso do Sul.

**CEFAM** - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**EaD** – Educação a Distância

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IES** – Instituição de Ensino Superior

**LDB** – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**OCDE** - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

**PARFOR** - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**PIBIC** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PEE** - Plano Estadual de Educação

**PPC** – Projeto Pedagógico Curricular

**PDI** - Plano de Desenvolvimento Institucional

**PPI** - Projeto Pedagógico Institucional

**PPC** - Projeto Pedagógico do Curso

**PRP** - Programa de Residência Pedagógica

**UEMS** – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**UFMS** – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL</b> .....	17
1.1 Alguns precedentes sobre a formação de professores no Brasil no atual contexto educacional .....	18
1.2 Percursos históricos pós-Reformas Educacionais das décadas de 1980 e 1990 .....	21
1.3 O Plano Nacional de Educação .....	24
1.4 O Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do SUL – Lei 4621/2014 ....	29
1.5 A formação de professores na Resolução 02/2015 – CNE .....	31
1.6 Legislação Atual - Resolução 02/2019 – CNE .....	38
<b>2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA</b> .....	<b>A</b> 41
2.1 A formação inicial .....	41
2.2 A aprendizagem na licenciatura .....	44
2.3 A formação continuada de professores na perspectiva do professor reflexivo .....	45
<b>3 A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	54
3.1 Conceito e Identidade .....	54
3.1.1 A Identidade do professor de língua portuguesa .....	56
3.2 A Licenciatura em Letras .....	59
3.3 O Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Letras. ....	62
3.3.1 O Programa PIBID. ....	66
3.3.2 O Programa Residência Pedagógica. ....	69
3.4 A Complementação Pedagógica Para Bacharéis E/Ou Outras Licenciaturas na Área de Língua Portuguesa .....	70
3.5 A Aprendizagem do Professor de Português na Prática .....	71
3.6 A Importância da Formação Continuada para a Aprendizagem da Docência em Língua Portuguesa .....	75
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS)</b> .....	78
4.1 Bloco I- Dados pessoais.....	83
4.2 Bloco II Reflexão sobre o papel do professor de Língua Portuguesa nas séries finais, sua formação, identidade e trabalho docente em ação.....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	102
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	106
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUÇÃO

Minha graduação se deu no período de 1996 a 2000, na Universidade Federal– UFMS – Campus de Três Lagoas/MS, onde cursei Letras, período muito significativo onde pude conhecer um pouco do ensino de Língua Portuguesa e suas dimensões política, pedagógica e linguística, sem pretensão de negar ou recusar as práticas atuais ou o modo como era realizado o trabalho do professor de Língua Portuguesa de outrora. Sem dúvida, foi importante compreender que o trabalho do professor deveria levar em conta as potencialidades cognitivas dos educandos e envolvê-los em novas situações de aprendizagem por meio da mediação, da aquisição de ferramentas culturais para intervenção na realidade de acordo com as necessidades. Os métodos de ensino são mutáveis e que o professor de Língua Portuguesa precisa se utilizar das diferentes ferramentas que surgem de tempo em tempo.

A graduação foi um período marcante, as instituições públicas possuíam poucos recursos para a iniciação científica e as bolsas quase não existiam, diferentemente de hoje que vislumbramos, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Residência Pedagógica, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e tantos outros programas. Não tive bolsa de iniciação científica, porém, obtive orientação de doutores como Dercir e Marlene Durigan, além dos estágios que me proporcionavam experiências que fazem parte da minha vivência e me ajudaram a constituir a identidade profissional.

Ao analisar minha trajetória, recordo também do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM) – período que tive a certeza de que realmente essa era a profissão que eu queria exercer, a profissão docente. Nessa escola conheci tendências renovadoras como o “Construtivismo” onde o professor partia do conhecimento do aluno para construir juntamente com ele um conhecimento para transformar as realidades individuais e sociais nas quais os sujeitos se encontravam. Nessa época começamos a ter contado com Paulo Freire e a pedagogia do oprimido, a defesa da condição de sujeito para que todos cheguem à condição de cidadãos.

O curso de Magistério, atual formação de docentes me ensinou a valorizar a coletividade, ter posição crítica diante dos fatos, dos acontecimentos, da vida e do mundo. A carga horária diferenciada aos alunos do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), Integral, permitia espaços para elaboração de material instrucional, atividades de estudo, montagem de projetos e estágios supervisionados, onde podíamos estar em contato direto com alunos, professores, sala de aula; e o melhor para mim,

ainda muito menina, recebíamos um salário que nos permitiu adquirir livros para nossa própria “biblioteca”; a cada aula eu me apaixonava mais ainda pela profissão. Evoluímos de ano para ano no desenvolvimento do senso crítico, considerando aspectos ligados à educação, aprendizagem, ao papel social do educador, ao conceito de educador ideal, e sobretudo, na apreciação de aspectos didáticos tais como a integração curricular e estágios. É com essa formação que passei a atuar na educação, mesmo sabendo das dificuldades que ela já vivenciava naquela época.

Ingressei na atividade docente em 1995, trabalhando com as séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Aparecida do Taboado/MS. E assim como a maioria dos professores de Língua Portuguesa, tive um início de carreira carregado de conflitos, anseios, medos e expectativas, além de muitas dúvidas em relação a minha prática escolar, mas sempre buscando desconstruir essa prática de forma a refletir para que o ensino/aprendizagem se constituísse de forma mais confiante e exitosa.

No ano de 2000, quando terminei a faculdade de Letras, passei no concurso público em Mato grosso do Sul, na cidade de Inocência, ensino fundamental II. Nessa época pude colocar os aprendizados do curso de graduação em prática, procurando trabalhar sempre em grupos, a formação da sala em círculo, sempre partindo dos textos, por meio de projetos que valorizavam e dinamizavam o uso de variedades de gêneros textuais na leitura e na produção, com resultados satisfatórios de compreensão, por parte do aluno, partindo do pressuposto de que esse aluno é um usuário da língua materna e pode interagir por meio dos textos, pois os gêneros textuais são construídos nas relações sociais (BAKHTIN, 2000). Foram três anos de muito trabalho junto aos alunos, retornei a Aparecida do Taboado/MS, para completar minha jornada como docente, também no ensino fundamental.

A teoria estudada já não ia de encontro das necessidades práticas desses alunos. E apesar das constantes mudanças não estavam garantindo uma aprendizagem eficaz. Ademais, a angústia da não compreensão e da não efetivação de uma ação condizente com meus princípios de formação humana e de compreensão teórica sobre educação me impulsionaram à volta aos estudos acadêmicos.

Ao cursar a Especialização em Interdisciplinaridade na Educação: Currículo e Ensino nas Séries Iniciais no Centro Universitário de Três Lagoas MS (2000/2001), eu pretendia muito mais do que um certificado e um rele aumento salarial. Buscava conhecer aspectos teóricos e práticos de situações que envolvessem o texto na sala de aula, além de estudar as disciplinas como Currículo e Ensino, Interdisciplinaridade, Linguística, Alfabetização, Psicologia do

Desenvolvimento, nos aprofundamentos, nas pesquisas qualitativas de Antônio Chizzotti (2003), que propiciaram, através de diálogos com teóricos, novos elementos para a compreensão das dificuldades dos alunos, dos pais dos alunos, das escolas dos alunos. Nessa oportunidade, apresentei a monografia intitulada "A Leitura e a escrita no sentido de compreensão e elaboração", a interdisciplinaridade estava presente na nossa realidade, no dia a dia, na parceria da pesquisa, nas trocas, nas viagens, na busca de novos conhecimentos adquiridos ao lermos Fazenda (1994, p. 18) que diz que "O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir."

A partir do ano de 2017 comecei a fazer parte da equipe de professores Técnicos – Formadores da CRE-10 TL/SED-MS, na área de linguagens Códigos e suas Tecnologias e, como professora formadora na área de Linguagens, procuro auxiliar os docentes na busca por soluções e geração de conhecimento compartilhado a partir da reflexão crítica. Ser um pesquisador e um produtor de conhecimentos sobre educação, sobre o que e como ensinar, investigando na e sobre a prática educativa na área de Língua Portuguesa.

Ao participar como aluna especial do Programa de Mestrado em Educação na Unidade de Paranaíba, cursei a disciplina Linguagem do discurso com a Professora Silvane Freitas, aprendi a conhecer os discursos linguísticos de acordo com suas características específicas, período histórico e cultural, a partir dessa nova visão Histórica-Crítica e social, comecei a estudar sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e a construção de sua identidade na cultura escolar por mediação, dando enfoque à Pedagogia Histórico-Crítica, que surgiu a partir da preocupação com relação à importância das ações propostas para minimizar a defasagem no ensino da língua materna, a própria desvalorização encontrada pelos professores, investigar como se dá o processo de reflexão/ação do sujeito sobre sua prática pedagógica. Iniciei meu trabalho de pesquisa para participar da seleção para o mestrado de 2017, apesar do grande esforço, fui eliminada na segunda etapa, mas pretendendo tentar novamente em 2018.

Em 2018, novamente como aluna especial, cursei a disciplina "Desenvolvimento Humano sob o Enfoque Histórico-Cultural e a Especificidade da Educação Escolar", proferida pela professora Dra. Maria Silvia Santana, pude compreender melhor sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e seu método dialético de elaboração do conhecimento na teoria Histórico Cultural, que resgata a importância da escola e a reorganização do processo educativo, embora essa pesquisa não se assente em um único método.

Assim, comecei a fazer leituras, pesquisas e reflexões sobre minha prática educativa, já que sempre trabalhamos dentro de uma estrutura tradicional, oscilando entre concepções escolanovistas e libertárias. A cada aula percebi a importância em valorizar a cultura acumulada historicamente. A Psicologia que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica é a teoria Histórico-Cultural de Vygostky, onde o homem é compreendido como um ser histórico, construído através de suas relações com o mundo natural e social. Interação homem- mundo e cultura.

As leituras selecionadas levaram-me a compreender que o desenvolvimento humano, segundo o enfoque Histórico-Cultural, elabora o conhecimento, fundamentalmente a partir da prática social dos homens e os processos de transformação da natureza por eles forjados. Esse conhecimento é mediado, de forma adequada para conduzir uma ação. A necessidade (que é social) promovida pelo meio, provoca um motivo (que é pessoal), para realizarmos nossas ações. E todo esse processo é orientado e organizado, por meio da mediação. Nesse trabalho, a formação continua parte da urgência do dia a dia do professor, da sua prática.

Foi então que passei a relacionar o enfoque Histórico-Cultural, com o trabalho escolar e compreender como ele pode proporcionar maior desenvolvimento das potencialidades humanas e contribuir com minha prática docente no Ensino Fundamental. Havia, pois, uma expectativa muito grande entre os professores no intuito de se responder à questão: como devo me conduzir no processo educativo?

Dessa forma, pesquisei, pensando no trabalho docente de acordo com a necessidade da escola (lugar de formação para uma urgência social). Ainda que não elencamos apenas uma teoria/método científico para o desenvolvimento dessa pesquisa, visto a versalidade dos autores que estudamos, ousamos a dizer que nesse trabalho se evidenciam os estudos culturais, com algumas aproximações da teoria usuário histórico-cultural que também está enraizada no materialismo histórico dialético de Marx.

Os caminhos que trilhei, os autores que li, as formações continuadas na área de Língua Portuguesa que não tive, conduziram-me ao mestrado para continuar pesquisando esse tema que tanto me atrai: a formação profissional docente de professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental e a importância de todo o percurso de formação e principalmente a formação continuada na construção da identidade profissional do professor de Língua portuguesa do ensino fundamental II das escolas estaduais.

A partir da minha trajetória e das concepções apresentadas, esse trabalho situa-se no campo da formação inicial, continuada e em serviço do professor de Língua Portuguesa, seja quanto à concepção de ensino e aprendizagem, seja quanto à prática ou ao “perfil” docente ou

à necessária qualificação profissional. A partir de aqui, passo a utilizar a primeira pessoa do plural, visto que se trata de um estudo discutido com o referencial e como o meu orientador.

Abordamos nesta investigação a formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino fundamental , anos finais, e sua preparação para a atuação profissional que também pressupõe a construção da identidade do docente, o que será imprescindível para a atuação profissional, no entanto, essa identidade nem sempre é construída durante a formação inicial, o que exige vários outros momentos de estudos e pesquisas em prol de uma afirmação identitária, ou seja, o professor precisa se reconhecer como sujeito da educação, perceber a importância do seu trabalho e da sua atuação e, dessa forma, contribuir para melhores resultados nos processos educacionais, conforme estabelecem os acordos internacionais assumidos entre o Brasil e agências multilaterais como: Banco Mundial; Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Nessa cenografia, vários questionamentos emergem: O que é ser professor hoje? Mais especificamente, o que é ser professor de Língua Portuguesa no ensino público brasileiro e, mais especificamente, em Mato Grosso do Sul? Quais fatores estão implicados nesse “perfil”? Que imagem esse professor tem de si e do aluno que ele deve ensinar? Como esse professor representa a tarefa de ensinar e o ato de aprender? O que diz esse professor sobre sua formação?

Destarte, nossos objetivos nesse trabalho são: a) Identificar e problematizar representações que os sujeitos elaboram de si, na condição de professor de Língua Portuguesa, e de seus alunos; b) Identificar e problematizar representações que os sujeitos elaboram sobre seu processo de formação; c) Identificar e problematizar representações que esses sujeitos elaboram sobre ensinar e aprender português e: d) Discutir práticas cotidianas desses professores.

Para a concretização dos objetivos supracitados, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e quantitativa, a partir de questionários semiestruturados, com questões abertas e fechadas, encaminhados via *e-mail* e respondidos por 16 docentes de Paranaíba, Inocência, Cassilândia e Aparecida do Taboado, por meio do *google forms*.

A pesquisa bibliográfica nos forneceu subsídios teóricos sobre as políticas de formação de professores no Brasil, principalmente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) e a formação inicial e continuada de

professores e seus desdobramentos para o desenvolvimento da profissão docente, em especial na área de Língua Portuguesa.

A pesquisa empírica investigou o papel do professor de Língua Portuguesa- Ensino Fundamental anos finais e a contribuição da sua formação para a construção de sua identidade profissional. A pesquisa de campo foi realizada com 16 professores de Língua Portuguesa, sendo quatro escolas públicas estaduais localizadas no município de Paranaíba, três de Aparecida do Taboado, duas de Inocência e três de Cassilândia, todos municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, que inclusive, fazem divisa com Paranaíba, onde está localizada a unidade da UEMS a que essa pesquisa se encontra vinculada.

Sendo assim, esta Dissertação divide-se em quatro capítulos. No primeiro, discutimos o contexto educacional brasileiro e suas políticas educacionais para a formação de professores, ou seja, as legislações sobre a formação inicial e continuada de professores que vêm prenunciando que esse campo pode ser grande contribuidor para melhorar os resultados da educação no Brasil, pois além de preparar para a docência, contribui também para a resolução de problemas que vão se evidenciando ao longo da atuação profissional. Os estudos das políticas educacionais, são apresentados a partir do contexto neoliberal dos princípios básicos do neoliberalismo para a educação que dá “[...] ênfase ao ensino privado, na escola diferenciada/dual e na formação das elites intelectuais; formação para o atendimento das demandas/exigências do mercado.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 89)

No segundo capítulo abordamos a formação inicial e continuada propriamente ditas, como sendo um percurso de suma importância para a constituição da identidade profissional e pessoal docente, considerando que o professor aprende desde tenra idade e, vai construindo a sua profissão e sua identidade, a partir da observação, da formação inicial e continuada, considerando que ele ensina o que sabe e aprende o que precisa aprender em detrimento de ensinar.

No terceiro capítulo apresentamos o conceito de identidade e sua relação e contribuição com os professores e o ensino de Língua Portuguesa, visto que após a formação inicial e, em contato com a formação continuada, as identidades dos professores vão se construindo e reconstruindo ao longo da profissão docente, o que contribui para melhor compreensão da profissão e do processo de ensino e aprendizagem.

No quarto capítulo analisamos e discutimos as respostas dos professores de Língua Portuguesa à pesquisa, quando afirmam que há uma reaprendizagem da docência, uma mudança na forma de pensar a educação, o ensino e a aprendizagem, que ocorre por meio da formação

continuada que contribui para formar sua identidade contribuindo para a prática docente – o ensinar e o aprender.

Por fim, defendemos que a formação inicial e continuada são aspectos importantes das políticas educacionais e das práticas pedagógicas, pois trata-se de um processo em que o professor inicia quando ainda é aluno e, por meio da observação e participação no dia a dia da escola, compreende as questões políticas, históricas e didático-pedagógica, o que torna a sua identidade mutável. Por isso, aprender se torna um todo significativo na profissão docente, independente dos recursos que os docentes utilizam para tal fim. A formação continuada além de fazer parte do dia a dia da profissão, também se apresenta como uma necessidade – por toda a vida.

## **1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

A educação não pode ser compreendida fora do contexto social, político, econômico e cultural. As políticas precisam ser abarcadas como ações que partem do poder público para um bem comum, que atendam às demandas sociais. Políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, são muitas vezes lentas, vão e voltam, mas precisam ser feitas e construídas, porém, educação é um conceito muito amplo. Educação é algo que vai além do ambiente escolar. A política Educacional tem uma relação direta com o conteúdo e com a organização política da sociedade da qual pertence (MARTINS, 1993).

As políticas educacionais oriundas das Reformas Educacionais que emergiram no Brasil a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1990), como a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), estabeleceram demandas, como pressupostos de melhoria e avanços no Sistema Nacional de Educação. Muitas dessas políticas garantiram a viabilização de programas de formação inicial, continuada e em serviço a todos os profissionais da educação, principalmente os docentes que, até aquele contexto, somavam altas taxas de atuação na docência, mas sem os requisitos mínimos estabelecidos pelas novas Leis. A presença do professor Leigo na educação brasileiro foi e, ainda parece, ser uma constante, já que no texto da Reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o notório saber, parece ser um preceito para a atuação na docência.

No âmbito das políticas que se instauraram no Brasil, reflexos do modelo de produção neoliberal<sup>1</sup>, a educação passou a ser vista como um instrumento para o desenvolvimento econômico, para o ajustamento dos indivíduos ao chamado mercado de trabalho, deixando-se em segundo plano a questão da educação como instrumento de emancipação humana, de participação, de interferências nas questões políticas, de expressão de pontos de vista sobre o modo de condução da coisa pública. (GODOY e POLON, 2018, p.7).

As recomendações das agências multilaterais se ascenderam no período de Reformas, visto que a educação, assim como outras instituições, foi chamada ao Estado mínimo e de bemestar social, sob o preceito de educação a todos e amenizar os problemas de ordem financeira e social. Isso pode ser observado no Relatório encomendado a Jacques Delors, pelo Banco Mundial:

Pede-se muito aos professores, demasiado até. Espera-se que remedeiem as falhas de outras instituições, também elas com responsabilidades no campo da educação e formação dos jovens. Pede-se-lhes muito, agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente através dos novos meios de informação e de comunicação (DELORS, 1998, p. 25).

---

<sup>1</sup> De acordo com Blume (2017), o neoliberalismo é um modelo de produção pautado na elaboração das políticas econômicas recomendadas por grandes agências internacionais, e de fato foram implementadas em vários países em desenvolvimento a partir do início dos anos 1990 – inclusive no Brasil.

De acordo com o excerto, o protagonismo educacional ganhou relevância no campo das políticas neoliberais, visto que para formar um novo sujeito, precisaria de uma educação que compreendesse esse processo. Ao professor, foi confiada a missão de alinhar a escola às novas demandas empenhadas pelo sistema neoliberal.

A preparação para a docência é também a preparação do profissional docente para a compreensão da sociedade, porém, sua atuação consciente nas relações sociais e econômicas depende da qualidade de sua educação. Por isso, o poder público vem, ao longo dessas quase três décadas, buscando alternativas para resolver os impasses apresentados na educação e melhorar a sua qualidade. Uma das ações postas vislumbra na formação dos professores, conforme passamos a discutir o contexto de reformas educacionais que se instaurou no Brasil a partir de 1988 e, principalmente a partir da década de 1990.

### **1.1 As Reformas Educacionais das décadas de 1980 e 1990 e alguns precedentes sobre a formação de professores no Brasil no atual contexto educacional**

As reformas que se emergiram no Brasil, a partir da aprovação da Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), desencadearam uma série de mudanças que refletiram nos aspectos sociais, culturais e principalmente, educacionais. A década de 1990 foi um cenário de grande visibilidade não somente para promover políticas neoliberais recomendadas por agências multilaterais, como também alinhar o sistema educativo brasileiro às demandas econômicas e mercadológicas.

Desse modo, “a implementação do projeto neoliberal de Estado com o desmonte dos sistemas de proteção social, incluindo aqui os **sistemas públicos de ensino**, para posteriormente entregar ao capital, ganha um novo aliado: os movimentos neoconservadores”. Juntos com a globalização, projetam seus ideais sob o argumento de que o Estado está em crise e, portanto, o padrão de qualidade deve ser o do mercado, levando o gerencialismo para dentro do Estado e das políticas sociais.  
(DIEHL, 2018) – grifos nossos)

No Brasil, esse projeto neoliberal de que trata o autor do excerto, teve maior aplicabilidade com a aprovação de legislações de Reformas educacionais. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e algumas ações como a Conferência Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) colaboraram para muitas mudanças no campo da formação dos profissionais da educação, embora fica evidente

que se trata de atender interesses próprios de um sistema educacional copiado de outros países e distante da nossa realidade brasileira.

De acordo com Parecer CNE/CP 9/2001, uma das motivações é cumprir as demandas neoliberais. A reforma educacional brasileira, ao nosso ver, tem dois pontos cruciais, a aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). A primeira traz de forma bastante especial o direito à educação e a segunda, ao estabelecer normas, a formação de professores tratada mais especificamente no Título VI, denominado “Dos Profissionais da Educação”. Segundo o pensamento de Freitas (1999), no que diz respeito às concepções de formação presentes nessa reforma, temos assistido:

[...] ao retorno da concepção tecnicista do educador [...] com ênfase nos aspectos pragmatistas da formação. A opção por esse modelo de formação atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, negando toda a trajetória do movimento dos educadores em sua luta pela melhoria das condições de sua formação profissional. (FREITAS, 1999, p. 28)

De acordo com o excerto, a formação de professores no Brasil está relacionada com as novas ordens econômicas, ou seja, a educação como um produto do sistema capitalista, que deixa de considerar a história das lutas dos seus trabalhadores.

Segundo Melo (1999), essa lei pretende em poucos artigos definir os fundamentos, demarcar os níveis e os espaços da formação e vinculá-los às condições de valorização do magistério. Por isso “o resultado de tamanho ‘enxugamento’ é a ausência da conceituação dos profissionais da educação, referenciados no texto da lei com base nas exigências para sua formação”. (MELO, 1999, p. 47)

Em relação aos acordos firmados na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em março de 1990 (BRASIL, 1990) em Jomtien na Tailândia, dentre eles está a capacitação dos professores para atuar na educação básica. Essa capacitação segundo Garcia (1999, p. 97), deveria ser um processo contínuo e integrado às mudanças curriculares de ensino e ao desenvolvimento organizacional da instituição integrando teoria e prática. Isso porque o papel da educação não simplesmente formar para o mercado de trabalho, mas visa uma formação completa e constante, de acordo com as mudanças que se evidenciam nos meios sociais.

De acordo com as orientações do Banco Mundial (BM), o maior provedor de recursos financeiros destinados à educação, não seria viável, tendo em vista uma formação de

professores que possa dar respostas ao mundo do trabalho e gerando um capital humano que se tornará mão de obra operária especializada e manipulada. (BANCO MUNDIAL, 2007)

Esse cenário de mudanças educacionais proposto pelas agências internacionais como o Banco Mundial, apregoam à educação o caráter de desenvolver as potencialidades juvenis, por isso, Delors (1998, p. 101) considera que:

A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. A convivência, a autorreflexão, o autoconhecimento e a criatividade, seriam características inerentes para a inserção no novo mundo.

Ao nosso ver, a educação se torna mais uma produção de mão de obra, do que espaço de formação de pessoas humanizadas.

Segundo Keuenzer (1999) o conjunto das reformas educacionais e, mais especificamente, as políticas sobre a formação de professores no Brasil atendem a um novo modelo de formação:

[...] responde às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo governo brasileiro. (KEUENZER, 1999, p. 176)

Nesse sentido, a preparação do professor está plenamente de acordo com as orientações do Banco Mundial (BM), atendendo as demandas do mercado de trabalho e os anseios do sistema neoliberal, o mesmo que estabeleceu o Estado Mínimo na década de 1990 e ampliou o acesso à educação, pois o retorno para o desenvolvimento econômico dos países foi um dos preceitos estabelecidos. Esses reflexos no Brasil foram implementados na Reforma do Aparelho do Estado no governo de Fernando Henrique Cardos e na privatização de muitas empresas públicas.

De acordo com Kuenzer (1999), as políticas de formação de professores implantadas pelo governo brasileiro, mais especificamente na década de 1990 e se ampliado para outras, até os dias atuais, têm reduzido o papel do professor a tarefeiro, amplia suas responsabilidades, desmoraliza-o perante a sociedade e reforça a ideia de que ele deva implementar projetos, os quais muitas vezes são de iniciativas de empresas privadas. O conhecimento universal, parece não ter grande relevância, pois aparentemente, não há uma proposta de politização da sociedade. A atuação dos organismos internacionais na proposição de políticas educacionais no Brasil é uma constatação e, não se trata de negar a sua importância, visto que elas corroboram

por ações que vão desde a inclusão dos diferentes sujeitos nos espaços escolares, o modelo de gestão, financiamento e até a melhoria dos índices de qualidade. No entanto, pressupõem a educação e a formação de professores numa espreita neoliberal que deve combinar formação humana e preparação para o trabalho e, nem sempre, construir espaços de autonomia e formação de uma identidade profissional.

## **1.2 A formação de professores no pós-Reformas Educacionais das décadas de 1980 e 1990**

A formação de professores é uma política educacional prevista em vários documentos que normatizam a educação brasileira, dentre eles a Constituição Federal de 1988, que determinou, em seu artigo 206, o seguinte:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V - valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União [...]. (BRASIL, 1988, p.123.)

Ao valorizar os planos de cargos e carreiras dos profissionais em educação como princípio básico para qualificação dos docentes, o Estado afirma que também busca também investir na melhoria da qualidade da educação, pois o docente precisa de incentivos para potencializar sua carreira profissional. Nesse cenário, a problemática que emerge é a da formação dos docentes, em especial a formação permanente em serviço, que é uma condição imprescindível para acompanhar os avanços científicos e tecnológicos e pré-requisito para compreender essa sociedade que exige conhecimentos sempre mais amplos e profundos. Ao nosso ver, a políticas de formação de professores não garantem os pressupostos legais por uma série de fatores: ampla jornada de trabalho diário/semanal sem espaços de tempo para reflexões, cursos, palestras, etc., equipamentos insolentes tanto na escola como de propriedade dos docentes, espaços adequados para pesquisas, ausência de diálogo entre o poder público e a categoria, o que espreita os desmandos por partes dos gestores públicos. Os professores não são ouvidos, por isso a formação não atende às suas necessidades.

Na expectativa de fortalecimento da gestão educacional e da formação inicial e continuada de professores, a LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996) após aprovada, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, sinalizando para a progressiva elevação dos níveis de formação do magistério e seu permanente aperfeiçoamento, assim como para a necessidade de definição de padrões mínimos de qualidade no ensino. Em seu artigo 62, pela lei nº 13.415, de

2017, o documento dispõe sobre as políticas públicas educacionais direcionadas à valorização do magistério:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 349.)

De acordo com o entendimento do excerto, tanto a licenciatura em Pedagogia como a formação em nível médio que habilite para a docência possibilitam a atuação dos professores na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas, por outro lado, a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) “estabelece, como requisito mínimo para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, a formação inicial em curso de licenciatura”. A lei possui um efeito elástico, e faz um movimento de vai e volta. Parece não se saber ao certo quais exigência devem ser base para a atuação nas primeiras etapas da educação básica, o que vem ocasionando o fechamento de cursos de formação de docentes em nível médio em várias regiões, como na nossa.

Para Peixoto (2018), há uma grande lacuna no campo da formação de professores no Brasil, que revela a atuação de profissionais leigos na educação básica. Portanto, a competência de promover a inserção dos professores nos programas de formação continuada vai além do gestor federal e perpassa também os municipais e estaduais, conforme dispõe o § 1º do artigo mencionado na Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 2009). Para a promoção dos processos formativos, a legislação garante tanto metodologias de cursos e programas presenciais como a distância. Por isso, o § 2º estabelece que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 2009). Para Peixoto (2018), “a proposta apresentada pela Lei nº 12.056/2009 (BRASIL, 2009), além de representar a possibilidade de maior inclusão dos professores em propostas de formação continuada – considerando as especificidades geográficas brasileiras, barateiam os custos, o que pode refletir em problemas de qualidade da formação”.

Apesar de a Legislação educacional alçar a previsão da formação inicial por meio do ensino presencial, há programas que funcionam em concomitância com a Educação a Distância, como no caso do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

(PARFOR). Para Souza (2014) “o Programa cumpre indicações de aproximação das instituições de ensino superior (IES) com a educação básica”. Sabemos que a educação a Distância, dada a sua relevância por questões geográficas e comunidades longínquas, pode ser vista como uma forma de enxugamento de financiamento, pois muitas vezes, o professor estuda de forma solitária.

No entanto, essa aproximação pode ser observada como positiva, visto que as IES possuem ensino, pesquisa e extensão e, por isso, tem muito a contribuir com os professores que atuam nas escolas e, por tantas vezes, não possuem a formação na área específica que leciona.

Ao discutirmos a formação de professores, acreditamos ser importante ressaltar que deva ocorrer uma força tarefa para que a legislação seja cumprida e, por isso, a responsabilidade formativa não pode recair somente aos docentes, visto que os mesmos, além da carga horária semanal de trabalho, possuem outros afazeres e muitas vezes não contam com ganhos suficientes para financiar deslocamentos, custos dos cursos e outros, o que exige a participação dos entes federativos nesse processo, conforme explicita a Lei, em seu artigo 62, § 4º: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública”. (BRASIL, 1996).

Importa mencionar que, em 2013, por meio da Lei nº 12.796/2013, foi incluída, no § 5º (art. 62), outra determinação aos entes federativos: “que incentivem a formação inicial e continuada por meio de programas institucionais de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. Tais políticas, na atualidade, são conhecidas como PIBID (Política Nacional de Formação de Professores) e Residência Pedagógica”. (BRASIL, 2013).

Para Locatelli (2018), o PIBID, além de garantir o contato e a melhor compreensão do professor em formação sobre a escola, pressupõe ainda uma formação mais sólida e reconhecimento da escola como espaço formativo para os estudantes de licenciaturas: Coerente com essas diretrizes, as políticas de formação docente dos últimos anos vêm adotando a prática docente como critério de qualidade e a escola como o principal local de formação. “No primeiro caso, tornou-se preferível a realização de capacitação (prática e focalizada) para mudar comportamentos específicos dos professores ao investimento em cursos de graduação com uma sólida formação teórica e no segundo buscou-se reduzir o papel da universidade e ampliar o papel da escola na formação docente”. (LOCATELLI, 2018).

A inserção do professor em formação nos espaços escolares pode ser uma possibilidade mais imediata de fazer uma alusão das bases teóricas da educação ao campo prático. O fato de o estudante receber uma bolsa mensal para a participação no Programa contribui para uma maior dedicação aos estudos, pois, mesmo sendo de valor ainda baixo, acaba sendo maior que a renda de muitas famílias que sobrevivem nas diversas regiões brasileiras. Por isso, o Ministério da Educação tem investido em aspectos como mudança de comportamento do futuro profissional da educação – o professor.

Segundo Moura (2013, p.143) “o programa e as bolsas concedidas fazem com que os alunos permaneçam na licenciatura e terminem a graduação e, quem sabe, ingressem na profissão docente”. Considerando-se o contexto e as atuais políticas educacionais brasileiras [...], podemos afirmar que este Programa se configura como uma investida para assegurar que os ingressantes nos cursos de licenciatura possam, pelo menos, chegar ao final do curso e concluírem a graduação, sendo esta o requisito mínimo para o ingresso na carreira docente. Nesse sentido, o autor ainda afirma que os alunos bolsistas podem permanecer na licenciatura apenas pelo incentivo que ganham financeiramente e não por gostarem da profissão. Vale ressaltar ainda que, o valor atual da bolsa que recebe um aluno Residente pedagógico ou pibidiano pela Capes é de apenas R\$ 400,00 (quatrocentos reais) e, em se tratando da localidade que o mesmo vive, não consegue cumprir com suas necessidades básicas de moradia, e alimentação, por exemplo. Isso exige um olhar mais afincado, visto que os estudantes de licenciatura, na sua maioria, são filhos de trabalhadores, assalariados.

A inserção do estudante no mundo trabalho é uma necessidade já vislumbrada em muitas políticas, como na Resolução 02/2015, no entanto, a Nova Base Nacional Curricular de formação de professores, conjectura o conhecimento prático como um postulado a ser inferido no dia a dia da escola, despreza-se o conhecimento teórico e a escola, nos parece se antecipar na preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, negligenciado as vivências sociais e a consciência crítica que forma o sujeito cidadão.

### **1.3 O Plano Nacional de Educação – Lei 13005/2014**

O Plano Nacional de Educação - PNE é um instrumento da política educacional, aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, como também para a formação e valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos. São 20

metas e estratégias com importante foco na educação básica. A valorização profissional e a formação docente objeto da nossa pesquisa são os temas das Metas 15, 16, contudo esses temas podem ser identificados em outras metas, direta ou indiretamente. A seguir são apresentados de forma sintética as metas e suas estratégias sobre a formação e a valorização profissional conforme estão no PNE.

No que diz respeito à formação de professores a Meta 15 do PNE (BRASIL, 2014, p. 263) estabelece:

Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (PNE 2014-2024).

Um dos preceitos do documento é a formação de professores em nível superior, visto que, desde a implantação do curso de pedagogia na Universidade pública brasileira na década de 1930, vem se buscando caminhos para resolver o problema de atuação de professores leigos no Brasil.

Sobre o cumprimento da meta 15 (BRASIL, 2014), Dourado (2015) contribui substancialmente ao pensar neste documento como uma política nacional de formação dos profissionais da educação, ainda mais no atual contexto de golpes e ataques contra a educação brasileira e a democracia, em que os estudiosos da área travaram uma luta a favor de uma implementação permanente para além de outras demandas, assim como, para a efetivação de uma formação ao docente que contribua com o desenvolvimento profissional e com os pressupostos do ensino, aprendizagem e melhorias da educação.

Essa meta 15 propõe, com prazo estipulado de um ano, uma política nacional de formação dos profissionais de educação que assegure a formação de nível superior, em cursos de licenciatura. Uma das estratégias para que isso pudesse ocorrer foi o PIBID e a Residência Pedagógica, que é um programa permanente de iniciação à docência a estudantes em cursos de licenciatura que além de proporcionar maior interação entre teoria e prática, promove um reconhecimento mais aprofundado do contexto escolar e, em especial, da sala de aula viabilizando a construção de saberes específicos para a prática docente, com crescente autonomia e protagonismo pedagógico.

Entendemos que as metas já explicitadas são um tanto quanto ambiciosas, porém, não indicam fatores como os de investimentos, para que as mesmas sejam cumpridas, nos parece um desprestígio que coloca o conglomerado de títulos como pressupostos para resolver os problemas de educação no Brasil. Em alguns casos retorna-se a lei do “vale quanto pesa”, ou seja, a formação se torna um produto que tem como finalidade o lucro.

De acordo com o PNE (BRASIL, 2014), são propostas 13 estratégias que asseguram o alcance da meta 15. Tais estratégias visam uma série de ações como:

- 1) Atuação conjunta entre o Ministério da Educação e as IES – Instituições de ensino superior no que concerne à formação de professores;
- 2) Consolidar políticas de financiamentos estudantis para estudantes dos cursos de licenciaturas;
- 3) Ampliação de Programa de iniciação à docência como o PIBID;
- 4) Ampliar a demanda de formação inicial de profissionais da educação por meio de plataformas eletrônicas;
- 5) Implementar programas para a formação de profissionais da educação em prol da diversidade: educação do campo; de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;
- 6) Promover reforma curricular dos cursos de licenciatura assegurando o foco no aprendizado do aluno de diferentes áreas, incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação em articulação com a BNCC – Base Nacional Comum Curricular;
- 7) Garantir a implementação das diretrizes curriculares por meio de avaliações no ensino superior;
- 8) Valorizar as práticas de ensino e os estágios tanto nos cursos de formação de professores de nível médio, quanto de nível superior em articulação com a educação básica; 9) Implementar cursos e programas especiais de formação específicas no ensino superior para os docentes que possuem apenas a formação em nível médio;
- 10) Promover a formação de outros agentes educacionais tanto em nível médio e tecnólogo de nível superior;
- 11) Implementar no prazo de um ano, política de formação continuada para outros agentes da educação que não do magistério;
- 12) Instituir programas de intercâmbio com bolsas de estudos para professores de línguas estrangeiras das escolas públicas;

13) Desenvolver modelos de formação docente específicos para os docentes da educação profissional que atuam nas redes federal e estaduais.

Nesse sentido, ao que prioriza a meta 15, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação (professores e outros agentes) é vista como uma possibilidade de melhorar a qualidade da educação e melhores processos de ensino e aprendizagem, uma vez que contempla a formação nos diversos níveis e nas diferentes modalidades de ensino da educação básica, além de envolver o ensino superior em algumas demandas, o que parece ser um, entre outros pontos positivos do PNE (BRASIL, 2014).

A meta 16 do PNE complementa a 15 e apresenta a formação continuada em nível de pós-graduação, assegurando que deverá formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

Ainda que em forma de discurso, a formação continuada garantida nessa meta prevê uma grande melhoria e, de forma mais intensa, em nível de pós-graduação. De acordo com o excerto, buscar-se-á ampliar a oferta de pós-graduação na área de atuação do docente, o que talvez possa responder com maior e melhor entendimento sobre o trabalho que cada educador desenvolve seja na docência, na gestão ou quaisquer outros espaços escolares e, com isso, melhorar a qualidade da educação brasileira.

A título de ilustração, dos 16 professores sujeitos dessa pesquisa, 11 possuem formação continuada em nível de pós-graduação *latu-senso*, ou seja, 68,75%. Tais formações são realizadas a partir de diferentes contextos, em diferentes áreas e por meio de diferentes programas públicos e/ou privados.

Para Almeida e Damasceno (2015), essa “valorização” dos profissionais da educação tão evidenciada nos documentos legais segue preceitos de interesses econômicos que possuem como alvo a educação e uma falsa qualidade de ensino, pois:

[...] os “modismos” e as inovações que invadem o ambiente escolar não são feitas de forma desinteressada e neutra, mas traz, em sua essência, o caráter de ser um agente de reprodução dos interesses da classe dominante, no sentido de perpetuar o modo de produção capitalista. (ALMEIDA, DAMASCENO, 2015, p. 45-46)

De acordo com o autor, essas investidas são negativas, pois cria uma falsa ilusão de melhoria de educação e valorização profissional, porém, não se percebem grandes avanços em questões como condições de trabalho e valorização salarial.

Ao que diz respeito à formação continuada de professores no PNE e a possibilidade de avanços na qualidade de ensino, Vassoler (2019, p. 5) analisa que:

Por meio das diretrizes expostas, compreende-se que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) apresenta como objetivo minimizar ou mesmo erradicar os problemas que abatem a educação brasileira. Entre os problemas existentes se destaca a formação de professores, a qual emerge no PNE, buscando por meio das metas, avanços nas ações que abarcam as práticas pedagógicas e conseqüentemente a solução para os problemas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Para a autora do excerto, o novo Plano Nacional de Educação se apresenta como um documento norteador para a resolução de problemas que tem impedido avanços na educação, os quais são geradores de fragilidades e de baixa qualidade e, no entanto, uma melhor formação, pode ser a saída para melhorar essas questões. Não estamos totalmente convencidos de que isso de fato venha ocorrendo, já que não temos assistido a melhorias, o que vemos é um conjunto de retrocessos que vão da educação infantil, ao ensino superior.

Para atingir a meta 16, algumas estratégias foram apresentadas no PNE (BRASIL, 2014), embora necessitem de planejamento e fomento para a consolidação de política nacional de formação de professores da educação básica:

- realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;
- fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

As metas 15 e 16, apesar de assegurarem em suas estratégias uma formação de professores ofertada pelas instituições públicas e privadas, não evidenciam os modelos de formação continuada, como tal formação será realizada e quando o professor poderá realizar

esses estudos. Diante das constatações do cenário da educação dos nossos dias, somos levados a acreditar que, por mais que nos parecem vislumbrar avanços, nos deixam dúvidas acerca da qualidade, do acúmulo de trabalhos pelo docente e se realmente haverá um diálogo entre o ensino superior e a educação básica.

Os programas que por ora assistimos, nos fazem acreditar que o Ministério da Educação usará, cada vez mais, os meios virtuais e a EAD para a efetivação das metas que contemplam a formação inicial e continuada de professores.

#### **1.4 O Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do SUL – Lei 4621/2014**

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do SUL (PEE/MS), assim como o PNE (BRASIL, 2014), terá vigência no período de 2014 a 2024. Alinhado ao PNE, o PEE estabelece vinte metas e mais de 350 estratégias para alcançar a qualidade e melhoria educacional. Tal proposta se apresenta como uma ferramenta da política educacional, em nível estadual, elaborada a partir das diretrizes, objetivos e metas estabelecidas no documento nacional, respeitando-se as especificidades e autonomia do Estado.

Em sua meta 15 e 16, as quais também tratam especificamente da formação de professores, apresenta-se o regime de colaboração entre a União, o Estado de Mato Grosso do Sul e os municípios que compõe a sua jurisdição e propõe a efetivação da política no prazo de um ano, a contar da sua aprovação.

Ao justificar a proposta da meta 15, o PEE de Mato Grosso do Sul (2014) se ampara na política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), assegurado que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até o final dele.

Ao alinhar a Meta 16 do PEE com o PNE, o Estado do Mato Grosso do Sul vai um pouco além da União e pressupõe formar, em nível de pós-graduação, 60% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do mesmo, elevando em 10% o percentual de professores atendidos, se comparados aos 50% que previstos pela União, além de garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Dada a importância da pós-graduação como espaço de formação de professores, Alves et al (2019, p. 04) esclarecem que:

Os pós-graduandos, durante a inserção nas disciplinas, têm a possibilidade de refletir acerca da práxis profissional docente, além de compartilhar experiências com outros alunos [...] ao longo das aulas, os pós-graduandos desempenham o papel de docente, ao explicar o tema da aula de acordo com o programa da disciplina, utilizando propostas de ensino ativas e rodas de discussão com outros docentes sobre o tema em si, sobre o desempenho do grupo de pós-graduandos e o que poderia ser aprimorado, de acordo com as aulas ministradas, em uma abordagem de ação reflexão a fim de instrumentalizar ação futura.

Nas palavras das autoras, a inserção de professores em cursos de pós-graduação corrobora para ampliar as aprendizagens que os docentes já trazem das suas práticas, uma vez que se conectam com outras experiências o que possibilita uma maior interação com colegas de profissão, inclusive de diferentes áreas do conhecimento. Ademais, também observam que as metodologias utilizadas nesses espaços são ativas e inferem aos seus participantes maior protagonismo, quando os tornam responsáveis por sua aprendizagem e formação.

Outra prerrogativa proposta no PEE de Mato Grosso do Sul (2014), é que a satisfação profissional está associada aos seguintes fatores: uma identidade com a carreira e o trabalho; amplo e concreto reconhecimento e respeito de todos os segmentos da sociedade pela carreira e profissão; status diferenciado pela relevância e prioridade da educação na sociedade; condições de trabalho e saúde do trabalhador não desgastantes e motivadoras; contínua perspectiva de estabilidade, crescimento e desenvolvimento na carreira, com reconhecimento da dedicação à profissão; ambiente e clima de trabalho colaborativo, solidário, democrático, confortável e apoiador; e uma cultura de sucesso, de realização e de papel relevante.

Para o PNE, a eficiência profissional envolve uma formação inicial acessível, sólida, versátil, de qualidade, específica e articulada às demandas profissionais; formação continuada periódica, planejada, subsidiada e articulada ao trabalho e à jornada de trabalho; estabilidade, continuidade e autonomia para a atuação profissional; recursos suficientes para o bom desempenho do trabalho (adequação de preparação/formação, espaço, tempo, equipamentos e materiais); e avaliação de demandas e resultados do processo educacional. (BRASIL, 2014).

Ainda que as leis que estabelecem os planos nacional e estadual de educação aqui discutidos nos pareçam uma estratégia de fortalecimento da educação básica e de otimismo para os trabalhadores da educação, ao caminhar a passos lentos, não nos convencem de que essas estratégias devam superar os problemas da educação básica, uma vez que, há evidências de retrocessos.

### 1.5 A formação de professores na Resolução 02/2015 – CNE

A resolução 02/2015 (BRASIL, 2015), complementa a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) e o PNE Lei 13005/2014 (BRASIL, 2014), este documento aponta de forma singular o entendimento do conceito de docência para o fortalecimento da ação educativa, trazendo um imbricamento político de uma visão mais expandida, junto a análise apresentada por Santos (2017), enfatizado de forma crucial a relevância de uma política de formação de professores advinda de uma luta histórica para implementação até 2019, reforçando os desmontes na educação pública e ataques contra a publicização da Resolução 2/2019, a qual, está ainda mais imbricada em retrocessos. Resolução que será discutida no próximo subcapítulo.

A formação inicial e continuada de professores foi preceituada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica 9394/96 no Artigo 62 (BRASIL, 1996), o qual deu abertura para que em cada momento histórico e político, diferentes ações fossem regulamentadas. Dentre as políticas que ganharam notoriedade a partir da aprovação da Lei Maior da Educação Nacional está o Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A partir da aprovação dessas políticas educacionais de formação inicial e continuada de professores, constamos, no campo do discurso redacional, um significado avanço entre as Diretrizes aprovadas em 2001 e aquelas consagradas em 2015, pois além de garantir a formação inicial, garantiu ainda a formação continuada, além de complementação de estudos para aqueles que já possuem a primeira graduação, com tempo reduzido, embora a nossa discussão aqui não amplia o olhar para a garantia de qualidade ou de estagnação do problema que foi e continua sendo a formação continuada de professores no Brasil.

A esse mesmo respeito, Dourado (2015, p. 306) analisa que:

Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação.

De acordo com o autor do excerto, a aprovação das Diretrizes Nacionais para a formação de professores em (2015), logo após aprovação do Plano Nacional de Educação (2014) pressupõe processos mais elaborados, e políticas que encaminham para maior envolvimento entre o ensino superior e a educação básica, inclusive no que diz respeito aos espaços da pós-graduação como complementos da formação inicial.

Nos capítulos de II a VI, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) estimula e garante o aprimoramento da formação inicial e continuada, assim como a valorização dos professores, o que ao nosso ver, é imprescindível para o desenvolvimento contínuo desses profissionais, pois os professores são responsáveis por gerenciar uma grande parte do processo educativo, embora não concordamos que esta responsabilidade seja somente deles, pois envolve outras demandas que se estendem à família, ao bem estar social, às políticas de financiamento, etc.

O Capítulo I da Resolução CNE/CP nº 2/2015 apresenta em seu Artigo 1º as seguintes disposições gerais:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015, p. 02).

De acordo com o excerto, a Resolução busca normatizar os processos de formação inicial e continuada de professores da educação básica, portanto, qualquer política de formação de professores deve se submeter aos seus princípios no que diz respeito às finalidades, planejamento, organização e funcionamento.

No §3, do Artigo 1º, está firmada a formação inicial e continuada dos professores, seguindo os pressupostos do § 1º do artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Trata-se da formação dos profissionais docentes em regime de colaboração com a União, Estados e Municípios, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Já o § 2º consolida a importância da construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), por toda a equipe escolar, no sentido de confirmar e instituir a formação continuada e em serviço dos professores, ou seja, dada a necessidade da formação continuada,

ela pode ocorrer integrada à jornada de trabalho e ao período letivo e, por isso mesmo, um dos objetivos da hora atividade que dispõe de 1/3 da jornada de trabalho para preparação, estudos e atendimento aos pais e alunos, é formação, a pesquisa e a aprendizagem da docência. (BRASIL, 1996)

Dentre as parcerias que são estabelecidas na política nacional de formação de professores inclui-se o § 3º, o qual confirma o atendimento ofertado pelos centros de formação de estados e municípios atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (BRASIL, 2015). Isso infere admitir que as universidades públicas, principalmente, são de grande relevância para os processos formativos dos docentes, uma vez que elas possuem estudos e pesquisas sobre a educação nas diversas áreas, além da extensão que contempla diversos profissionais brasileiros, dentre eles os professores.

De acordo com o que preceitua a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), há a necessidade de uma formação qualificada que possa atender cada especificidade educacional em diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica, conforme garantem os § 1º e 2º, do Artigo 2º quando condicionam às Diretrizes Nacionais à formação de professores para a preparação para:

[...] o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola) (BRASIL, 2015, p. 03).

De acordo com a citação, a formação inicial de professores precisa se articular com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que diz respeito ao atendimento escolar a todos os sujeitos: crianças, jovens, adultos, camponeses, portadores de necessidades educacionais especiais, aos trabalhadores, etc. Isso requer um amplo movimento de projeção, implementação e avaliação das políticas educacionais na área da formação de professores.

A compreensão que a escola deve ter da diversidade é uma proposição também feita por Delors (1998, p. 47-48), quando atenua que:

A exigência de uma solidariedade em escala mundial supõe, por outro lado, que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade. A responsabilidade da educação nesta matéria é, ao mesmo tempo, essencial e delicada, na medida em que a noção de identidade se presta a uma dupla leitura: afirmar sua diferença, descobrir os fundamentos da sua cultura, reforçar a solidariedade do grupo, podem constituir para

qualquer pessoa, passos positivos e libertadores; mas, quando mal compreendido, este tipo de reivindicação contribui, igualmente, para tornar difíceis e até mesmo impossíveis, o encontro e o diálogo com o outro.

Evidentemente, a formação de professores precisa dialogar com as novas demandas de inclusão, em respeito à diversidade que, uma vez garantida os mesmos direitos, diminuem os conflitos mundiais e potencializam o mercado de trabalho e a economia.

Dourado (2015) também lembra que a formação de professores resguarda o respeito pela diversidade presente na escola, e mais, observa ainda que nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores os campos dialogam com os níveis e modalidades de ensino estabelecidos na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), dessa forma, o autor interpreta a possibilidade de contemplação de formação profissional que prepare para o ensino em outros ambientes que não da escolarização oficial, além do aproveitamento de experiências profissionais para a realização de estudos como no caso em nível de graduação em licenciaturas.

Retomamos a formação continuada, considerando que outro ponto recorrente no documento em discussão, além da formação inicial, é a formação continuada, conforme apresenta o § 3º:

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015, p. 04).

De acordo com o trecho citado, a formação inicial e continuada de professores vislumbra a possibilidade do fortalecimento do sistema nacional de educação, pois o dia a dia da escola exige aprendizagem constantes em detrimento das mudanças que ocorrem dentro e fora dela (PEIXOTO, 2018). Assim, o professor é acreditado como um agente transformador de realidades, que pode refletir sobre a sua prática e, quando bem preparado/formado, busca resolver os problemas diários que se apresentam dentro e fora da sala de aula, de forma mais satisfatória. Quando observa a necessidade da formação inicial e continuada de professores e o papel que esses sujeitos desempenham na sociedade, Medeiros e Bezerra (2016, p. 20) observam que:

O saber-fazer releva a importância do professor se assumir como protagonista na construção de alternativas, por ser alguém que processa informações, decide, gera conhecimento prático e possui uma cultura influente na sua atividade profissional, ou seja, é por meio da formação continuada que o professor vai adaptando a sua prática e resolvendo os problemas que surgem na sua atuação. A escola é, portanto, o local de atuação, de ação diária e, por isso, a aprendizagem é contínua, ou seja, por toda a profissão.

Outro ponto de destaque na Resolução CNE/CP nº 2/2015 é o diálogo entre o campo teórico e o prático, ou seja, entre os cursos de licenciatura e a prática docente, conhecido como estágio curricular, prática curricular, etc., porém é um componente obrigatório em todos os cursos de licenciatura, mesmo não atendendo a todas as necessidades que os professores em formação possuem (GATTI, 2013-2014).

As aprendizagens da docência, apesar de se iniciarem antes mesmo da inserção do professor em formação no curso de licenciatura, se delineia durante a formação inicial, conforme observam Almeida e Pimenta (2014, p. 73):

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão.

De acordo com as autoras do excerto, a escola é o espaço onde ocorre o diálogo entre a aprendizagem teórica e a prática. Em concordância com a Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015, p. 04, também elucida essa afirmativa, quando pressupõe que a teoria e a prática precisam de uma via de mão dupla:

I - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; II - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério.

O estágio supervisionado, de acordo com o trecho citado, estabelece um vínculo tanto entre a teoria e a prática, quanto entre os conceitos teóricos e a ação docente que ocorre na sala de aula, entre o professor e o aluno, por isso, essa atividade dos cursos de licenciatura é percebido e considerada tão importante para a formação docente. O estágio contribui para a formação da identidade do professor em formação, ou seja, o aluno pode se perceber como futuro docente.

Embora o estágio seja um campo próprio para a formação, vislumbra a resolução dos conflitos que possam surgir na formação inicial, por isso é necessário o entrelaçamento do conhecimento prático e teórico, conforme defende:

Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. Isso significa que as instituições ou cursos para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da

profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve (IMBERNÓN, 2014, p. 63-64)

Para o autor do excerto, os conflitos estão na formação dos professores, na escola e na sua prática. Por isso, a busca pelo conhecimento pode preceituar a resolução desses sentimentos, uma vez que vivemos em uma sociedade em rápida transformação, que muda seus gostos, suas atitudes e, inclusive, a forma de aprender o conhecimento escolar.

Assim, ao entendermos que a formação continuada de professores deva ser um exercício permanente, tanto para os docentes quanto para as políticas educacionais, defendemos percursos e temas diversificados, pois consideramos que o professor não desenvolve a sua profissão de forma restrita a uma única área, ou seja, ele perpassa por outros campos de discussões teóricas e práticas que estão muito além do seu campo de formação acadêmica. Por isso, a formação continuada deve ser horizontal e sempre alinhada às necessidades da docência e do docente.

A formação de professores é permeada por debates no Brasil, principalmente entre os pesquisadores do tema, considerando que os profissionais visam lecionar em diferentes campos do ensino da educação básica, embora haja um aparato legal que normatize o assunto, mudanças significativas no processo não se constituem como concretas, em decorrência de fatores como as rotações e descontinuidade de políticas públicas de formação de professores; desafio entre o perfil de formadores e aquele esperado para os egressos dos cursos de licenciatura e carência de políticas de acompanhamento e de avaliação de currículos das licenciaturas.

Pelo viés de Mizukami (2008, p. 215), dentre outros aspectos, a “necessidade de se formar bons professores para cada sala de aula de cada escola, quanto pelo desafio de oferecer processos formativos pertinentes a um mundo em mudanças”. Para tais considerações sobre alguns dos desafios e processos da formação inicial de professores no Brasil, é admirável que se tenha uma abrangência acerca do papel desse contexto formativo mediante a legislação vigente e aos autores que abordam a formação de professores.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015, em seu Art. 10º, define que “a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação” (BRASIL, 2015b, n. p.). E, conforme indicado no Art. 9º, são considerados, com relação ao nível superior de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, os “cursos de graduação de licenciatura; cursos formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura”

Reforçamos aqui que se faz de suma relevância o estudo e compreensão das diretrizes de formação de professores, sendo elas 2/2001 (BRASIL, 2001); 2/2015 (BRASIL, 2015) e a mais atual 2/2019 (BRASIL, 2019), de modo a destrinchar quais foram as permanências e rupturas entendidas nas mesmas, e o que apresenta no campo de formação de professores em suas contribuições legais.

Nessa mesma compreensão, Passos *et al* (2006, p. 195) complementam que a formação do professor é um processo contínuo, tratando-se de “um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas”.

A opção pela formação inicial do professor como conjunto para as considerações e reflexões resulta do fato de que, por meio das licenciaturas, a instância desse tipo de formação se constitui no único espaço institucionalizado que tem por finalidade o desenvolvimento do profissional docente para atuar na educação básica.

Assentado na literatura sobre o tema, tem-se um entendimento de que a formação docente, dada o seu enredamento, não se atém a uma instituição, contexto ou período temporal. Segundo Lima e Reali (2010, p. 221):

[...] atém-se “em vários contextos e instituições e ao longo de toda a experiência escolar e não escolar dos futuros professores”, reforçando a compreensão de que a aprendizagem profissional da docência se constitui em “um processo complexo, contínuo, marcado por oscilações e descontinuidades e não por uma série de acontecimentos lineares.

Nas considerações das autoras, a formação continuada precisa se estreitar às necessidades de cada contexto, da escola, do professor e dos alunos. Por isso, muitas políticas não se efetivam, ou não surtem efeito, pois tornam-se um arcabouço generalizado que não compreende as particularidades da educação e da docência.

A seguir, passamos à compreensão das novas diretrizes para a formação de professores, as quais têm sido motivo de muito debate no meio acadêmico, por considerar que reduzem os aspectos de efetividade e de qualidade no trabalho docente, por isso mesmo, são percebidas como mais um retrocesso impetrado pelo atual Ministério da Educação.

## **1.6 Legislação Atual - Resolução 02/2019 – CNE**

A Resolução nº 02/2019, que revoga a Resolução CNE/CP nº 2/2015, apresenta e define em seu parágrafo único as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível

superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada aos profissionais da Educação Básica.

Importante salientar que mudanças são importantes no campo da educação, porém elas não podem e não devem representar retrocessos. A nova Resolução sobre formação de professores, tal documento apresenta as competências gerais, aprendizagens essenciais em seu aspecto intelectual, físico, cultural e emocional, uma educação integral. Altera vários aspectos dos processos formativos iniciais para a docência justificados em decorrência da BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

Na tratativa, com as leis que fundamentam e direcionam a formação de professores no Brasil, essa Resolução apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) com fundamento no Parecer CNE/CP nº 22/2019 (BRASIL, 2019). De acordo com as Diretrizes Gerais do documento, dentre outros elementos, o item 6 subscreve que um dos objetivos da política é:

Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2019, p. 13).

Dada a relevância desse ponto, a formação inicial não deve ser entendida como algo reduzido, específico apenas a uma área, mas deve se estender a outras e incluir um rol maior de conteúdos que o professor em formação necessitará para a atuação na ação docente. Destarte, ao nosso ver, a palavra eficácia é bastante genérica e direciona a uma formação numa perspectiva neoliberal, que responde mais aos aspectos da economia e ao mercado, do que às necessidades humanas dos sujeitos escolares – os alunos.

Acerca do posicionamento neoliberal na Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019), Gonçalves, Mota e Nadon (2020, p. 365) analisam que:

A Proposta de Base Nacional Curricular para a Formação de Professores encaminhada pelo MEC ao CNE não foi discutida com as universidades, professores da Educação Básica e entidades educacionais. Tratava-se de um texto, elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. O documento resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores e baseia-se no modelo de base utilizado pela Austrália para a formação docente. O modelo Australiano, implementado desde 2009, incorpora as propostas neoliberais de maior controle sobre o trabalho docente com vistas no desempenho no PISA (Australian Professional Standards for Teachers, 2018).

De acordo com a citação, o documento analisado busca compreender a profissão docente como tantas outras profissões do mercado profissional competitivo que objetivam resultados. Destaca-se o controle do Estado nos processos formativos, suprimindo o protagonismo docente, a educação se torna mais um campo de atuação e proposição de políticas neoliberais que se sustentam nos preceitos do capital. A liberdade de ensinar e aprender parecem naufragar no mar de lama.

A Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019) apresentou várias mudanças para a formação inicial de professores, que, no discurso do Ministério da educação, precisam ser concretizadas. Implica ainda a revisão no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a partir das normativas aprovadas nas DCN nos mecanismos de regulação dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, no entanto, as mudanças permanecem na obscuridade, pois não encontramos documentos do próprio Ministério da Educação – MEC, que orientem os sistemas de ensino, assim como as instituições que ofertam cursos de licenciatura. A esse respeito Gonçalves, Mota e Nadon (2020, p. 374-375) avaliam que:

O que se pode inferir nesse momento é que no interior de cada instituição de Ensino Superior se instaure dúvidas e questionamentos acerca dos processos de formação de professores que apontam para o controle cada vez maior do trabalho dos docentes desse nível de educação. Afinal, a nova legislação prevê avaliações de dois em dois anos dos cursos e dos formandos das licenciaturas de modo a identificar se as DCNs vêm sendo atendidas. Estabelece-se assim, um enorme controle sobre a prática do professor formador nos cursos de formação docente, uma vez que, terão que desenvolver os conteúdos previstos na BNC-Formação, de modo que seus licenciandos possam obter sucesso no ENADE e, assim, manter os cursos em funcionamento e conceder aos estudantes o direito de atuar profissionalmente.

Com base na avaliação das autoras, é possível observar que as políticas de formação de professores instaladas nos últimos anos, ou mais especificamente no mandato do Presidente Jair Messias Bolsonaro além de atender os aspectos empresariais do neoliberalismo, desvirtuam os aspectos humanos da educação de crianças, jovens e adultos, pois o foco da formação está voltado para os resultados.

Outra observação um tanto quanto retrógrada também pode ser conferida em discussões apresentadas por Oliveira e Leiro (2019, p. 20), quando analisam que:

Os atuais referenciais legais que regulamentam a formação de professores no Brasil não permitem concluir por uma sólida política de Estado, mas deixam ver, sim, que o País caminhava com ações específicas de governo, sem garantia de continuidade nos governos futuros, como se presencia no momento atual do País, com recuo e cortes cada vez maiores na educação.

De acordo com o autor do excerto, uma das fragilidades da atual Resolução (BRASIL, 2019), é o fato de não haver perspectivas futuras para a formação de professores no Brasil, assim como por investir na modalidade EaD, um sistema que deveria ser utilizado para momentos emergenciais, no entanto, demarca a distância, inclusive da gestão para com o dia a dia da escola, dos professores e dos alunos da educação, seja qual for o nível.

Além da presença do discurso neoliberal no documento discutido nessa seção, sentimos também a ausência de um maior diálogo entre o Ministério da Educação e as instituições de ensino básicas e superiores, de modo a melhor refletir os aspectos da formação inicial e continuada, assim como os caminhos que as mesmas devam seguir, considerando que a docência é uma profissão aprendida e desenvolvida, portanto, não se trata de aprender ou não a lidar, tão somente com as tecnologias, mas incluí-las no dia a dia e nas práticas pedagógicas na medida em que o Estado também assume o seu papel diante deste mundo tecnológico.

É necessário, antes de tudo, considerar que a docência é aprendida, portanto, condicionar espaços para esse fim, conforme passamos a discutir.

## **2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA**

### **2.1 A formação inicial**

Ao analisarmos de forma mais aprofundada a formação de professores a partir de sua prática diária temos que pensar que a profissão docente exige uma política educacional que

contemple a formação inicial e continuada, principalmente na sua valorização em sala de aula, pois foram muitos momentos difíceis que a educação sofreu, embora essa luta de transformação venha ocorrendo ao longo dos tempos.

Nos dias atuais, ainda nos deparamos com grandes desafios que se relacionam às metodologias que utilizamos para desempenhar as nossas funções, ou mesmo àquelas pelas quais aprendemos novos conteúdos que se tornam diariamente inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. A sociedade tem vivenciado grandes mudanças, aos poucos nos desprendemos do real, em detrimento do virtual. Trata-se de uma transição para a sociedade da informação, no sentido de que todos deverão repensar seriamente os modelos aprendidos até agora, pois nesse caso ensinar e aprender com a tecnologia tornou-se tanto uma necessidade em detrimento da pandemia que se instalou em todo o mundo, mais especificamente, em 2020. Os processos educacionais são um desafio que será enfrentado com profundidade, por isso exigem adaptações tanto para os que os docentes que já possuíam afinidades com o uso de recursos digitais em aprimorá-los, quanto para os considerados analfabetos.

Sobre isso, Belloni (2006) apregoa que a presença da tecnologia na sociedade exige a alfabetização tecnológica e uma formação de professores que contemple essa necessidade. Os professores necessitam se preparar para as inovações tecnológicas, pois elas também estão se adentrando ao dia a dia da escola e no fazer docente. A escola e o fazer docente, não podem ficar à margem das transformações que ocorrem na sociedade, denominada da informação.

Vivemos atualmente num mundo tecnológico, dinâmico, onde as informações são de fácil acesso para muitos grupos e, com isso, a população começa a mudar e os novos desafios começaram a aparecer exigindo pessoas mais capacitadas, para essas novas exigências da sociedade. Todo esse cenário exige um novo perfil do professor que deve estar preparado para trabalhar por meios mais dinâmicos e alinhados ao protagonismo dos seus alunos, no entanto, nem sempre isso acontece. Muitos docentes não tiveram esse contato com as ferramentas tecnológicas na formação inicial, muito menos em momentos posteriores, como nos cursos de formação continuada.

Sendo assim, vislumbramos a urgência de uma formação de professores no sentido de avançar, alavancar e focalizar estudos e práticas pedagógicas que possam aliar o universo da sala de aula, a Didática e o processo formativo em função das novas formas de vida, de comunicação e de conhecimentos que conduzem a dinâmica da contemporaneidade. Para Sampaio e Leite (2010, p. 32), os professores “poderão se utilizar das tecnologias como ferramentas do seu trabalho de orientar a construção do pensamento e do conhecimento de seus

alunos.”

As discussões sobre a formação de professores têm aumentado nos espaços acadêmicos, maiores responsáveis por pesquisas sobre educação. A partir de meados dos anos de 1990, com destaque para a primeira década deste século, o mundo acadêmico conheceu um aumento significativo dessas discussões partir da construção da aprendizagem e do desenvolvimento profissional da docência, apontando para uma mudança de paradigma quanto ao desempenho do papel profissional do professor na sociedade atual (NÓVOA, 2000).

Segundo Pimenta e Ghedin (2002) as mudanças de paradigmas na formação docente construíram, à época de suas pesquisas, na migração de um modelo técnico instrumental de formação que se prolongara até meados dos anos 1970, em que o desempenho da profissão docente era concebido como um mero conjunto de técnicas que eram (re)passadas ao professor por meio de treinamentos para ensinar a utilizar as novas técnicas de ensino que surgiam. Essa formação precisava ser repensada a partir da aprendizagem da docência em todas as suas etapas:

- a) aprendizagem com os professores quando eram alunos;
- b) aprendizagem na licenciatura;
- c) aprendizagem durante os estágios;
- d) aprendizagem na prática;
- e) aprendizagem na formação continuada

A formação inicial de professores, no contexto explicado, passou a ser repensada e construída como uma etapa privilegiada de aquisição de conhecimentos, essencial para a formação da identidade profissional do professor. Dessa forma Frigotto (1991, p. 131) afirma que:

[...] A aprendizagem dos professores não começa no primeiro dia de sua formação como professor começa em sua infância, no lar e quando esse futuro professor vai à escola. O mau sistema escolar forma não só maus alunos, como maus professores que, por sua vez, reproduzirão o círculo vicioso e empobrecerão cada vez mais a educação. Hoje, começa-se enfim a reconhecer que uma profunda reforma escolar é necessária, também do ponto de vista da formação do professorado, não apenas do ponto de vista dos alunos. Assim como a reforma escolar não é possível sem mudança da formação docente, esta é impossível desacompanhada de uma reforma escolar. Ambas são interdependentes. Somente a partir da compreensão desses processos será possível repensar os cursos de formação, de modo que possam promovê-los.

De acordo com autor do excerto, a aprendizagem da docência não se inicia nos cursos de licenciatura, mas muito antes, quando vivemos a educação básica enquanto alunos. Esse processo sofre influências das políticas educacionais, que ao ver do autor não têm sido

implementadas com qualidade – reformas exigem mudanças na formação e a formação exige mudanças nas políticas, em detrimento de um sistema educacional mais fortalecido.

As mudanças na atuação docente exigem o envolvimento de toda a comunidade escolar. O percurso realizado pelo educador até chegar à sala de aula é de suma importância para que ele compreenda seu cotidiano escolar, no entanto necessita de investimentos para o seu desenvolvimento profissional, desde a formação inicial até a formação contínua e em serviço, para que o professor possa estar preparado e se encontrar dentro desse novo perfil, “os professores precisam reencontrar novos valores, novos idealismo escolares que permitam atribuir um novo sentido à ação docente” (NÓVOA, 1995, p. 29) Nesse sentido, a ação docente vem de encontro ao processo formativo do professor que segundo Pacheco (1995, p. 45), "é um processo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo das diferentes etapas formativas. Esse processo exige uma conexão entre a teoria e a prática e como podemos notar a formação inicial docente tem muita teoria e pouca conexão com a prática.

O educador exerce um papel fundamental no espaço escolar participando na organização e na gestão da instituição na qual foi inserido e para isso ele deve estar devidamente ciente de que a formação inicial e a formação continuada é fundamental para seu bom desempenho diante do complexo cenário onde atua, contando ainda com a questão da profissionalização e do profissionalismo. Essa formação oferece uma base prévia ao exercício da profissão e a formação pessoal e profissional que vai se constituindo ao longo de sua carreira, possibilita conhecimentos sobre diversos assuntos como escola, o sistema educativo, as possíveis alternativas de soluções para as diversas situações de ensino e de aprendizagem dos alunos. “A partir da prática diária da docência, o professor pode passar por mudanças de forma a exercer a ação docente mais crítica e consciente, articulando novos saberes aos já adquiridos” (ROMANOWSKI, 2010).

## **2.2 A aprendizagem na licenciatura**

De acordo com Pimenta (1999), espera-se das licenciaturas o desenvolvimento de conhecimentos que permitam a inserção na profissão docente, de modo que os conhecimentos adquiridos possam ser ampliados:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilite permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir

das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1999, p. 18)

Para a autora da citação, a atuação na docência significa o encontro entre o campo teórico (estudado nas licenciaturas) e o campo prático (a realidade da escola), é um encontro com a realidade dos alunos, com os problemas e necessidades de ordem geral, os quais alunos, professores e gestores enfrentam diariamente.

Na licenciatura os alunos vão construindo novos conhecimentos e desenvolvendo novas habilidades para chegar à finalidade da formação inicial que é a construção dos saberes e fazeres docentes iniciais.

Ainda que existam políticas educacionais específicas, a formação inicial e continuada deixa muito a desejar, há ainda grande dificuldade em colocar em prática, concepções e modelos inovadores, o pedagogo de acordo com isso, devia perder seu papel de transmissor e de fonte da informação e do saber, ele teria que ser mediador da comunicação cultural, e dar importância a suas condições pedagógicas (SACRISTÁN, GOMEZ, 1998). Mizukami (2002, p.217-235) apresenta dois modelos de formação e distingue a formação inicial da formação continuada:

O primeiro modelo é o fundamentado na racionalidade técnica, assim caracterizado, por apresentar um currículo que privilegia o saber escolar molecular em que as peças isoladas podem ser agrupadas de maneira a compor um conhecimento mais avançado e categorial (há hierarquização dos níveis de conhecimento, sugerindo-se um percurso dos mais básicos para os mais abstratos e separando-se a investigação e a prática), em detrimento do conhecimento do aluno, baseado em que o conhecimento é um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais.

De acordo com os autores citados no parágrafo anterior, podemos reconhecer o professor como um técnico especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor que se fundamenta na racionalidade prática. Perrenoud (2000, p.14) destaca 10 competências-chave (a cada uma destas competências, correspondem outras tantas que facilitam sua construção) a serem construídas pelo professor, através da formação contínua, conforme segue:

- Organizar e animar situações de aprendizagem;
- Gerir a progressão da aprendizagem;
- Conceber e fazer evoluírem dispositivos de diferenciação;
- Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho;
- Trabalhar em equipe;
- Participar da gestão da escola;

- Informar e envolver os pais;
- Servir-se de novas tecnologias;
- Enfrentar os dilemas éticos da profissão;
- Gerir sua própria formação contínua.

Na avaliação de Libâneo (2002), na formação ou capacitação em serviço dos anos de 1980, ainda predominava a concepção de técnicas e práticas pedagógicas “atuais” – para a época, a serem aplicadas em sala de aula. Naquele modelo, o professor poderia chegar a um nível ideal de formação e assim não necessitaria participar dessas ações de capacitação, uma vez que já teria adquirido todas as competências necessárias ao desenvolvimento da profissão.

As discussões sobre formação continuada de professores, principalmente no final do século passado e início deste, passaram a evidenciar a necessidade de análise da conjuntura profissional, por meio da reflexão, ou seja, o professor reflexivo, aquele que observa a dinâmica escolar, os problemas de ensino e aprendizagem e, a partir de do olhar reflexivo, busca aprender a lidar com essas demandas, conforme passamos a discutir.

### **2.3 A formação do continuada de professores na perspectiva do professor reflexivo**

A partir dos anos de 1990, principalmente após a aprovação da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), as políticas sobre formação de professores passaram a contemplar uma concepção de formação como um processo contínuo, sistemático, reflexivo, visando à formação do chamado “professor reflexivo” e professor-pesquisador, rompendo com o paradigma positivista e tecnicista de formação inicial e continuada, pautado na transmissão dos conteúdos. Segundo Garcia (1999) “a formação continuada de professores é uma preparação e emancipação profissional docente para realizar de forma crítica e reflexiva, estratégias de ensino que potencializem aprendizagens significativas nos discentes”.

Para Candau (1996, p. 143):

O lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o lócus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus. Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.

Segundo a autora é nesse espaço, nas salas de aula reais, com alunos reais que a formação continuada acontece, pois é neste ambiente que o professor aprende a conhecer os alunos e desenvolver os conhecimentos de acordo com a necessidade e realidade escolar.

Em 2015, em cumprimento à Meta nº 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e consideradas as alterações na legislação pertinente à formação de

professores bem como as mudanças sociais (incluindo-se as relativas ao mundo do trabalho), foram aprovadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. (HONÓRIO et al, 2017)

A formação continuada tem que objetivar uma finalidade que vai além do ensino de conteúdo, mas voltar sua atenção para uma de suas funções sociais, ela necessita do aperfeiçoamento constante. Os docentes necessitam de qualificação para a área pedagógica em campos específicos do conhecimento, sendo que a formação inicial deve passar por reformulações profundas. O professor precisa refletir sobre a sua prática e direcioná-la segundo a realidade na qual atua, com interesses nas necessidades dos alunos.

Segundo Paiva (2003), “esta formação continuada defendida por autores como Peixoto (2018), além de se constituir como uma necessidade da profissão docente, coloca em destaque a preparação do professor no exercício de sua prática como ator que reflete sobre as ações que realiza no seu cotidiano”. Por isso, ao concordar, Romanowski (2009, p. 138) apregoa que se trata de:

[...] uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continua, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

Destarte, além do PNE de 2014 (BRASIL, 2014), a Deliberação 02/2015 – CNE (BRASIL, 2015) ratificou o contido na Lei 13005/2014 que aprovou o PNE, como também instituiu uma série de requisitos que deveriam estar presentes na formação do professor para a educação básica, tanto nos cursos de formação inicial, quanto nos de formação continuada de professores, entre os quais destacamos: o ensino visando à aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; o aprimoramento em práticas investigativas e; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. Desde a aprovação da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), buscou-se compreender a escola como um espaço democrático, de e para todos e, no entanto, a formação passou a fazer parte das estratégias de equidade.

Os princípios defendidos pela política de formação docente daquele momento estavam baseados em uma formação que promovesse a interface entre teoria e prática, rompendo assim com a dicotomia entre esses dois elementos fundamentais para a formação do professor e promovendo a aprendizagem dos alunos, pautada no respeito à diversidade e na valorização das diferenças. As novas Diretrizes (BRASIL, 2015) valorizavam a pesquisa como prática do

cotidiano, percebida como recurso para a reconstrução da prática pedagógica e, conseqüentemente, da formação continuada desses profissionais, responsáveis pelas demandas educacionais – os professores.

Assim, o processo de formação deveria estar fundamentado na reflexão sobre situações reais vivenciadas pelos professores em suas salas de aula, de modo a produzir ações mais efetivas e concretas para a resolução das problemáticas que se apresentam na prática de qualquer professor, aperfeiçoando sua prática pedagógica e favorecendo o autogerenciamento do desenvolvimento profissional. Desse modo, a prática docente fundamentada na reflexão seria uma valiosa estratégia para a emancipação docente e poderia colaborar na transformação dos contextos por meio da intervenção direta e sistemática desse professor.

Para Weisz (2002, p. 118), esse professor não é mais “uma correia de transmissão “[...] entre o saber constituído e os alunos”, mas um profissional que “precisa se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer”. Cada escola possui uma realidade, uma demanda social e, em detrimento disso, sugiro que o professor esteja preparado para entendê-la e atuar de forma mais dinâmica.

O sucesso da escola implica um trabalho coletivo, de cooperação e colaboração entre os pares, para que possa haver possibilidades concretas e democráticas de uma educação para todos. As práticas docentes refletem os modelos de formação vivenciados pelos professores em sua trajetória profissional, e os modelos mecanicistas ou positivistas de formação, normativos, burocráticos, conservadores e alienadores não mais dão respostas às demandas da escola, tornando-se insuficientes para explicar as relações vividas no contexto social.

Na percepção de Pimenta e Ghedin (2002), assim como Tardif (2002) os conhecimentos tácitos a que os profissionais recorrem no cotidiano podem ser denominados conhecimento na ação e estão implícitos na ação do professor, porém não são suficientes diante das situações que se apresentam no dia a dia em sala de aula, fazendo com que este recorra a novas soluções, o que se dá por um processo de reflexão na ação. Nesse processo, o profissional constrói um repertório de experiências, ao qual recorrerá em situações similares, de que deriva um conhecimento prático, que, por sua vez, será insuficiente em face das novas situações, não similares. Inicia-se uma busca de novos conhecimentos que possam dar respostas a essas novas situações.

Como alertam os autores, é preciso, no entanto, tomar cuidado para não cair no “praticismo”, pois a prática não basta para a construção do saber docente ou, por outro lado, na

ilusão de que a reflexão seria suficiente para a resolução dos problemas da prática. É necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir os problemas que se apresentam dentro do seu contexto de sala de aula e estabelecer redes de cooperação e colaboração com seus pares, por isso o trabalho pedagógico não deve ser um fazer solitário – quanto mais coletivo for, melhores serão os resultados, pois os professores aprendem e ensinam o que sabem, num espaço de colaboração. (TARDIF, 2002).

Ainda sobre o saber docente, Pimenta e Ghedin (2002, p. 24) destacam que ele é constituído entre o campo teórico e prático, conforme assinalam:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

De acordo com a citação, o saber teórico é imprescindível para a atuação docente, no entanto, as necessidades da prática precisam ser combatidas com estudos e análise dos diversos contextos: social, cultural e educacional. O professor ensina o que aprendeu e aprende o que ainda não sabe, mas que, em detrimento da profissão, precisa e deve ensinar. Para Libâneo (2002, p. 73):

A reflexividade se insere como um dos elementos de formação profissional dos professores, e quase sempre pode ser compreendida como um processo articulado de ação-reflexão-ação, modelo esse que carrega consigo uma forte tradição na teoria e na ação. [...]o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns.

Portanto, o saber docente não deveria e não deve ser reduzido a treinamentos ou capacitações dentro da formação continuada, mas sim passar pela valorização da prática e da pesquisa no processo formativo para que, assim, o professor possa instrumentalizar-se para intervir ou para modificar seu contexto e encontrar soluções para os problemas da prática (TANCREDI, 2009); (MIZUKAMI, 2013).

Nesse cenário, a pesquisa se constitui como ponto-chave na articulação entre ação e reflexão, pois sua função é “forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula [...]”. (CHARLOT, 2002, p. 91). Depois, o professor vai se virar e, no dia-a-dia, na situação contextualizada em que estiver vivendo. A formação continuada, conforme já discutida anteriormente, deve ocorrer em diversas instâncias formativas, inclusive na própria escola, visto que é nela que o professor se relaciona com a gestão, com os alunos e

com a comunidade, é na escola que se dão as relações de ensino e aprendizagem e são vivenciadas as dificuldades que são de muitas ordens, como estrutura física, pedagógica, excesso de alunos em sala de aulas, etc.

Na RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 instituiu diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, assim como as diretrizes de 2015 seguem numa prerrogativa de uma formação que conseguisse dar respostas aos anseios do professor em atender às necessidades dos alunos reais, inseridos em salas de aula físicas, reais, vivenciando situações cotidianas, positivas e negativas.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), a mais recente, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e, levando em consideração que a formação inicial e continuada exigem muita atenção no campo educacional, enfatizam que as aprendizagens essenciais previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, são elementos imprescindíveis para o alcance do seu pleno desenvolvimento, para a sua autonomia e emancipação humanas.

Nos termos do Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), reiterado pelo artigo 2º da LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996), os documentos requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores, para atuar na educação básica. Os professores são sujeitos de direitos e deveres, importantes e necessários para o desenvolvimento de processos educativos conscientes e de qualidade – ainda que o segundo elemento (qualidade) esteja distante de ser alcançado no Brasil.

O debate sobre as mudanças nas Diretrizes para formação de Professores (atual) está cada dia mais intensificado, no entanto, não nos cabe fazê-lo, por não ser nosso objeto de estudo. Contudo, a garantia de cursos mais voltados para a prática e com ênfase no conhecimento pedagógico do conteúdo é um dos pontos positivos dessa Resolução mais recente, ao nosso ver (BRASIL, 2019), pois ela defende que os cursos sejam mais voltados para a prática de ensino, com a exigência de vivências em escolas de Educação Básica desde o início da graduação. Além disso, metade da carga horária passa a ser destinada à aprendizagem dos conteúdos específicos que os futuros professores irão ensinar, assim como ao domínio pedagógico desses saberes (ou seja, como eles devem ser ensinados). Esse é o cerne da formação docente em países que efetivamente preparam seus professores para o início do exercício da profissão e o desenvolvimento da docência.

Para Garcia (1999), a importância dessa formação está totalmente ligada as transformações ocorridas e o acompanhamento do avanço tecnológico. O autor afirma que as três fases mais importantes desse processo de formação: formação inicial; formação durante o período de estágio e a fase de desenvolvimento profissional. Ao analisar cada fase da formação de professores é possível investigar as propostas teóricas e práticas, descrever cada uma dessas fases de forma a apresentar o que ocorre, e como ocorrem esses processos, observando a importância e a necessidade de desenvolver cada etapa de forma sistemática e processual para a aprendizagem e construção profissional docente, aprendizagem profissional da docência, como um continuum que envolve a formação inicial, o período de iniciação e o desenvolvimento profissional.

Em cada uma dessas etapas notamos a grande preocupação não somente com a formação humana, mas também com uma intenção para o mercado de trabalho, ou seja, a formação inicial e continuada de professores também responde às perspectivas educacionais anunciadas na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996).

Mandeli (2014, p. 178) descreve que o perfil de professor desejado no Brasil é o de

[...] professor pragmático, reflexivo em relação a sua ação, solidário, eficiente e eficaz nos processos educativos, preservador e promotor da coesão social, responsabilizado pelos resultados das avaliações dos alunos e pela qualidade da educação, responsável pelas reformas na escola, preparado para formar indivíduos com o conhecimento e as habilidades que necessitam para as demandas atuais. Além disso, com conhecimentos, competências e qualidades pessoais que gerem inovações; que saibam lidar com questões relacionadas à diversidade cultural, gênero, sexualidade, preservação do meio ambiente, ética e cidadania; solucionador de problemas, até mesmo econômicos, e mobilizador de recursos afetivos e cognitivos, 'principais peças da economia das sociedades modernas'.

De acordo com a concepção de política para a formação de professores da educação básica, esse perfil demonstra e reafirma o papel do Estado Brasileiro de executor ou de prestador direto dos serviços sociais para regulador destes, pois é ele quem define e compõe as leis de formação de professores, de acordo com seus próprios interesses: uma formação inicial em detrimento de uma formação em serviço; preparar para o mercado de trabalho; a importância as avaliações de competências em larga escala, com vistas à certificação, e das novas tecnologias da comunicação e da informação. O que confirma Romanowski (2009, p. 138) quando preceitua que:

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em contínua, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

De acordo com o excerto, o modelo de educação atual, assim como as relações que se estabelecem na escola, na sociedade e no mundo do trabalho, exigem do professor olhares diversos, que devem ser inseridos na profissão e no fazer docente. A sociedade muda de tempo em tempo, as aprendizagens e práticas precisam contemplar essas mudanças.

A formação de professores precisa estar pautada em bases sólidas, construída a partir de dimensões sociais, políticas, culturais e históricas, que só será possível dentro das universidades públicas que trabalhem com projetos pedagógicos de forma crítica, reflexiva, de acordo com uma perspectiva humanista entre ensino, pesquisa e extensão, por isso esses percursos devem ser diversificados e próximos da realidade escolar (DUARTE, 2010).

Atualmente, uma das grandes dificuldades dos professores é garantir sua formação contínua e de permanente aprendizado para se tornar mais autônomo, mais comprometido, mais engajado com a educação, de modo que possa construir com todos uma educação de qualidade. O professor deve cuidar para que os alunos realmente aprendam o que é necessário para sua formação efetiva. As formações com finalidades específicas, coerente e estritamente continuadas vêm colaborando para essa mudança nos paradigmas, ainda que em termos de legislação e/ou políticas educacionais, pois no que diz respeito à qualidade, pouco se tem evidenciado no cenário brasileiro (PEIXOTO, 2018).

O tempo dedicado para a formação é o fator mais importante a ser colocado em discussão, logo a formação em serviço tem se mostrado como um eficiente meio de se propagar as formações e contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Tanto o tempo para a formação em serviço, quanto o tempo para formações diversas, sem dúvida, é um ponto crucial a ser considerado para que a fluidez das formações seja melhorada.

Ao citar o Programa PDE, desenvolvido no Estado do Paraná na Rede Estadual de Educação Básica, onde os professores se afastavam dos afazeres escolares 100 % no primeiro ano e 25% no segundo ano do Programa desenvolvido de 2009 a 2018, Peixoto (2018) afirma que o tempo é fator preponderante, pois o professor se coloca de fato na aprendizagem, o que promove o seu melhor desempenho profissional.

A escola atualmente vem se deparando com grandes e novos desafios. Além de ensinar os alunos os conteúdos sistematizados, valoriza-se também as suas vivências e formas de relações sociais e, dentre esses novos desafios, é preciso estabelecer condições mais adequadas para atender a diversidade dos indivíduos que dela participam, pois é nesse sentido que visa assumir, compreender e respeitar essa diversidade. A escola é requisito para orientar a

transformação de uma sociedade tradicionalmente pautada pela exclusão, mas para alcançar essa qualidade na educação, há a necessidade de renovar toda a estrutura educacional.

A grande dificuldade é conhecer a realidade de cada professor e a forma como este atua em sala e tudo isso depende do percurso que esse professor realizou desde a sua formação inicial, continuada e em serviço, seus conhecimentos e experiências adquiridas durante o seu tempo de trabalho dedicados a educação, suas vivências, aprofundamentos teóricos, trocas, partilhas em cursos de formação constantes. Distinguir formação inicial de formação continuada é o primeiro passo para situar a educação continuada no contexto nacional, o segundo passo seria examinar os teóricos da formação continuada, comparando princípios e propostas e depois atentar para as possibilidades e os limites da formação em serviço, enquanto ação prioritária do gestor pedagógico. Essa formação em serviço, segundo Formosinho e Niza (2009) é benéfica, na medida em que está relacionada ao dia a dia e aos problemas mais específicos da escola e encontrados pelo professor nesse processo educativo, por vezes tão complexos.

Podemos considerar também que uma das maiores dificuldades da formação continuada e em serviço está em fazer o professor repensar sua prática e reconstruir sua forma de ensinar a "[...] prática reflexiva nos remete a dois processos mentais que devemos distinguir, principalmente se considerarmos seus vínculos" (PERRENOUD, 2002, p. 30). O professor precisa reconhecer que todo processo de formação deve ser contínuo e repensar a própria prática pedagógica em busca da construção de uma identidade profissional de um professor confiante, autônomo, capaz de identificar e lidar com os problemas do dia a dia de uma escola; um professor que elabora e seleciona seu próprio material de estudos e pesquisas; um professor que propõe práticas educativas para amenizar problemas de aprendizagem, alcança, sem dúvida maiores patamares no campo da qualidade de ensino (PERRENOUD, 2002).

Ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem profissional. Por isso necessitamos de boas políticas para a formação inicial desses professores, de forma que lhes assegurem as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional. a aprendizagem da docência se inicia em tenra idade e, segundo Mizukami (2013), se dá por toda a vida.

### **3 A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

A identidade, segundo alguns autores consultados como Dubar (1997) e Hall (2006) entendem identidade como um conceito que está em plena transformação e diz respeito às vivências individuais, aos processos históricos do sujeito, por isso é atemporal. Cada sujeito constrói e reconstrói a sua identidade nos diversos momentos da vida, com elementos da vivência pessoal, profissional, familiar, religiosa, etc.

No caso da identidade do professor, Peixoto (2018) afirma que ela começa a ser construída desde muito cedo, quando ainda somos crianças e observamos a profissão e o fazer docente dos nossos professores e, mais tarde, quando passamos pelos processos de formação, principalmente a formação inicial, nos construímos também com algumas referências do que vivenciamos como alunos. Sendo assim, segundo o autor, a identidade docente é formada antes e durante a docência, pois aos poucos, o professor vai se constituindo como profissional,

formando ideias sobre a profissão e aprendendo dia após dia como lidar com cada situação imposta pela sua prática.

Para a construção da identidade e profissionalidade docente, tanto Mizukami (2013), quanto Peixoto (2018), afirmam que a formação inicial é elemento importante das políticas educacionais, pois a licenciatura, além de preparar para a atuação docente, cria expectativas acerca da profissão e contribui para o desenvolvimento de ações específicas, no entanto, é necessário que o docente se sinta pertencente da classe de professores, pois ela também é um contributo para a formação da sua identidade, ainda que profissional.

No caso dos professores da área de língua portuguesa, a construção da identidade, ao nosso ver, também se dá por vários processos, seja por meio da formação inicial, da continuada, assim como da atuação docente, conforme passamos a discutir na próxima subseção.

### **3.1 Conceito de identidade**

A partir da formação inicial podemos iniciar a construção da identidade profissional do professor de língua portuguesa e refletir o que é ser docente, o que é ensinar e aprender língua portuguesa em condições de trabalho caracterizadas pela diversidade social, cultural e econômica. Segundo Burns, Freeman e Edwards (2015, p. 585-601), esse processo formativo não é linear, ele vai se constituindo a partir de interações e relações múltiplas.

Para Hall (2006, p. 07), a sociedade moderna apresenta abalos dos “quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”, tratam se de “velhas identidades” que, de acordo com o autor, vêm perdendo sua ilusória estabilidade, fragmentando e desestabilizando as “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade”, a que julgamos oportuno acrescentar as profissões, dentre elas a docente. Assim, o sujeito contemporâneo parece viver em constante transformação e, segundo Bauman (2005), numa constante busca por um “nós”. Para o pensador, “a fragilidade e condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas” (BAUMAN, 2005, p. 22). Da mesma forma, Woodward (2000, p. 33) entende que as identidades “são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas, quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentidos a nossas próprias posições”. De acordo com os autores citados, não existe uma única identidade, mas várias identidades, pois num contexto social e histórico, somos diferentes, possuímos particularidades distintas e nos enxergamos de forma diferente.

Em concordância com Hall (2006), Orlandi (2001) também percebe a identidade como um elemento individual e coletivo que se constrói e reconstrói, por isso, o autor parte de quatro afirmações básicas para definir identidade:

1) a identidade é um movimento na história; 2) ao significar, o sujeito se significa; 3) identidade não se aprende, não resulta de processos de aprendizagem, mas se refere, isso sim, a posições que se constituem em processos de memórias afetados pelo inconsciente e pela ideologia; 4) todo processo de significação é constituído por uma “mexida” (deslize) em rede de filiações. (ORLANDI, 2001, p. 207)

Freitas (2009) analisa cada um desses itens, destacando a mobilidade da identidade e o fato de que “ao significar, nos significamos, ao fazer uso da linguagem, posicionamo-nos, desnudamo-nos, ou seja, somos sujeitos e sentido que se configuram ao mesmo tempo e é nisso que consistem os processos de identificação, a produção do sentido é também a produção dos sujeitos”.

Sobre os sujeitos e os sentidos, Freitas (2014, p. 238) apregoa que “os sentidos – e os sujeitos – resultam de filiações em rede (na relação de distintas formações discursivas) em cujo jogo somos pegos, pelo (desde o) interior” e que “é nesse jogo entre a língua e a história que, ao produzirmos, nos produzimos como sujeitos” e nos filiamos a “redes de sentidos” e “nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido”. E, sendo a identidade “um movimento na história”, o sujeito “se produz ao mesmo tempo como repetição e como deslocamento”. Segundo Orlandi (2001), “o que se repete é o que dá a unidade, no entanto a repetição não é mera reprodução. Ela pode trazer a elaboração, a formulação nova, o deslocamento”.

Sendo assim, é possível observar que a constituição da identidade do professor de Língua Portuguesa se dá por meio da articulação entre a sua prática e os meios pelos quais este vivencia a sua profissão e, por se tratar de uma significação e ressignificação embargadas na cultura e na história, se remodelam de acordo com cada momento vivenciado pela ela educação, conforme a discussão que se evidencia a seguir.

### 3.1.1 A identidade do professor de língua portuguesa

Ao longo desse trabalho defendemos que a profissionalização se dá, dentre outras ações, por meio da formação inicial e continuada. Sendo assim, considerando o conceito de identidade como um elemento vivo e mutável, defendemos que tal identidade não é vertical e, por isso, ela é formada/construída.

Ao atribuir valor ao processo de formação, Nóvoa (1992, p. 25) defende que ele deve

[...] estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios; com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional.

De acordo com o autor do excerto, a formação, seja ela inicial ou continuada, é uma forma de investir no profissional docente, pois esses percursos levam o mesmo à reflexão e, em decorrência dela, a formar uma identidade profissional. Sendo assim, percebemos que é essa identidade profissional que contribui para que haja a permanência na profissão, seja ela na área da docência ou não.

Em concordância com Nóvoa (1992), quando estabelece o papel que o professor de Língua Portuguesa desempenha na educação, A BNCC observa que o mesmo precisa se adequar aos novos mecanismos de aprendizagem educacional, pois além dos conhecimentos que o docente já possui, ele precisa de muitos outros, dentre eles, “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2017b p. 61)

Dada a relevância da BNCC (BRASIL, 2017) para a organização da educação básica, ainda que consideramos que a mesma possui uma série de fragilidades, nos aspectos da formação de professores, principalmente, o documento, sem desvalorizar os saberes clássicos dos docentes, atribui outros contemporâneos, como o conhecimento digital que deve ser utilizado de forma crítica:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017b, p. 61)

O professor de Língua Portuguesa, não somente pelo fato de o objetivo do seu trabalho se centrar nas questões de linguagem, mas pelo fato de que ela se dissipa nos meios de comunicação, de fato, precisa se render às novas ferramentas comunicativas. Isso, inclusive, reflete no seu fazer docente, no seu papel social e na sua identidade, pois infere aprender o novo, superar desafios e converter todo o conhecimento acumulado, também em conhecimento tecnológico, de forma sistematizada.

Nóvoa (1995) afirma que o processo identitário do professor é complexo, um lugar de lutas e conflitos, de assimilação e acomodação do ser e estar na profissão gerando mudanças. Trata-se de um processo que vai se construindo a partir das relações que se estabeleceram, ao longo do tempo e nos espaços vividos, em suas trajetórias, envolvendo, desde sua condição social de origem, seu percurso escolar, os professores formadores das diversas etapas da formação básica ou superior.

Em se tratando da formação do professor de Língua Portuguesa, esse processo de construção e reconstrução da identidade não se distingue dos demais profissionais de outras áreas que atuam na docência, ou seja, a identidade profissional é, pois, um processo que o professor constrói nas relações com os outros sujeitos que este se relaciona diariamente: alunos, professores, familiares, formadores, gestores, etc., em meio a lutas e conflitos, com momentos de assimilação e acomodação do ser e estar na profissão – esse processo produz mudanças (MIZUKAMI, 2013).

Nas palavras de Dubar (2009), “não há identidade sem alteridade”, o que supõe o reconhecimento do outro pelo profissional em questão e de si mesmo pelo outro. Ou seja, “[...] eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro”. Essa afirmação infere em reconhecermos que o que somos e quem somos, também perpassa pelo ambiente externo ao nosso eu: o outro.

O espaço de reconhecimento das identidades é, também, o espaço de legitimação dos saberes e competências associadas às identidades, ou seja,

[...] para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações. Esta perspectiva ancora a identidade na experiência relacional e social do poder e, portanto, faz das relações de trabalho o “lugar” em que se experimenta o enfrentamento dos desejos de reconhecimento em um contexto de acesso desigual, movediço e complexo ao poder. (DUBAR, 2005, p. 151)

Para o autor do excerto, construir a identidade biográfica requer voltar ao âmbito profissional, ou seja, ela pode ser compreendida a partir das atividades laborais que o sujeito desempenha diariamente. Isso requer afirmar que esse processo é mutável e refeito de tempo em tempo. No caso de professores de Língua Portuguesa, sua identidade pode tanto ser construída nos processos de formação inicial, e, por determinação das próprias ações da docência e da formação continuada, ser modificada de tempo em tempo. “A identidade docente envolve, ao mesmo tempo, a experiência pessoal e o papel que é socialmente reconhecido/atribuído ao professor” (GARCÍA, 2010). Endossando essa afirmação, Cunha

(2013) salienta que, devemos entender “o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural”.

Em concordância com Garcia (2010) e Cunha (2013), Mizukami (2013) também se atenta à formação. Para a autora, em decorrência desses processos de construção e reconstrução identitária, o que o professor aprende ele ensina e o que não sabe, mas em decorrência da sua prática, necessita ensinar, ele deve aprender. Essa aprendizagem, leva o docente, inclusive, a mudar de pontos de vistas, a reconhecer outros fatores sociais e a fazer por meio de novas metodologias. Ou seja, a mudança é linear.

Ao estudar o processo de construção da identidade profissional docente de Língua Portuguesa do ensino fundamental, a partir de sua formação (inicial, continuada e em serviço), podemos identificar e problematizar muitas representações que os sujeitos elaboram de si, na condição de professor de Língua Portuguesa, e de seus alunos, refletir sobre seu processo de formação; sobre ensinar e aprender português e discutir práticas cotidianas desses professores, em prol de desenvolver-se profissionalmente, rompendo com barreiras que diariamente são impostas: estabelecer relações sociais; aprender o que precisa ensinar, mas que não domina; perceber os processos de gestão; ter consciência do papel que ocupa como sujeito de uma determinada classe ou grupo, etc.

Silva (2009, p. 23, grifo do autor) define bem esse aspecto constitutivo da identidade docente quando pleiteia que o professor de português, para ensinar as práticas de leitura, deve ser um leitor, pois:

O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma forma de ser e de existir. Isto porque o seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, se volta para (re)produção do conhecimento e para a preparação educacional das novas gerações” Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem deve desatar.

De acordo com Silva (2009), o desenvolvimento do professor-leitor, também é grande responsável pela constituição da identidade docente, pois a leitura é fundamental para a formação docente e possibilita uma prática educativa consciente e responsável, mesmo porque o professor de Português passa a ser o mediador entre o texto e o aluno, auxiliando a construção do conhecimento.

Considerando a finalidade da Língua Portuguesa que, de acordo com as Diretrizes Nacionais: PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e BNCC – Base Nacional Comum

Curricular (BRASIL, 2017), o papel do professor de língua portuguesa é o ensino da língua materna, sua história e utilização como forma de interação social, a identidade do professor de Língua Portuguesa, logo, está centrada como um sujeito que ensina as especificidades da língua. Portanto, seus saberes anteriores, atuais e futuros devem, além de fundamentar a disciplina, defendê-la como um conjunto de normas e elementos que se articulam e se organizam morfológica, sintaticamente e semanticamente.

As aprendizagens inerentes ao professor de Língua Portuguesa se constituem como um processo que se dá por toda a vida, considerando que o mesmo é falante da língua materna, porém, mesmo assim, a licenciatura em letras é considerada como a chancela para a atuação profissional, conforme passamos a discutir.

### **3.2 A licenciatura em Letras**

A formação inicial do professor de Língua Portuguesa para a educação básica – Anos finais, inicia-se a partir do curso de licenciatura em Letras, que habilita o aluno para o conhecimento global e aprofundado da língua materna e (geralmente) de uma língua estrangeira. Durante os estudos dos quatro anos do curso, o futuro docente estuda com mais ênfase as teorias linguísticas, pedagógicas, literárias e se distanciando do currículo de Língua Portuguesa do ensino básico e das práticas de ensino da Língua Portuguesa e da sua didática, em decorrência da redução de cargas horárias de componentes práticos, o que é uma realidade observado por Gatti (2013-2014), de forma geral, quando observadas as estruturas dos cursos de formação de professores em nível de licenciatura.

Sobre a formação do professor de língua portuguesa de acordo com a legislação brasileira específica, que reúne desde o Parecer CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Letras, como a Resolução CNE/CP nº 1, de 18/2/2002 (BRASIL, 2002a), sobre a formação específica em nível superior do professor que atuará na educação básica, e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior e para a formação continuada, por meio da Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura (BRASIL, 2019) afirma que deve levar em conta que a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na Educação Básica. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras com Habilitação em Português e Inglês da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) a formação social desse professor propõe uma formação objetiva que busque:

[...] formar interculturalmente [professores] competentes, capazes de refletir de maneira crítica sobre temas e questões relativas aos estudos linguísticos e literários, de fazer uso de tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. Visando a esses objetivos maiores, o Curso concentra-se na formação de docentes para o ensino de língua materna, língua estrangeira e suas literaturas para alunos da Educação Básica, enfatizando a importância da linguagem nas ações humanas e a importância do domínio da língua, em suas múltiplas manifestações e registros, tanto para a interação social quanto do ponto de vista do julgamento crítico das relações sociais e do contexto em que o aluno está inserido, além de desenvolver a atividade de ensino, pesquisa e extensão em favor de uma sociedade mais justa em termos de conhecimento e de melhores condições de trabalho. (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 04).

Os objetivos propostos pela UFMS apresentam grande preocupação com o ensino/aprendizagem, formação profissional e pesquisa e extensão para os alunos da Educação Básica. A formação do professor de Língua Portuguesa vai muito além da matriz curricular, a partir da licenciatura, pois se trata de uma identidade profissional que vai se construindo ao longo do curso, por meio das disciplinas teóricas e práticas. O curso oferta o conhecimento de formação específica e ampliada de acordo com as disciplinas, porém, em seu PPP – Projeto Político Pedagógico, em nenhum momento é discutido sobre o processo de construção da identidade pessoal e profissional do docente. Seu compromisso é sempre com o estudante e sua formação integral:

Com o objetivo de promover um trabalho voltado para atuação na Educação Básica espera-se que o egresso do Curso de Letras reconheça a instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania; que atue com ética e compromisso visando à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária; entendendo a importância de se promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade. Espera-se ainda que o egresso seja capaz de identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; e de demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras. (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 05)

Ainda que os objetivos como o compromisso social, o reconhecimento da diversidade e tantos outros, conforme exarado no excerto, sejam considerados importantes, nos parece haver a necessidade de um maior aprofundamento e atenção para essa etapa da constituição da identidade profissional desse professor em formação – isso não encontramos no documento analisado. Não descrevem os procedimentos e percursos necessário para uma formação integral do professor. O conhecimento de toda a estrutura escolar e suas dimensões: administrativa, Financeira, Pedagógica, Interação e ambiente escolar e Infraestrutura deveriam fazer parte do

currículo geral dos cursos de Licenciatura. A escola precisa ser reconhecida como uma organização de aprendizagem e o futuro docente com sua visão macro e micro do sistema educacional, seu conhecimento específico, pedagógico, teórico e prático irão fazer parte de sua bagagem identitária do profissional docente, na educação básica de Língua Portuguesa apresentada nesse estudo. Para Mizukami (2013) é preciso repensar os currículos, pois muitas vezes, como nesse caso aqui apresentado, não dialogam com os diferentes espaços de organização da escola – ficam reduzidos à área específica.

Além de um currículo bem estruturado, onde os componentes teóricos e práticos dialogam ao longo do curso, é necessário que o tempo para os estudos seja bem aproveitado, pois a redução pode trazer sérios prejuízos, principalmente no início da carreira docente, conforme constata:

[...] estudos com professores admitidos com uma preparação curta constataam que os novatos tendem a ser menos satisfeitos com sua formação e têm maior dificuldade para planejar o currículo, ensinar, gerenciar a sala de aula e diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos alunos. São menos capazes de adaptar o ensino para promover o aprendizado e há menos probabilidade de que vejam isso como parte de seu trabalho, tendendo a culpar os alunos quando o ensino não é eficiente. (DARLING-HAMMOND, 2014, p. 233).

Para a autora do excerto, os reflexos dos cursos de licenciatura, muitas vezes realizados de forma aligeirada, são percebidos no desenvolvimento profissional, principalmente de professores iniciantes. As dificuldades encontradas são muitas, desde o domínio do próprio conteúdo que deve ensinar, quando da organização do ambiente e das atividades pedagógicas. Um dos motivos que leva a isso, segundo Gatti (2013-2014), é a falta de diálogo ou o diálogo distante entre os componentes teóricos e práticos do currículo. O curso de Licenciatura em Letras possui estágio obrigatório com a duração total de 408 horas. O estágio é realizado durante os quatro últimos semestres do curso, estando dividido nas seguintes disciplinas:

#### **Quadro 1– Estágio Licenciatura em Letras**

<b>ESTÁGIO LICENCIATURA EM LETRAS</b>	
Estágio Obrigatório em Literatura de Língua Portuguesa I	(5º período / 102 h)
Estágio Obrigatório em Língua Portuguesa I	(5º período / 102 h)
Estágio Obrigatório em Língua Portuguesa II	(6º período / 102 h)
Estágio Obrigatório em Literaturas de Língua Portuguesa II	(7º período / 102 h)

Sendo assim, o estágio supervisionado ou, simplesmente denominado como “prática” em muitos currículos de cursos de licenciatura, não respeitam um padrão mínimo de qualidade, pois tratam-se de atividade isoladas, muitas vezes não realizadas em sala de aula e sem o acompanhamento do supervisor/orientador de estágio. Por isso, o estágio, de acordo com Gatti (2013-2014), é um problema a ser repensado e resolvido nas licenciaturas, conforme apresentamos na próxima seção.

### **3.3 O estágio supervisionado no curso de licenciatura em Letras**

O estágio supervisionado é um processo importante e necessário para a formação dos universitários, ampliando-lhes os conhecimentos do campo de atuação e como se dão as relações entre as teorias estudadas nas salas de aula a prática construída nos espaços voltados à profissionalização.

Pimenta e Lima (2004, p. 55) defendem que o Estágio não é um mero componente curricular, mas um importante recurso na formação docente ao afirmarem que:

[...] o estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições.

O estágio é uma das formas de aprender a docência e esse exercício de aprendizagem da docência faz pensar a profissão de professor, tradicionalmente solitária, faz pensar no quanto o trabalho em uma perspectiva coletiva é rico por oportunizar o crescimento de todos e, ao mesmo tempo, exigir comprometimento com a proposta educativa.

Ao discutir a importância do estágio supervisionado e o curso de letras, Oliveira (2006, p. 109) o relaciona com o currículo do curso de Letras:

[...] a discussão da relação teoria e prática não pode dispensar uma discussão sobre a organização curricular dos saberes de referência, os saberes disciplinares, que subjazem aos cursos de licenciatura em Letras, entendendo os currículos como instrumentos de viabilização de políticas públicas, lugar onde são processados, produzidos e transmitidos conhecimentos, construindo subjetividades e identidades, espaços privilegiados de seleção dos conhecimentos. Em outras palavras, significa pensar o currículo de cursos de formação de professores comprometidos com uma “metaformação”, uma formação consciente, a partir de uma visão de educação que questione o “fazer” pedagógico, no caso específico dos professores de língua materna, formando profissionais comprometidos não apenas com o ensino da estrutura de

línguas, mas também com o entendimento do funcionamento da linguagem como uma prática discursiva de natureza social.

Ao relacionar os componentes curriculares teóricos com os práticos e observar no fazer docente na área de língua materna, a autora do excerto deixa evidente que são várias as atribuições que o professor de língua portuguesa possui e, em detrimento da prática, necessita de um currículo flexivo, que se volte para os conhecimentos específicos da língua, mas também a outras questões das políticas educacionais, como a inclusão, a gestão, as tecnologias, etc.

Outra questão prejudicial na aprendizagem da docência durante a prática curricular é observada por Pimenta e Lima (2008, p. 45), quando evidenciam que:

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois, a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágio procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa aproximação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias.

Para as autoras do excerto, o estágio é uma atividade de aprendizagem coletiva onde os professores orientadores/supervisores devem, numa relação horizontal que principie melhores níveis de formação, por isso, necessita de um diálogo para o planejamento e desenvolvimento das ações pelos alunos.

Na análise que fizemos no PPP do curso de Letras da UFMS, tal documento afirma em sua fundamentação teórico metodológica a importante relação entre as atividades do trabalho acadêmico, o estágio e as práticas de ensino, que devem ocorrer conjuntamente para a formação da identidade do professor como pesquisador e educador em Estudos Linguísticos ou em Estudos Literários.

Outrossim, nos Estágios Obrigatórios, realizados nas escolas públicas de Educação Básica, sob a orientação e supervisão dos professores do Curso e das escolas públicas nas quais os estágios são realizados, o corpo discente tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos e discutidos nas disciplinas de dimensão prática, e promover a análise da realidade educacional brasileira, exercícios elementares para a aprendizagem da profissão docente. Os resultados desses exercícios devem culminar na elaboração e produção de materiais acerca do processo realizado com o objetivo de comunicar e divulgar a análise dos resultados obtidos. (MATO GROSSODO SUL, 2016, p. 09).

De acordo com a proposta pedagógica do curso de Letras da UFMS e, considerando as concepções que se tem de educação e de estágio curricular supervisionado, tal prática deve ser realizada em instituições escolares formais públicas, numa via de mão dupla entre a escola e a

universidade, entre o professor da educação básica e o professor em formação. Essa prática, inclusive, permite ao professor em formação não somente contribuir com as práticas pedagógicas e construir a aprendizagem docente, mas também colocar em prática o conhecimento adquirido no curso de licenciatura em Letras. Fica evidente que nos estágios o aluno faz papel de observador e ao mesmo tempo experimentador, estuda, analisa e experimenta sua prática que se tornará diária.

Em consulta à Proposta Pedagógica do curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – unidade de Dourados, percebemos algumas similaridades entre a UEMS e a UEMS, com relação aos objetivos desse componente curricular, observamos que o estágio curricular supervisionado está fundamentado na LDBEN 9394/96 e se estrutura sob tais concepções:

Conforme legislação em vigor, o estágio curricular supervisionado é visto como o tempo de aprendizagem em que aluno faz uma reflexão do exercício da profissão. Assim, o estágio curricular busca fazer uma relação pedagógica entre alguém que já atua como um profissional habilitado em um ambiente institucional de trabalho (escola) e o aluno, por isso, é que este é o momento denominado de estágio curricular cujo objetivo é propiciar complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos e calendários escolares (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 19).

Nesse sentido, compete às instituições de ensino dispor sobre a inserção do estágio curricular na programação didático-pedagógica, sistematizar a organização, orientação supervisão e avaliação do referido estágio curricular, pois ele é um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas. O estágio tem se demonstrado como uma atividade importante para a compreensão da escola e a construção da identidade docente, ainda que entendemos que isso vai se transformando ao longo dos tempos.

O investimento no estágio ao longo de toda a grade curricular seria à solução para relacionar a teoria à prática e acabar com essa fragmentação. Quais conteúdos, como trabalhar, formas de avaliação, tudo isto e mais será posto em prática nesta fase do curso. Para Pimenta e Lima (2004), os estágios complementam essa visão de atividade integradora, defendendo o “Estágio como uma atividade teórico-prática” em “constante processo de ação/reflexão”, principalmente quando se é pensado e desenvolvido por todos os professores e alunos, favorecendo também a seleção dos conteúdos das disciplinas de formação do professor.

Em Oliveira (2006, p. 236-237) a prática coletiva, reflexiva e investigativa desenvolvida pelos estagiários decorreu da “preparação e desenvolvimento de suas atividades, respeitando-se

suas individualidades, o apoio mútuo, sustentado pela cooperação, pelo refletir para a ação, na ação e sobre a ação, objetivando-se ações futuras”.

Sendo assim, no estágio da licenciatura em Letras, é possível que o aluno terá primeiramente o contato com o *locus* de trabalho que precisa conhecer de forma mais aprofundada: a escola e toda a sua equipe escolar, inclusive os estudantes e os docentes, que irão expor suas práticas em sala de aula, apresentando, assim, instrumentos teóricos e práticos, imprescindíveis à execução de suas funções profissional e ampliação do universo cultural dos futuros professores.

Para Tardif (2002), uma das etapas mais importantes da vida acadêmica do aluno na licenciatura é o estágio. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 2006, o objetivo do estágio é: oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; aproximar teoria acadêmica com a prática em sala de aula. A fase do estágio é imprescindível e obrigatória para a conclusão de um curso de licenciatura. Essa primeira experiência docente deve possibilitar ao aluno em formação, uma noção da realidade escolar, o seu PPP, as principais dificuldades enfrentadas, o contato com o professor já formado, com sua experiência de sala de aula, o seu dia-a-dia, o relacionamento professor e aluno e vice-versa.

O estágio é um momento único em que os estagiários se veem professores, onde começam a desenvolver suas ideias e opiniões sobre a profissão, ou seja, iniciam a formação da sua identificação profissional, os pontos negativos diante das referências que o estudante já tem do que é a escola, a comparação com o modelo de escola que trazemos na memória, evidenciando as faltas que se mostrariam nas atitudes dos alunos e de professores que possuem visões estereotipadas do ensinar e aprender a Língua Portuguesa. Todo esse percurso escolar do professor em formação vai formando seus modos de construir sua identidade docente.

Além do estágio curricular supervisionado como componente curricular, há outros processos de aprendizagens da docência instituídos por políticas educacionais e que, na análise de muitos educadores como Peixoto (2018), contribuem para o aperfeiçoamento formativo dos professores em formação, seja no Programa Pibid, seja no Residência Pedagógica, conforme ilustramos a seguir de forma breve.

### 3.3.1 O Programa PIBID

Trazer alguns elementos históricos, as concepções de cada programa e o que alguns autores falam sobre a importância dos mesmos para a formação de futuros professores.

O PIBID um Programa de Iniciação à Docência, instituído e financiado pela CAPES criado pelo Decreto no 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), é uma forma de expressão das políticas públicas e aprendizagem profissional da docência que tem como principais objetivos valorizar o magistério, incentivar estudantes que escolhem a docência e elevar a qualidade da escola pública promovendo ao aluno começar a se constituir como professor, colaborando na formação de jovens docentes, despertando nos futuros professores o encanto pela docência. Em seu inciso IV, art. 3º garante a “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” incentivar as próprias escolas através da mobilização de seus professores, que assumem a função de conformadores dos licenciados ; E em seu” inciso VI também do art. 3º, visa contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, “elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O PIBID permite a observação dos estudantes, diálogos, discussões com orientações, e estas questões podem colaborar para a formação inicial. Mas conforme adverte Garcia (2009, p. 49):

Estar centrado na prática não necessariamente implica envolver-se em situações de sala de aula em tempo real. É dizer que para aprender, os professores necessitam utilizar exemplos práticos, casos e materiais escritos, casos de multimídia, observações de ensino, diários de professores e exemplos de trabalhos dos alunos. Estes materiais permitem que os professores obtenham informações para saber sobre a prática e discutir ensino.

Os estudos sobre formação de professores reconhecem a importância do programa, como apontam as autoras Gatti, Barretto e André (2001, p. 130):

O PIBID tem tido grande adesão das instituições. [...] Ainda não é possível avaliar o impacto dessa política sobre as formações docentes e as próprias instituições participantes. No entanto, tem crescido o número de instituições que submetem suas propostas, conforme os editais da Capes, o que revela, no mínimo, entusiasmo por essa política, dado que as exigências são relativamente fortes. Pesquisas avaliativas sobre seus efeitos diversos poderão futuramente contribuir com conhecimentos sobre sua validade social e educacional. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2001, p. 130).

Dentre os objetivos gerais do PIBID, de acordo com a seção II do Art. 4º da Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013. (BRASIL, 2013), pode-se citar:

Art. 4º [...]

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;  
II - contribuir para a valorização do magistério;

- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII - contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.
- VIII - articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica;
- IX - comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos.

O inciso I dialoga com o previsto no art. 62 da LDB: possibilitar que o professor tenha formação em nível superior; enquanto que o inciso II, na mesma linha, pretende a valorização do magistério. Cabe destacar que, ao longo do texto, essa última questão não apresenta maiores definições acerca do que seria e de como se daria essa valorização. Ao leitor fica subentendido que o conjunto de ações formativas propostas nos objetivos levaria a essa valorização. As questões relacionadas às condições de trabalho e sua precariedade e à valorização profissional e salarial – que, inclusive, são as que mais afastam o futuro professor da docência –, não são abordadas nem postas como condição fundamental a ser enfocada durante essa formação. Com isso, cria-se a ideia de que a melhoria do trabalho docente depende somente da qualidade da formação do professor e, conseqüentemente, das práticas e conhecimentos que poderá manejar. Os incisos III, VI e VII tocam numa questão histórica: a necessidade de fortalecer a relação entre universidade e escola e de superar a dicotomia entre teoria e prática vigente durante a formação na universidade e também durante o exercício docente. De diferentes perspectivas, esses três incisos apontam para aquilo que Imbernón (2000) chamou de um discurso paradoxal, contraditório porque postula que o nível acadêmico é importante para essa formação e, ao mesmo tempo, aponta as suas fragilidades, dentre as quais se destaca a não superação da concepção que dá maior valor aos conhecimentos teóricos, específicos, em detrimentos dos conhecimentos práticos.

Nesse sentido, a exigência prevista nos objetivos do programa para que haja equilíbrio e acomodação entre formação teórica e prática instala o dilema da formação culta versus a

formação para a prática. Isso ocorre porque, por meio das ações do Pibid, deve-se, ao mesmo tempo, formar um professor culto – com capacidade para pensar as práticas de ensino considerando conhecimentos filosóficos e científicos –, e um professor prático/técnico – que, a partir da experiência de formação no programa, seja “capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Os incisos V e VII entendem a escola como lócus da formação e o professor que lá está como conformador dos futuros professores. Especificamente, o inciso V contrapõe-se a uma prática muito denunciada no âmbito da realização dos estágios supervisionados: a transformação da escola em mero figurante dessa formação, uma vez que dela é demandada a oferta de espaço e de supervisor do estágio.

No reverso do discurso de defesa da necessidade de fazê-la protagonista, está o que a coloca como não protagonista desse processo. Nessa perspectiva, o documento traz também a afirmação implícita (VII) de que a docência se constitui como prática social a partir do entrecruzamento de conhecimento teórico e de saberes da prática. A ação docente que possibilita ao professor ocupar a posição de um profissional transformador de seus alunos constitui-se com base nas apropriações e reflexões sobre os modos de confecção e funcionamento dos instrumentos didático-pedagógicos; admite-se também que há saberes e peculiaridades nessa profissão que são somente acessíveis no contexto escolar.

O inciso VIII aborda duas questões distintas: a primeira diz respeito à ideia de combater a fragmentação, dispersão e descontinuidade existentes nas IES, em decorrência (acredita-se) da diversificação dos modelos de funcionamento dessas instituições, e nas instâncias superiores propositoras das políticas de formação; a segunda parte enfoca a criação de grupos de pesquisa, reafirmando assim a importância da formação acadêmica acrescida de outra demanda: a produção de conhecimento sobre o que significa ensinar e aprender na educação básica. Nessa perspectiva, o professor que está na escola é colocado na posição de quem tem o que dizer sobre a formação que se realiza nas IES. Um sujeito de conhecimento e não somente da prática.

Por fim, o inciso IX traz a exigência de que as IES se comprometam também com a melhoria da aprendizagem (e não só do ensino) dos alunos da educação básica. Isso traz, para o âmbito da formação, a proposição de que a aprendizagem do aluno que está na escola é também responsabilidade das IES. Nestas é muito presente a visão de que o aprendizado do aluno da educação básica é responsabilidade da escola, que, inclusive, é muito criticada por não realizar essa tarefa a contento. Nesse sentido, o comprometimento é indireto e precisa ocorrer

na efetivação da formação de um professor capaz de mudar a qualidade da aprendizagem na escola. Um professor transformador da educação escolar hoje realizada.

### 3.3.2 O Programa Residência Pedagógica

A Política Nacional de Formação de Professores conta com o Residência Pedagógica que tem como objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, o licenciando, na segunda metade do seu curso, inicia sua imersão na escola de educação básica.

O Manual do Programa de Residência Pedagógica (BRASIL, 2009, p. 130) aponta que:

O PRP está baseado no princípio da imersão dos Residentes nos ambientes profissionais de docentes e gestores educacionais, acompanhando suas rotinas profissionais durante o período da Residência. Nas escolas-campo, o Residente deve participar dos eventos cotidianos, que envolvem: horário de formação dos profissionais de ensino, reuniões de planejamento, Conselhos de classe/série, encontros dos Conselhos de Escola, da Associação de Pais e Mestres (APMs), encontros de avaliação institucional etc. Ao Professor Preceptor cabe preparar os Residentes para entrada nas escolas-campo; orientá-los sobre o roteiro de observação e confecção dos registros de campo; orientá-los e supervisioná-los nas atividades do PRP,...; realizar indicações sobre o Plano de Ação Pedagógica; definir junto com Residentes e professores das escolas-campo o PAP [...].

## 3.4 A complementação pedagógica para bacharéis e/ou outras licenciaturas na área de Língua Portuguesa

A história da formação de professores no Brasil apresenta um processo que foi se delineando ao longo dos tempos, em detrimento das necessidades que cada época foi apresentando. Por isso, as leis também foram se modificando de modo que muitos outros profissionais, complementassem seus estudos, de forma mais aligeirada, e pudessem atuar na docência. Talvez um dos motivos dessa abertura, seja a dificuldade que algumas regiões ainda possuem para habilitar professores para o exercício profissional da docência, principalmente em áreas mais específicas. (PEIXOTO, 2018).

A complementação pedagógica é uma licenciatura rápida, voltada para os bacharéis de áreas afins à educação, ou até mesmo distintas, assim como para aqueles já licenciados. Para atuar como docente, o bacharel precisa de curso de complementação pedagógica, assim como a segunda licenciatura, a complementação pedagógica também é indicada para profissionais já licenciados que desejam expandir as áreas de atuação, podendo inclusive trabalhar em funções de gestão. Na formação pedagógica, deduz que o estudante aprenderá sobre a base da

metodologia de ensino e sairá preparado para a sala de aula com todo o conhecimento sobre metodologias, psicologias e formas de ensino – na prática, como afirma Darling-Hammond (2014), isso está longe de acontecer, pois esses cursos aligeirados não vêm primando por uma formação adequada.

Para Gatti (2013-2014), os cursos de licenciatura de 3200 horas já são muitas vezes frágeis, pois muitos dos conhecimentos são ensinados em forma de “pinceladas”, portanto, os modelos de aligeiramento colocam em xeque uma série de pontos: a qualidade; a compreensão da docência; a formação da identidade; o conhecimento curricular e a necessidade de formação continuada e em serviço, pois para a autora em quatro anos (curso regular) o aluno não consegue ver tudo que precisa, por isso, ao nosso ver, em um curso de um ano que é o caso da formação pedagógica fica ainda mais difícil.

Com a flexibilização da carga horária da Formação Pedagógica para Graduados (Resolução 2/2019) (BRASIL, 2019), as DCN aprovadas reduziram drasticamente a carga horária total destes cursos, que passou de 1.400 horas (com possibilidade de aproveitamento de 400 horas) para 760 horas (sem possibilidade de aproveitamento), conforme apontado pelo Todos Pela Educação durante a etapa de consulta pública, essa redução de quase 50% do tempo de formação gera grande preocupação. Será preciso acompanhar o que ocorrerá com estes cursos nos próximos anos e criar políticas que assegurem a qualidade dessa formação, principalmente por meio de outras complementações, como palestras, reuniões, cursos, etc.

### **3.5 A aprendizagem do professor de Língua Portuguesa no campo prático da docência**

Ser professor de Língua Portuguesa e formado em Letras é estar sujeito a absorver sugestões (em geral fornecidas por linguistas que na maioria das vezes não saem de seus gabinetes de trabalho) sobre como fazer com que seu aluno se aproprie de uma “língua imaginária”. (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 30). A língua, muitas vezes concebida e trabalhada na escola como algo externo, uma estrutura estranha, que os alunos não possuíam, mas da qual deveriam se apropriar por meio de sua sistematização, passou a ter outro significado, o de algo inerente a eles, mecanismo que já dominam e que, por essa razão, deve ser adequado às diferentes situações em que é utilizado, por isso a chamamos de língua materna, aquela que aprendemos desde que ouvimos e pronunciamos as primeiras palavras.

Considerando os fatores que envolvem e que são inerentes ao desenvolvimento prático da linguagem, visto que a preocupação básica do ensino da língua materna segundo Fuza (2011) não é outra que não a de levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua,

mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização prática da língua como instrumento de interação social.

O aprendizado do professor de língua portuguesa, assim como o dos outros professores é muito complexo e Goodwin (2010, p. 22), sugere o desenvolvimento de cinco domínios de conhecimento:

[...] o conhecimento pessoal, enraizado na biografia do sujeito e articulador de sua própria filosofia de ensino; o conhecimento contextual, que envolve a compreensão do que são a escola e a sociedade e de quem são as crianças e jovens da comunidade; o conhecimento pedagógico, envolvendo noções de conteúdo e currículo, bem como teorias e métodos de ensino; o conhecimento sociológico acerca da diversidade e da relevância cultural da educação, além das diferentes concepções de justiça social; e, finalmente, o conhecimento social, que fundamenta a instauração de processos democráticos e cooperativos em sala de aula, tanto para a construção de conhecimentos quanto para a resolução de conflitos.

Nesse sentido o professor vai consolidando sua prática pedagógica e ao mesmo tempo refletindo sobre essa prática como uma forma de ensino/aprendizagem transformadora, democrática e coletiva. Quando o professor consegue olhar para a sua prática e repensá-la como um processo mutável, torna-se então reflexivo, por isso o conhecimento é algo que deve não somente ser experienciado, mas vivenciado durante a profissão docente (TARDIF; MOSCOSO, 2018).

Em concordância com Goodwin (2010), ainda que não faça menção aos professores de Língua Portuguesa, mas a todos, por isso entendemos que seu pensamento se aplica nesta área, Alarcão (1996, p. 18) preceitua que:

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer.

Além das políticas de formação de professores, o autor do excerto examina que o professor precisa ser o principal agente desse processo, pois de forma autônoma, individual e/ou coletiva, o mesmo elege suas necessidades, elabora seus caminhos a serem percorridos, pesquisa os conteúdos dos quais tem dúvida e precisa para colocar sua profissão em prática. A escola, pode ser utilizada como lócus dessas iniciativas, visto que possibilita a convivência com outras pessoas que já estão há mais tempo nesse processo.

Ainda sobre a aprendizagem do professor de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017b) se firma como uma proposta de cumprir algumas metas do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), visando proporcionar oportunidades igualitárias na aprendizagem de crianças e jovens durante a Educação Básica, por meio de “aprendizagens organizadas em competências e habilidades”. A versão final da BNCC foi homologada pelo Ministro da Educação, em 20 de dezembro de 2017, também faz parte desse novo contexto de ensino/aprendizagem do professor de Língua Portuguesa. As competências gerais da BNCC articuladas com as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa que garante aos alunos o desenvolvimento de competências específicas para o ensino fundamental:

1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
3. Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.
4. Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.
6. Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.
10. Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo (BRASIL, 2017b, p. 66).

Essas competências fazem parte dessa prática docente do professor de Língua Portuguesa. A aprendizagem, nesse caso, vai se constituindo e se desenvolvendo juntamente com a sua prática. O professor nem sempre sabe tudo o que precisa ensinar, por isso precisa criar meios que o levem a superar isso, pois há um currículo escolar que deve ser dado conta e, não fazê-lo, põe em xeque o papel da docência e também da escola frente à formação dos sujeitos escolares.

De acordo com a Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, apresenta em seu Art. 2º que a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo

licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Sendo assim, as diretrizes de formação de professores de Língua Portuguesa e demais áreas, pressupõem que a aprendizagem da docência, na prática, possa ocorrer de forma sistemática e gradativa. Considerando seu Art. 4º as competências específicas da área de Linguagens e o componente curricular de Língua Portuguesa, já descritos, que se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (BRASIL, 2017).

Zabala (1998, p. 43), já apregoava que no Curso de Letras estava faltando um pouco mais de conteúdos procedimentais, “que pudessem incluir as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias ou procedimentos”. Ele ainda afirma que:

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p. 29).

Sendo assim, o professor de Língua Portuguesa precisa refletir sobre sua prática em sala de aula pela aquisição de um processo mais interiorizado: a aprendizagem inovadora para atender as necessidades reais dos alunos, o que envolve agregar outros valores e conhecimentos à sua atuação, como diferentes ferramentas, linguagens, forma de pensar, entender a diversidade, etc. Não se trata de mudanças somente pessoais, mas do sistema, da sociedade e do mundo.

De acordo com Libâneo (2004) essa mudança e transformação que ocorre no ensino atual precisa ser compreendida pelos docentes:

As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. De fato, [...] essas transformações decorrem da conjugação de um conjunto de acontecimentos e processos que acabam por caracterizar novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais, geográficas (LIBÂNEO, 2004, p. 45-46).

De acordo com essas transformações o docente precisa desenvolver e aprimorar competências e habilidades em leitura, compreensão, produção da funcionalidade textual, o que

parece ser um caminho para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas de ensino fundamental. É uma necessidade real e uma exigência social gritante, conforme têm demonstrado pesquisas acadêmicas e pesquisas institucionais.

Lüdke e Boing (2004) ao analisarem o movimento da desvalorização profissional da desvalorização profissional do professor aqui destacamos o professor de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental e a tensão entre a desprofissionalização docente (degradação das condições de trabalho dos professores hoje e a precarização de suas condições de formação, continuada e em serviço), “de um lado, e sua profissionalização (crescente autonomia das escolas, diversificação profissional e ampliada da qualificação dos agentes), do outro, interferências de todos os tipos que impedem o desenvolvimento da aprendizagem desse professor.”

### **3.6 A importância da formação continuada para a aprendizagem da docência em Língua Portuguesa**

A preocupação com a formação contínua vem sendo tema de diversas pesquisas na educação, tomada como base para o aprimoramento profissional diante das mudanças, inovações e contínuo aperfeiçoamento de um profissional que precisa estar em permanente aprendizado, principalmente numa sociedade que se transforma, se reinventa e se modifica a todo momento.

De acordo com Formosinho (2009), a docência é uma profissão diferente das demais, pois sua aprendizagem se dá em diferentes momentos, por diferentes meios, inclusive no contato com a profissão. É uma aprendizagem que se inicia quando iniciamos a nossa trajetória escolar e vai se construindo e reconstruindo por toda a vida. A aprendizagem da docência, é a própria docência.

De acordo com Mizukami (2013), é na escola que o professor compreende, de forma prática, olhando para a realidade, uma série de elementos que fazem parte do sistema de educação: a gestão escolar, as questões de ensino e aprendizagem, a legislação educacional, a organização do currículo, etc. Na escola se aprende as relações humanas, a compreender que existem diferenças entre os sujeitos, mas que elas precisam ser respeitadas em detrimento da igualdade, da legalidade da educação escolar.

As fragilidades da educação brasileira são reportadas, muitas vezes aos professores e às escolas. No caso do professor de língua portuguesa, por vezes, vislumbramos a mídia e até

mesmo os discursos políticos, os culpando pelo baixo desempenho dos estudantes em avaliações internas ou externas, a exemplo do ENEN. Outras questões devem ser analisadas para tentar chegar ao denominador comum sobre o desempenho de estudantes de Língua portuguesa, conforme afirmam Jacobsen e Mori (2010) ao analisar os dados de resultados de avaliações externas, realizada no Paraná no ano de 2007.

Segundo as autoras há questões que devem ser pontuadas para avaliar os resultados:

As escolas apresentaram condições pedagógicas, políticas, físicas e financeiras para oferecer aos seus alunos possibilidades iguais de formação? As escolas estão preparando os alunos para pensar ou reproduzir, para raciocinar ou para executar tarefas? Em sala de aula os alunos realizam atividades que envolvem atividades complexas do pensamento? São questões importantes, visto que avaliações em grande escala como a Prova Brasil exigem inferir o significado de uma palavra em um contexto, o que demanda um pensamento mais complexo, para além da automação e reprodução, como é frequente em exercícios de interpretação. (JACOBSEN, MORI, 2010, p. 80-91).

Concordamos com as autoras, pois além do conteúdo escolar que o professor ensina em atendimento ao currículo da disciplina de Língua Portuguesa e Matemática (áreas geralmente avaliadas nas avaliações externas), há outros que são direto e indiretamente influentes para os baixos resultados que temos presenciado no Brasil. Certamente, a formação continuada também pode contribuir para que esses processos sejam melhorados, porém não serve como resolução definitiva do problema.

Celman (1999) nos apresenta sobre os saberes e o processo de formação permanente destinada em especial aos professores que trabalham em condições adversas, e suas dificuldades e necessidades da permanente formação. Nas escolas públicas, principalmente, conta-se com uma precária estrutura física e pedagógica, sem contar o grande número de alunos em sala de aula.

Assim, faz-se necessário que o professor tenha espaço para refletir sobre sua própria prática, nesse prisma, vemos que a escola é o local privilegiado para reconstituição de sua trajetória de formação profissional, compreensão dos processos de apropriação dos saberes teóricos adquiridos pelo professor com relação à sua prática na sala de aula, bem como identificação dos saberes que serão mobilizados efetivamente para a sua prática.

Para se tornar professor de Português a formação inicial ocorre através do curso de Letras. Formação continuada é aperfeiçoamento profissional, em serviço. Sabe-se que por mais completo que seja um curso, ele jamais oferecerá a quem o faz as respostas para todas as suas dúvidas. Os cursos de graduação oferecem os fundamentos; a prática é desenvolvida no trabalho

do dia a dia (PEIXOTO, 2018). Por essa razão, faz-se necessária a formação em serviço, que é a outra denominação recebida pela formação continuada.

Antunes (2003, p. 171) expõe o quanto se faz importante o tempo disposto para a formação continuada dos docentes:

Sou consciente das conquistas que o professor ainda tem que fazer para atingir essa autonomia: é preciso dispor de tempo para estudo e reflexão; é preciso inserir-se em projetos de pesquisa; é preciso ter oportunidade de participar de cursos de atualização e estar em sintonia com as mais novas orientações e propostas da área da linguagem.

Sendo assim, é necessário refletir junto ao conjunto de educadores questões fundamentais como: O que os alunos aprenderam e o que ainda não foi apropriado? Por que os alunos não aprenderam? Onde está o problema? Nos alunos, na escola, nas metas de aprendizagem da proposta escolar, ou nas políticas educacionais adotadas? Que ações precisam ser empreendidas pela gestão escolar e pelos professores de cada turma? O que está dando certo e o que deve ser mudado? Essas indagações precisam ser sistematicamente respondidas de forma a solucionar os problemas de aprendizagem dos estudantes e articular projetos de intervenção pedagógica para o acompanhamento em busca de uma aprendizagem efetiva.

A formação continuada para a aprendizagem da docência em Língua Portuguesa é um processo contínuo que toma como partida o saber experiencial dos professores, os problemas e desafios da prática escolar que ele enfrenta diariamente no chão da escola, e que precisam ser solucionados de acordo com sua experiência teórica e prática, o aperfeiçoamento, a troca de experiências e novas teorias que acrescentam e novas teorias que também ajudam a planejar as aulas e um novo olhar ou uma nova ferramenta para a avaliação ou abordagem do assunto.

#### 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, pautada na abordagem qualitativa, quantitativa e bibliográfica, surge como ponto de articulação entre ação e reflexão, como estratégia para produzir instrumentos e ferramentas para entender os processos formativos dos professores de Língua Portuguesa, como se dá a construção da aprendizagem da identidade desses profissionais docentes e, assim, indicar caminhos que possam resolver alguns problemas evidenciados, os quais fazem parte do cotidiano.

As pesquisas bibliográfica e documental são muito utilizadas na área da educação, visto que há uma certa amplitude de material bibliográfico que discute as diversas áreas da educação, e que a instituição escolar brasileira foi, historicamente, construída por meio da legislação educacional, por isso, há uma infinidade de documentos de regulamentação, históricos, etc. Para Gil (2008), a pesquisa documental é muito parecida com a bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa, enquanto a pesquisa bibliográfica é o resultado desses estudos.

A metodologia qualitativa pressupõe uma análise e interpretação de aspectos mais profundos da complexidade do comportamento humano, visto que “[...] fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos” (LAKATOS, MARCONI, 2005, p. 269). Já a quantitativa utiliza-se de medidas previamente estabelecidas, os resultados são quantificáveis e garantem o estabelecimento de conclusões mais seguras e confiáveis (GIL, 1999; CERVO; BERVIAN, 2002).

A proposta de pesquisa inicial foi planejada numa investigação com sujeitos os próprios, professores da área de Língua Portuguesa, tendo como espaço de ação, escolas estaduais de Paranaíba, Aparecida do Taboado, Inocência e Cassilândia, cidades essas localizadas na região Oeste de Mato Grosso do Sul, onde atuo como professora formadora na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, lotada na Coordenadoria Regional de Educação de Paranaíba – CRE10. Para tanto, determinado o lugar de pesquisa e selecionados os sujeitos, passamos à coleta de dados, seguida de sua análise e interpretação das narrativas e dados apresentados pelos participantes desta pesquisa.

Segundo Minayo (1992, p. 32):

A fase exploratória de uma pesquisa é, sem dúvida, um de seus momentos mais importantes. Pode, até mesmo, ser considerada uma pesquisa exploratória. Compreende várias fases da construção de uma trajetória de investigação: a) a escolha do tópico de investigação; b) a delimitação do problema; c) a definição do objeto e dos objetivos; d) a construção do marco teórico conceitual; e) a escolha dos instrumentos de coleta de dados; f) a exploração de campo.

Essas etapas apresentadas no excerto, certamente, também foram cumpridas por nós, principalmente, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, submetido via Plataforma Brasil. Vale ressaltar, que um trabalho desse teor, deixa sempre aberturas para a inserção de novas metodologias ou interpretações, a depender de uma série de fatores, como o referencial teórico discutido e utilizado para análise.

A pesquisa teve início com uma revisão bibliográfica (livros, dissertações e artigos relacionados ao tema), de modo a fornecer subsídios teóricos para o embasamento da investigação, por isso, ao mesmo tempo em que lidamos com a construção dos roteiros de entrevista, documentos de autorização, etc. construímos a fundamentação teórica, uma parte importante do trabalho, que, inclusive, nos direcionou para a análise das respostas dos docentes sujeitos da pesquisa.

Quando enumera as fases de análise dos dados coletados durante a pesquisa, Bardin (2004, p. 89), explicita que a análise de conteúdo se apresenta em três etapas no seu processamento:

1) Pré-análise: nesta etapa, o pesquisador vai realizar a "escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final"; 2) Descrição analítica: o material é submetido a um estudo aprofundado orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico. Procedimentos como a codificação, a categorização e a classificação são básicas nesta fase. Buscam-se sínteses coincidentes e divergentes de ideias; 3) Interpretação referencial: a reflexão, a intuição com embasamento nos materiais empíricos estabelecem relações, aprofundando as conexões das ideias. Nessa fase, o pesquisador aprofunda sua análise e chega a resultados mais concretos da pesquisa.

Paralelamente, selecionamos os sujeitos da pesquisa e, mediante assinatura de Termos de Consentimento, aplicamos entrevistas. Para selecionar os sujeitos da pesquisa buscamos informações junto a Coordenadoria \Regional de Educação de Paranaíba, para identificar os professores de Língua Portuguesa do Ensino fundamental – séries finais, das escolas estaduais, das cidades jurisdicionadas a serem entrevistados. Uma vez identificados os professores efetivos de Língua Portuguesa, a partir da lista fornecida pela CRE10, foi possível, realizar

contatos com eles via mensagem por e-mail e Whatsapp. Assim, a realização das entrevistas, considerando todas as medidas temporárias adotadas no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente da pandemia de COVID-19; o isolamento social e o desenvolvimento de aulas remotas emergenciais, que poderiam se estender por um período maior, as entrevistas com os professores foram aplicadas de forma virtual, por meio dos formulários Google, o que evitou atrasos na coleta de dados.

Nesse contexto, foi enviado um convite via *email* e *whatsapp* para 20 professores a serem entrevistados, porém, apenas 16 deles responderam a nossa solicitação, concordando em participar da pesquisa e respondendo aos questionários. Posteriormente, solicitamos também as assinaturas dos TCL de forma digital, ou física seguindo as normas de prevenção.

As respostas dos professores foram encaminhadas aos poucos, o que trouxeram, de certa forma, insegurança, desconfianças de que muitos não participariam e ainda muita ansiedade, uma vez que dependíamos desses dados para dar prosseguimento a este trabalho.

Com insistência, chegamos a um bom número de respostas, as quais nos possibilitou cumprir com o planejamento.

Vale observar que tais entrevistas foram realizadas com auxílio de um roteiro, contemplando os seguintes blocos de informações:

**Bloco 1 – Dados Pessoais** - Com relação ao perfil dos entrevistados essa pesquisa destaca informações básicas como: idade, sexo, formação, tempo de atuação, bem como formações complementares como graduação e especialização. Como o assunto é formação de professores essas informações são relevantes para analisarmos como a formação profissional é importante para a constituição da identidade docente do professor de língua portuguesa.

**Bloco 2 – Reflexão sobre o papel do professor de LP- EFII, sua Formação e Identidade** – As perguntas apresentadas nesse bloco buscam construir as trajetórias formativas dos docentes de Língua Portuguesa, as quais contribuíram, ao longo da profissão, para a construção do conhecimento, o desenvolvimento profissional e a identidade docente. Os relatos se apresentam como posicionamentos tomados pelos sujeitos, visto que há muitos problemas que se acentuam na prática e na formação.

Para a análise dos dados obtidos, optou-se pela organização de quadros-síntese de informações e análise de narrativas extraídas dos depoimentos nas entrevistas, identificando e caracterizando a formação dos professores entrevistados, seus processos de formação, socialização e construção de identidade profissional. Consideramos que a aprendizagem

profissional se inicia muito antes da formação inicial – o professor aprende com seus professores, desde a infância.

A ideia inicial de um estudo de caso, pressupõe a interação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na situação pesquisada (GIL, 1991), seja essa interação de forma física, presencial, como por meio de recursos tecnológicos, como foi o nosso caso – interagir com pessoas desconhecidas, que nunca vimos, que não fazemos ideia de onde vivem, em qual escola trabalha e em quais turmas desenvolvem sua atividade profissional. Ainda assim, tratou-se de uma interação.

Sobre o uso das ferramentas tecnológicas e a sua utilização nas atividades humanas, Brito (2008, p. 09) confere que:

Ciência e tecnologia interferem de forma marcante nos rumos das sociedades, e a educação se vê no mínimo pressionada a reestruturar-se num processo inovador na formação de um ser humano universal. Entendemos que o profissional competente deve não apenas saber manipular as ferramentas tecnológicas, mas incluir sempre em suas reflexões e ações didáticas a consciência de seu papel em uma sociedade tecnológica.

Seguindo os apontamentos do autor do excerto, utilizamos, de forma responsável, as ferramentas que estão ao alcance da pesquisa acadêmica e, apesar da morosidade de alguns participantes, sob justificativas de que “não abrem e-mail diariamente”, essa metodologia permitiu certa facilidade, visto que a ferramenta utilizada por nós “*google forms*”, possui vários recursos como soma, percentual, gráficos, etc., facilitando a vida do pesquisador, pois os dados são armazenados de forma organizada e sistematizada.

Os problemas encontrados são inúmeros, mas elencamos os considerados prioritários a partir da própria prática em sala de aula e leituras que abordam esse tema. O processo de investigação buscou dados por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, que possibilitou as discussões apresentadas nos Capítulos 1, 2 e 3, acerca da importância da formação inicial e continuada do professor e a constituição da sua identidade. A pesquisa de campo constitui-se como a etapa em que os dados empíricos são produzidos “[...] em condições naturais em que os fenômenos ocorrem, para serem observados pelo pesquisador” (GUERRA, 2010, p. 11). Na busca dos dados empíricos, usamos a entrevista semiestruturada, com perguntas fechadas e abertas que foram respondidas pelos próprios entrevistados e nos propiciaram o conhecimento do perfil dos sujeitos participantes (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008).

Ao conceituar a entrevista semiestruturada, Manzini (1990-1991, p. 154) observa:

a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista [...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

No primeiro bloco, considerado “perguntas fechadas”, os participantes se limitaram a responder ao que foi solicitado. Já no segundo bloco, por se tratar de perguntas abertas, os sujeitos puderam relatar as suas experiências e expectativas acerca das suas vivências relacionadas à formação inicial e continuada. De acordo com o autor do excerto, essa característica da entrevista por meio de perguntas abertas, deixa o participante mais livre para responder a pesquisa.

O número de sujeitos envolvidos na pesquisa foi de 16 docentes de Língua Portuguesa do Ensino fundamental II. Para a aplicação do questionário inicialmente foi solicitada a autorização para a SED – Secretaria de Estado da Educação, submetido o projeto ao comitê de ética em pesquisa da Plataforma Brasil/UEMS. Para o tratamento dos dados coletados, a partir das respostas dadas pelos sujeitos no questionário, optamos pela metodologia da análise do conteúdo tendo em vista que Ludke e André (1986) assinalam três métodos de coleta de dados utilizados na pesquisa qualitativa: observação, entrevista e pesquisa ou análise documental. Compreende-se como observação um método de análise, assimilado como algo “[...] bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35).

Dessa forma, a entrevista é um método agregado na coleta de dados. Conforme Godoy (2005) ela é um dos métodos mais utilizados na pesquisa qualitativa e parte de um continuum que vai desde entrevistas estruturadas e semiestruturadas até entrevistas não estruturadas. A entrevista estruturada é usada quando se objetiva resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo, assim, uma comparação imediata mediante tratamentos estatísticos. Triviños (2008) destaca que o tipo de entrevista mais adequado para a pesquisa qualitativa se aproxima dos esquemas mais abertos e menos fechados, em que não há prescrição de uma ordem rígida.

Para Triviños (1995, p. 171):

[...] as perguntas do questionário aberto devem ser poucas: entre duas e cinco interrogativas são suficientes. Não esqueçamos que os respondentes deverão geralmente escrever suas ideias, o que exigirá deles tempo e esforço. O número limitado de perguntas obriga o investigador a um trabalho cuidadoso em extremo. Com efeito, as indagações propostas ao sujeito, além de serem claras, precisas e expressas numa linguagem natural, adequada ao ambiente no qual se realiza a

pesquisa, devem apontar os assuntos medulares do problema. Isto exige do pesquisador uma atividade prévia de contato com o meio no qual se realizará o estudo.

As questões abertas de acordo com o autor permitem que o respondente dê *feedback* com as próprias palavras sobre o papel do professor de Língua Portuguesa nas séries finais, sua formação, identidade e trabalho docente em ação. Essas questões estão diretamente relacionadas a atuação do professor. Contrariamos o autor do excerto quanto ao número de questões abertas, porém, justificamos a sua necessidade, visto a abrangência da nossa pesquisa.

Outro apontamento relevante da nossa pesquisa se desenha acerca do referencial teórico utilizado, pois ele permite verificar o estado do problema a ser pesquisado, ou seja, estudos já consolidados acerca da temática. Segundo Marion, Dias e Traldi (2002, p. 52), “o referencial teórico deve conter um apanhado do que existe, de mais atual na abordagem do tema escolhido, mesmo que as teorias atuais não façam parte de suas escolhas.”

Sobre a temática políticas educacionais, nossa base principal é a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998) que versa o direito à educação e a LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996), a qual regulamenta todos os sistemas de ensino no país e institui a formação inicial e continuada de professores como sendo uma das prioridades no campo da educação.

Quanto à temática formação inicial e continuada de professores, muitos estudos já se apresentam como concluídos no meio acadêmico, com destaque para Gatti (2013-2014); Mizukami (2013); Tardif (2009); Formosinho (2009); Peixoto (2018); Nóvoa (1992; 1995); etc. Porém, quanto ao trato à temática formação de professores de Língua Portuguesa, poucos estudos nos foram apresentados nas pesquisas realizadas, o que justifica, ainda mais, a conclusão desse trabalho.

Os participantes tiveram suas identidades resguardadas, porém optamos por utilizar nomes da literatura nacional, também por se tratar de professores de Língua Portuguesa, os quais, certamente, possuem muitas vivências com tal arte e com as personagens que desejam as suas obras. Os pseudônimos utilizados são personagens como: Seixas, Bentinho, Capitu, Iracema, Aurélia, Julieta, Gabriela, Romeu, Macabéia, Penélope, Capitão Rodrigo, Macunaíma, Dulcineia, Ema, Dom Quixote e João Grilo.

#### **4.1 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa são professores de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, que atuam nas escolas públicas do município de Aparecida do Taboado, escolas:

Ernesto Rodrigues, Frei Vital de Garibaldi e Georgina de Oliveira Rocha, do município de Cassilândia, professores das escolas: São José, Hermelina Barbosa Leal e Rui Barbosa, município de Inocência, professores das escolas: João Pereira Valim e João Ponce de Arruda e do município de Paranaíba, as escolas: Dr Ermírio Leal Garcia, Aracilda Cícero Corrêa da Costa, Manuel Garcia Leal, Wladislau Garcia Gomes e José Garcia Leal. Entrevistamos os professores dessas escolas e traçamos em gráficos algumas informações obtidas diante da contribuição, a fim de elucidar o lugar de fala de cada indivíduo contribuinte para a realização da pesquisa. O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

O autor citado acima acredita que o questionário é uma forma que garante mais eficácia do que as demais técnicas de coleta de dados:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1999, p. 128-129).

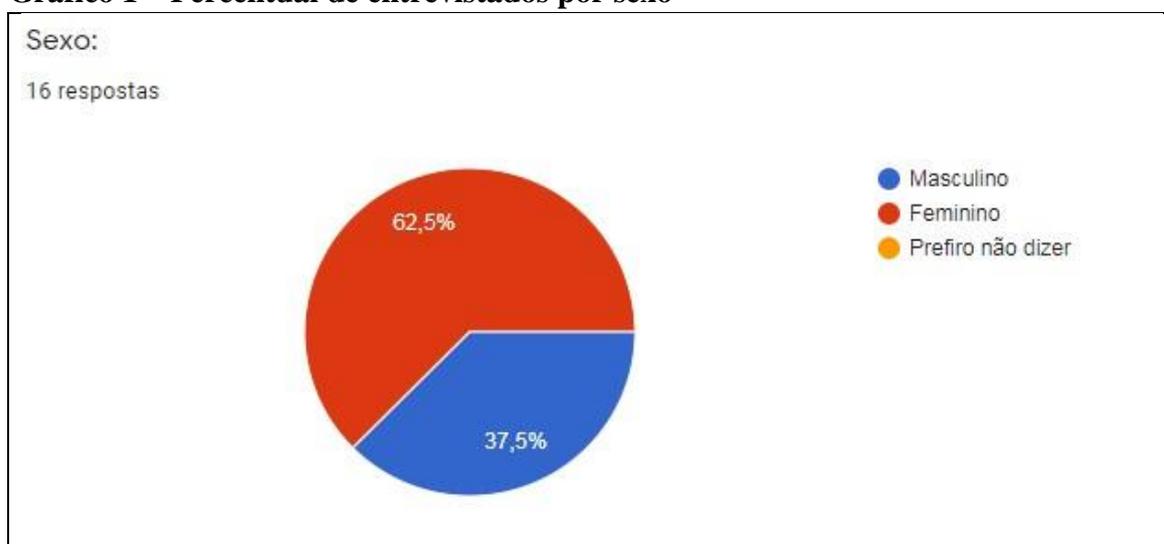
As falas de cada professor contribuem com estudos já realizados sobre formação e identidade docente identificando elementos indicadores de seu percurso formativo na construção da identidade profissional de professor de Língua Portuguesa. Iremos analisar o perfil das professoras entrevistadas (pessoal) percurso de formação; experiência profissional das professoras; condições de atuação profissional; olhares dos outros significativos sobre o trabalho realizado ao longo de seu percurso profissional; conhecimentos considerados necessários para o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa e às referências para as aprendizagens sobre a profissão e a rotina de sala de aula e da relação com os alunos.

Ao detectar os fatores que intervêm na construção dessa identidade profissional docente e pensar nas suas implicações para o desenvolvimento de políticas orientadas à formação continuada e em serviço conduzir o professor a uma reflexão sobre sua própria prática, articulação entre ação e reflexão, com a função de “forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula, uma vez que o nosso compromisso é de levar até eles, na esfera estadual, os dados coletados, assim como sugestões que possam contribuir para a melhoria da prática do ensino de Língua Portuguesa no nível fundamental das

séries finais, das escolas estaduais de Paranaíba, Aparecida do Taboado, Cassilândia e Inocência .

No que se refere ao sexo/gênero, de acordo com a Pesquisa Nacional UNESCO – O Perfil dos Professores Brasileiros “apontam que dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens”. (UNESCO, 2004, p. 44). Os dados aqui apresentados reafirmam que os participantes, dentre os 16 entrevistados, 10 são do sexo/gênero feminino e 6 do sexo/gênero masculino.

**Gráfico 1 – Percentual de entrevistados por sexo**



**Fonte:** Dados oriundos do questionário aplicado em 2020.

O gráfico 01 apresenta que o maior percentual dos docentes é composto de professoras, do sexo/gênero feminino. Rocha e Oliveira (2017, p. 2983) corroboram explicando a feminilização no magistério, ou seja, “a presença do sexo feminino no magistério passa a se intensificar e a determinar as diferenças no trato das identidades docentes e das relações escolares, impondo desafios a essa articulação”. Por isso, a necessidade de formações contínuas que também procurem dialogar e reconhecer as diferenças imbricadas historicamente, culturalmente e socialmente rompendo com o estereótipo feminino da docência, compreendendo a igualdade de direitos visando uma formação que respeite a pluralidade e que não haja restrições acerca de categorização de trabalhos, destinados a questão de gênero.

Em relação à idade, os dados apontam que a faixa etária da maioria dos professores entrevistados concentra-se entre 23 a 52 anos (16 docentes). A faixa etária dos sujeitos da pesquisa encontra-se na média de idade dos docentes brasileiros, pois segundo relatório da UNESCO (2004), a média de idade dos professores em nosso país é de 37,8 anos.

No panorama internacional, os docentes brasileiros são, na média, relativamente mais jovens que a maioria dos professores dos países pertencentes à Organização de Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os de alguns países da União Europeia, por exemplo, têm mais de 40 anos de idade. A pesquisa da Unesco, destaca que a concentração de docentes em atividades em sala de aula até 45 anos pode estar relacionada a uma aposentadoria ‘precoce’ ou, ainda, a situação de abandono da profissão:

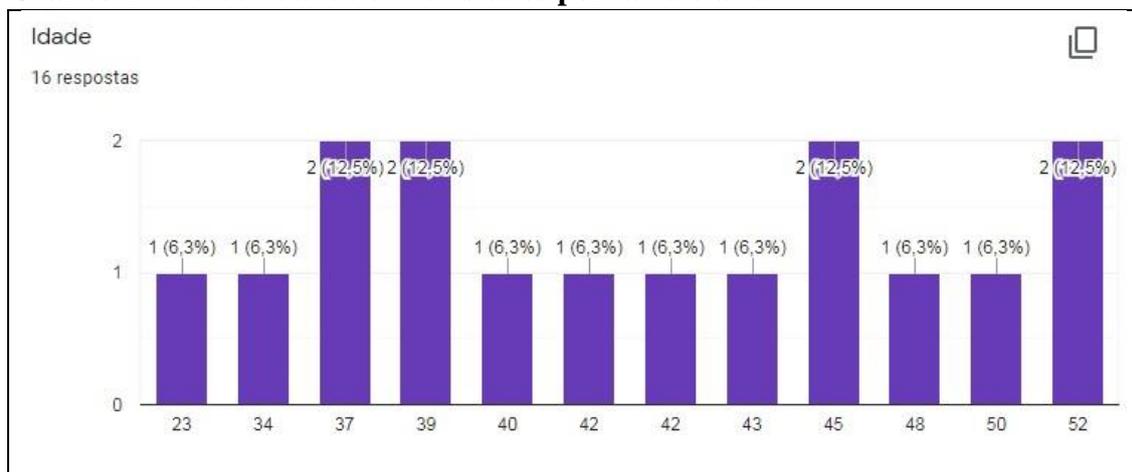
Considerando que a idade do professor constitui uma das marcas de sua atuação, chama-se a atenção para algumas questões eventualmente relacionadas à condição etária, como a renovação dos quadros docentes por efeito de concurso/aposentadoria, a aceitação de novas concepções pedagógicas, a maior ou menor experiência, entre outras. (UNESCO, 2004, p. 48)

Gatti e Barretto (2009) fazem uma análise mais detalhada (consideraram as faixas: até 29 anos, de 30 a 37 anos, de 38 a 45 anos e 46 anos ou mais): afirmam que a maior parte dos docentes mais jovens (até 29 anos) leciona na educação infantil; no ensino fundamental, afirmam as autoras, a distribuição por faixas etárias é mais equilibrada; já para o nível médio, o estudo apontou prevalência de professores acima de 30 anos.

Souza (2013, p. 57), no entanto, com base em estudo com dados de 2011, afirma que “os docentes da educação básica no Brasil em sua maioria são pessoas com experiência de trabalho. Isso quer dizer que, mesmo com a renovação de quadros, com a ampliação na contratação, os docentes estão permanecendo mais tempo na profissão”. Talvez isso possa se dar em detrimento das reformas trabalhistas e previdenciárias que vêm ocorrendo nas últimas décadas, inclusive, aumentando o tempo de trabalho de diversas classes, inclusive dos docentes.

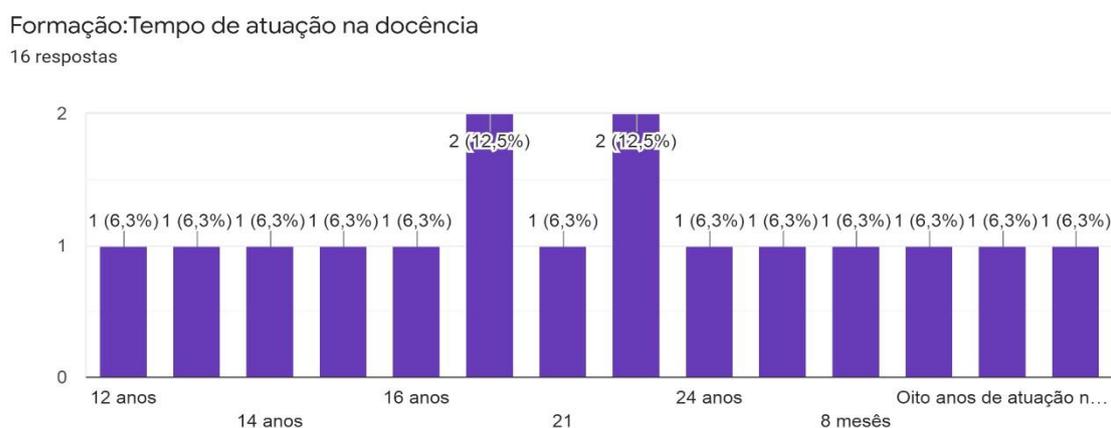
Os professores estão entrando mais tarde na profissão, já que a escolaridade mínima exigida demanda mais tempo de estudo e, inclusive, a formação inicial em nível superior. Isso, inclusive, pode indicar, problemas de renovação dos quadros, ou que menos pessoas estão ingressando na profissão. Os dados mostram, também, a tendência de aumento no percentual de professores com mais de 45 anos ao longo do período (todas as faixas etárias acima dessa idade mostraram aumento nos percentuais). Assumindo a idade como indicativo do tempo de experiência do professor, esses dados podem mostrar que esses docentes são profissionais com mais experiência. Podem indicar, por outro lado, possíveis problemas de disponibilidade futura de docentes, quando a antiga geração começar a se aposentar, se não houver reposição adequada de uma nova geração de professores.

No gráfico 2, podemos perceber claramente os contornos da faixa etária dos professores:

**Gráfico 2 – Percentual de entrevistados por faixa etária**

**Fonte:** Dados oriundos do questionário aplicado em 2020.

De acordo com o gráfico 3, o qual versa sobre o tempo de atuação no magistério, 2 professores declararam atuarem no magistério há 20 e 2 professores há 22 anos, os outros 12 professores declararam exercerem esta função entre 25, 24, 12 a 18 anos e até 8 meses. Isso demonstra que grande parte dos professores entrevistados durante sua vida profissional, percorre diferentes momentos e fases, apresentando características que diferenciam o corpo docente em cada momento da carreira, o que Huberman (2000) denomina como ciclos de vida profissional do docente.

**Gráfico 3- Percentual de entrevistados tempo de atuação na docência**

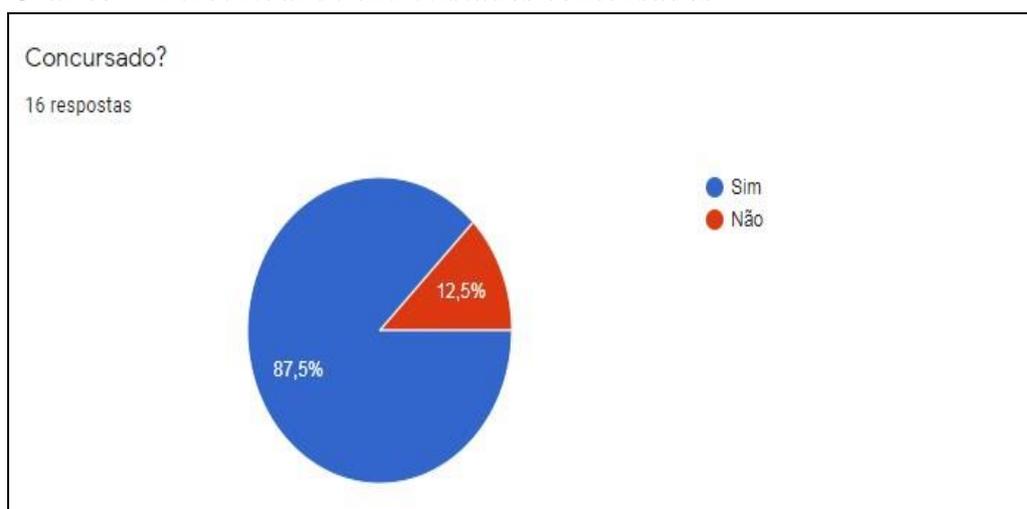
**Fonte:** Dados oriundos do questionário aplicado em 2020.

Esse tempo de atuação docente contribui muito para sua formação profissional e pessoal elas podem apresentar semelhanças numa determinada fase da carreira docente, o percurso de

cada sujeito/docente tem suas singularidades. O Gráfico 3 indica que a maior parte dos docentes já possuem realizaram vários percursos, passando por várias etapas de ensino/aprendizagem que vão constituindo suas identidades. Para Candau (1997) o que permite essa construção identitária é a compreensão efetiva dos três eixos de investigação apontados pelos profissionais da educação como imprescindíveis: definir a escola como o "locus" da formação; valorizar os saberes experienciais dos professores; e, atentar para as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente. O tempo de atuação é tão importante, mas os professores necessitam de estudo, pesquisas e saberes que possam atender as necessidades atuais dos estudantes reais na sociedade do conhecimento.

A trajetória docente compõe a construção da identidade docente. Como podemos observar no gráfico abaixo a maioria dos professores entrevistados são concursados. O que não condiz com a realidade do nosso país que apresenta índices significativos de professores com contratos temporários, sem estabilidade e possuem menos direitos que os efetivos e concursados. Trata-se da precarização do trabalho docente, que entra, também na rota dos interesses do capital. Por outro lado, contribui com a nossa pesquisa, pois o professor concursado possui aquele sentimento de pertença, àquela comunidade e um comprometimento maior com os educandos, famílias e comunidade, constituindo a sua identidade pessoal e profissional. Na nossa pesquisa, esse grupo é composto de 14 professores, o que representa o percentual de 87% dos professores entrevistados.

Em relação aos professores concursados a pesquisa foi satisfatória apresentando em sua grande maioria professores concursados, mas ao analisar fatores que ora facilitam e ora dificultam o desenvolvimento profissional e a constituição identitária como: tempo de permanência na escola, atribuição de turmas e níveis de ensino, jornada de trabalho, turno de trabalho, apoio e orientação da equipe gestora e coordenação pedagógica e participação nas formações continuadas, podemos detectar grandes imbrólios nessa profissão.

**Gráfico 4- Percentual de entrevistados concursados**

**Fonte:** Dados oriundos do questionário aplicado em 2020

A pesquisa apresentada condiz com uma realidade bem diferente em relação aos professores concursados, grande quantidade de vínculos temporários, com ligeira tendência de crescimento, demonstra, na verdade, uma distorção no sistema de ensino, pois expressa a precarização do vínculo de trabalho para esses profissionais. Eles têm as mesmas responsabilidades dos profissionais concursados, mas com salários menores e sem direito a formações continuadas e outros benefícios da carreira de docentes (GATTI, 2010).

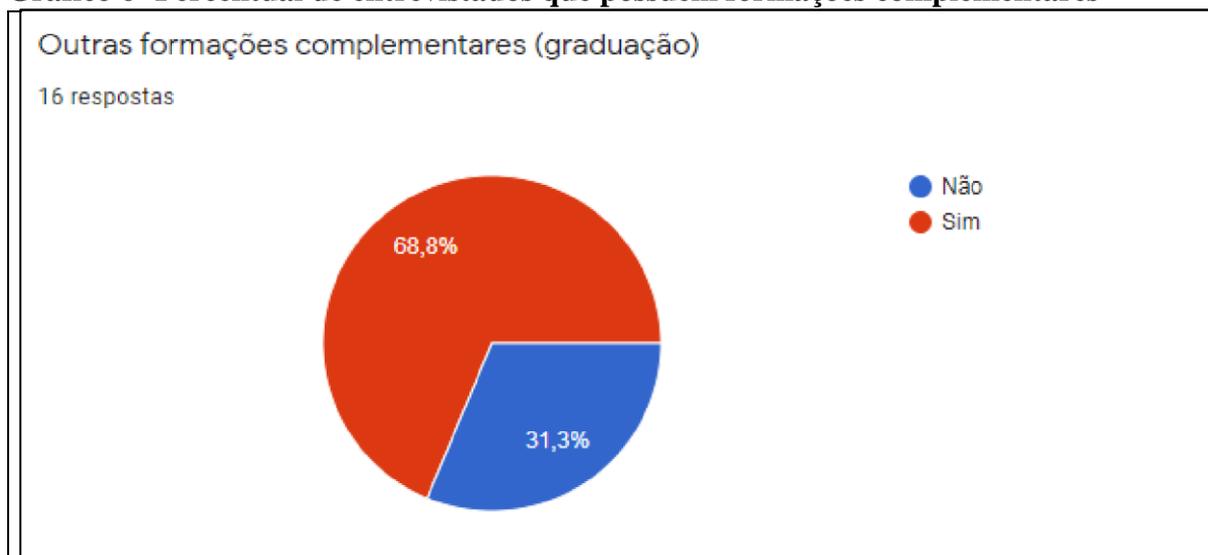
Outra questão importante no campo da educação, não menos importante que a formação inicial, é a formação continuada. Com relação a formação inicial dos sujeitos da pesquisa, os dados revelaram que dos 16 docentes entrevistados, 14 deles são licenciados na área de Letras e apenas 2 são Pedagogos. Isso revela que ainda há docentes atuando nos anos finais sem formação inicial na área que ensina, conforme explicitam os dados

**Gráfico 5- Percentual de entrevistados graduados na área**

**Fonte:** Dados oriundos do questionário aplicado em 2020

Sobre a formação continuada, em nível de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, 11 professores declaram possuir esse nível de formação e, dentre esses 100% dos professores entrevistados possuem entre 2 e 3 especializações, sendo essas nas áreas de Artes Visuais e Pedagogia.

**Gráfico 6- Percentual de entrevistados que possuem formações complementares**



**Fonte:** Dados oriundos do questionário aplicado em 2020

De acordo com o gráfico 6, a maior parte dos professores possui cursos de pósgraduação em nível de especialização. Ao nosso ver, isso responde às necessidades de ampliar os conhecimentos que foram adquiridos na formação inicial. Segundo Gatti e Barreto (2009) a formação continuada tem como objetivo atualizar e aprofundar os conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças tecnológicas, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais. Ademais, a pós-graduação também é uma prerrogativa do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014).

#### **4.2 A formação e a construção da identidade do professor de língua portuguesa**

Neste bloco, abordaremos as respostas dos professores participantes da pesquisa sobre o papel do professor de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Pensar nessa formação, implica também compreender a constituição da sua identidade pessoal e profissional.

Sendo assim, considerando a sua trajetória antes do início do curso de licenciatura, perguntamos: Quais foram as primeiras lembranças das aulas de Língua Portuguesa?

Destacamos as seguintes respostas:

*Nos anos iniciais as atividades eram realizadas na cartilha de cada série. Praticamente todas as aulas eram passadas no quadro de giz e nós copiávamos. Eram exercícios de "decoreba". Nos anos finais as aulas eram mais dinâmicas, pois além do livro didático, os professores trabalhavam com outros materiais, como leituras de obras literárias. No ensino médio, além das aulas tradicionais, os professores trabalhavam bastante produção de texto, inclusive, desenvolvi melhor a minha escrita. Me recordo que no último ano, todos os bimestres tinham concurso de redação e a professora trabalhava com a reescrita dos textos. (Seixas)*

*Em um primeiro momento o sentimento foi de estranhamento e distanciamento em virtude da falta de um contato mais profundo com a linguagem em geral, uma vez que tive uma formação básica fragmentada e descontínua devida em partes pelas condições socioeconômicas. (Bentinho)*

*As aulas de língua portuguesa eram exclusivamente sobre as formas e regras gramaticais da norma padrão. A professora sempre passava conteúdo em lousa e exigia que os alunos registrassem nos cadernos. Em seguida, uma explicação e exercícios descontextualizados. (Iracema)*

Podemos perceber que, segundo o relato dos professores, o ensino de Língua Portuguesa ministrado em outrora era totalmente tradicional, isto é, pautava-se nas regras da gramática normativa, estabelecidas de acordo a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos eram repetidos ano após ano, como formas corretas e boas a serem reproduzidas na expressão de nossos pensamentos. Havia uma ausência muito grande de produção textual e compreensão textual nas aulas de língua materna, o texto era usado apenas como pretexto para trabalhar a gramática. Segundo Gomes (2008, p. 188), essa prática, ainda, persiste em muitas de nossas escolas, conforme afirma:

O que se verifica nas escolas é uma prática do ensino de Língua Materna prescritivo, centrado em regras da gramática normativa e considerado como “bom uso” ou “uso exemplar” da Língua. A maior parte do tempo das aulas de Português é gasta na utilização e no aprendizado dessa metalinguagem, não surtindo o efeito pretendido quanto ao objetivo do ensino de Português que é desenvolver a competência comunicativa do aluno. Nas aulas, há uma repetição de exercícios descontextualizados que não tem utilidade prática para os alunos.

Observamos que a prática docente na área de língua portuguesa, aceita outrora, como correta, vem sofrendo duras críticas nas últimas décadas, mas continua sendo praticada: tratase de um ensino descontextualizado da realidade do aprendiz. Os alunos não observam a possível aplicabilidade do que aprendem na escola à sua vida cotidiana. Aprendemos e continuamos ensinando nas aulas português algo que não sabemos dizer para que poderia servir.

Discernindo a educação tradicional da aprendizagem significativa, Macêdo (2000) destaca que na primeira, o foco é o desenvolvimento da inteligência e da consciência cognitiva, enquanto que na segunda, o centro reside no crescimento total do indivíduo, envolvendo não só o componente cognitivo, mas também a percepção, a afetividade, a emoção, afirmadas no encontro entre educador e educando. (MACÊDO, 2000)

Perguntamos aos entrevistados “O que é ser professor de Língua Portuguesa no ensino público brasileiro e, mais especificamente, em Mato Grosso do Sul, no seu município, hoje?”. Nessa tratativa, os docentes sujeitos da pesquisa entendem do compromisso de planejar os conteúdos escolares em respeito ao currículo e, ainda, apontam o ensino de língua portuguesa como sendo um desafio que exige metodologias diversas:

*É encarar o desafio de promover um ensino/aprendizagem para além da gramática, que seja significativo para o desenvolvimento das capacidades discursivas dos/as estudantes independentemente de suas realidades socioculturais. No município em particular vejo o desafio de promover um ensino/aprendizagem que desperte o interesse, que motive os/as estudantes a reconhecerem a importância de se adquirir determinadas competências linguísticas. Outros desafios são as limitações tecnológicas tanto da própria instituição e do município quanto das famílias que em grande parte não possuem acesso amplo a recursos que enriqueceriam as aulas. (Aurélia)*

*É aprender a conviver com novas diretrizes, com os desafios inerentes da dificuldade que a clientela possui em relação a tecnologia, me refiro às carências. É conviver com muita burocracia (relatórios) em detrimento da prática e da ação docente propriamente dita. É conviver com a ausência da família dos alunos na construção da Educação de qualidade. (Macabéia)*

*Ministrar aulas de Língua Portuguesa é sempre um desafio para os docentes ensinar a língua portuguesa requer uma didática bem trabalhada e planejada utilizando ferramentas e recursos diversos com finalidade de transmitir ao corpo discente uma orientação necessária para uma melhor compreensão do conteúdo trabalhado em sala. Esse processo levará o estudante a uma reflexão daquilo que está sendo exposto, o que permitirá um melhor aprendizado, outra questão é motivar os estudantes que se apresentam muito desmotivados. (Dom Quixote)*

Como podemos observar a maioria dos professores colocam a culpa nas famílias, nos próprios estudantes que estão desmotivados, nos recursos e ferramentas tecnológicas e pedagógicas que não dominam, o que prejudica o ensino da Língua portuguesa. Veem o ensino/aprendizagem da Língua portuguesa como um grande desafio a ser superado com o uso de ferramentas e recursos tecnológicos, mas que sentem uma carência tecnológica tanto no sentido de acesso as ferramentas, quanto a falta de preparo para a utilização desses recursos em sala de aula.

Para Carlotto (2002), assumir as novas funções que o contexto escolar exige, supõe um domínio que ultrapassa a acumulação de conhecimentos. São exigidas habilidades pessoais que permitam superar os múltiplos estressores daquele ambiente e responder as expectativas.

Segundo Basso (1998), os professores são, por diversas vezes, levados a suprir exigências que não se encontram inseridas em sua formação, contribuindo para um sentimento de perda de identidade profissional, de constatação que ensinar às vezes não é o mais importante.

Outra pergunta que compôs o questionário foi: “Que imagem esse professor de LP tem de si e do aluno que ele deve ensinar?”

Os professores se veem como profissionais da educação que desenvolvem a função docente, que se aperfeiçoam, que estudam, que sofrem com a indisciplina e, ainda, clamam por respeito. Nos parece que, por detrás dessas respostas, existem profissionais um tanto quanto desanimados da sua atuação/profissão.

*Este professor de Língua Portuguesa considera-se um mediador do conhecimento, que não possui um saber absoluto, mas que está em constante aperfeiçoamento e aprendizado, com a convicção de que o aluno que ele deve ensinar possui suas diversidades, inúmeras competências, as quais devem ser descobertas e valorizadas de modo a utilizar o potencial de cada um. Ele não pode se esquecer de considerar a bagagem de cada discente e acompanhar a evolução tecnológica, proporcionando aulas prazerosas e criativas que despertem a curiosidade e o interesse. (Capitu)*

*A imagem que tenho de mim é de alguém que está bastante cansado, pois é uma insistência contínua. Às vezes me sinto fracassado e desmotivado, pois os alunos estão cada dia mais indisciplinados e resistente ao estudo, principalmente nas práticas de leitura. Quanto aos alunos, os vejo sem muito entusiasmo, desmotivados a aprender, a escola parece mais um depósito de vidas perdidas. (Iracema)*

*A imagem de um professor que precisa ser valorizado e respeitado. Respeitado por governos, famílias e alunos. A imagem do professor que precisa aprender cada vez mais, aprender a conviver com um mundo em mutação, mas sem abandonar suas convicções. Quanto ao aluno, penso que é necessário mostrar aos mesmos a capacidade que cada um possui de transformar sua realidade social, com o objetivo de formar um cidadão capaz de romper com as amarras dessa sociedade elitista e segregadora. (Macabéia)*

Em síntese, os discursos apresentam uma ideia de que a prática e os métodos do professor devem estar num contínuo processo de inovação. De acordo com Eckert-Hoff (2008; 2009), o discurso do novo remete-nos ao paradigma neoliberal, no qual se cultiva um imaginário que determina aos sujeitos que integram o sistema funcionarem idealmente. Sob essa lógica, criou-se uma espécie de aura sobre o ‘novo’, de maneira que os termos que se valem da inovação preconizada por essa perspectiva chegam à exaustão: novas tecnologias, novos produtos, novas posturas, novos mercados, dentre outros.

Na questão 4, perguntamos aos professores: Na sua opinião, a rede que você atua tem promovido a formação continuada que contribui para uma melhor formação da identidade

docente do professor de Língua Portuguesa e para o seu desenvolvimento profissional? Justifique.

Nas narrativas dos professores, a formação continuada ofertada pelo Estado de Mato Grosso do Sul não atende às necessidades dos docentes, pois há fragilidades tanto na efetivação das ações, como nas estruturas delas, conforme relatam:

*Atualmente isso não vem sendo feito, visto que a última formação continuada que participei, na área de Língua Portuguesa, ocorreu em Campo Grande no ano de 2016. (Capitu)*

*Não. Os momentos de formação continuada na escola pública da rede estadual de Mato Grosso do Sul são bastante ineficientes e não atendem às necessidades de aprendizagens dos docentes. a formação é bastante genérica, feitas às pressas e não ajudam no dia a dia da escola e do professor. Penso que a formação da identidade do docente, parte das suas necessidades e, no entanto, isso não vem acontecendo. (Iracema)*

*Não. Falta cursos direcionados à área, falta material de apoio e infelizmente as formações continuadas não abrangem as disciplinas em sua individualidade, são muito generalizadas. (Capitão Rodrigo)*

Ao que relatam os professores, os cursos de formação de professores frequentados por eles, quando ocorrem, têm sido genéricos, superficiais. De acordo com Peixoto (2019) isso representa um esgotamento da função do estado e barateamento da formação de professores, à medida em que não se investe em cursos presenciais e, quando o faz, não responde às expectativas da profissão docente.

Na questão 5 perguntamos aos docentes: “Poderia descrever sua rotina diária e seus desafios permanentes?”.

A rotina da escola está prescrita de várias formas, por meio do planejamento diário, das atividades pedagógicas, dos intervalos, da merenda escolar, das reuniões pedagógicas, etc. Em sala de aula, o professor deve dar conta dos conteúdos, da organização da sala de aula e das aprendizagens dos alunos, o que também é observado por autores como Oliveira (2009), como desafios.

Sobre esse assunto, os participantes da pesquisa apresentaram a sua rotina a partir do Ensino Remoto Emergencial que exige conhecer novas metodologias, diversificar atividades e materiais pedagógico. Por se tratar de um período de pandemia, os desafios diários aumentaram, assim como se modificaram as rotinas:

*Faz parte de minha rotina diária procurar atividades que sejam prazerosas e significativas ao aluno; mostrar que ler e escrever são fundamentais para a formação do indivíduo, em um mundo onde ocorrem mudanças significativas na escrita e exige mais qualidade da leitura. Além disso, leio textos de diferentes autores, resolvo exercícios de interpretação antes de passar aos alunos. Procuo temas interessantes para a realização de produções textuais, jogos online para melhorar o entendimento de*

*alguns conteúdos gramaticais. O maior desafio que encontro diariamente é a falta de recursos tecnológicos que muitos alunos possuem, uma vez que alguns só têm contato com computadores ou fazem uso da internet na escola. Agora, em época de pandemia, este desafio se tornou ainda maior. Estou precisando me reinventar, priorizo a "qualidade" à "quantidade" de conteúdos, mas mesmo assim não dá para fazer "mágicas", pois alguns alunos não têm acesso a celulares, computadores, notebooks, tendo, por isso, de buscar atividades impressas na escola e "matando", assim, o ato de criação, de aulas legais, com atividades interessantes e motivadoras, as quais poderiam ocorrer por meio de vídeos do TikTok, do youtube, assistir a filmes na Netflix e realizar resenhas, fazer leituras online para responder algumas fichas de leituras, entre outras. (Capitu)*

*Minha rotina diária é muito exaustiva, trabalho em duas escolas e com realidades diferentes. O tempo para se dedicar à busca de metodologias diferenciadas e tempo também para estudo é bem escasso. A rotina de um professor, principalmente de Língua Portuguesa é complicada. O desafio de planejar aulas que coincidem com o interesse dos alunos é desafiador. (Romeu)*

*Neste novo aprender em dar aula devido a pandemia em que estamos vivendo está muito difícil e cansativo, pois são lives, APCs, aulas online, devolutivas, ligar para estudantes, atender pais, atender solicitações de direção, por falta de sala de aula trabalhar em três escolas, postar planejamento, ler as CIs, participar de curso, aprender os recursos midiáticos para ajudar os estudantes nas realizações das atividades. Os desafios são muitos e diários, tudo isso para o estudante não abandonar a escola e também realizar suas atividades. (Penélope)*

De acordo com as narrativas, as rotinas diárias foram ressignificadas, ao mesmo tempo em que os desafios também já não são os mesmos. Para Mizukami (2013), em decorrência da prática pedagógica e dos desafios que se inserem no contexto escolar, o professor precisa aprender novas formas de ensinar e compreender o seu público. Trata-se de um processo contínuo, que dura por toda a vida, pois segundo a autora, a sociedade é mutável e, no entanto, a escola precisa se alinhar a essas mudanças.

Neste contexto de desafios e novas rotinas, a organização do trabalho pedagógico também perpassa pelas decisões que o professor toma. Sendo assim, perguntamos aos sujeitos da pesquisa: “Como o professor de Língua Portuguesa organiza suas atividades de rotina como: planejamento das aulas, acompanhamento e avaliação do processo ensinoaprendizagem, além dos resultados de desempenho dos estudantes e a recuperação da aprendizagem; sessões de estudos, formações continuadas, elaboração e atuação nos projetos e programas realizados pela escola. Descreva”:

*Eu organizo minha rotina por meio de planejamentos de aulas, os quais são pautados no Referencial Curricular de MS e na BNCC. Faço registros das dificuldades que percebo em sala de aula, seja na escrita, produção, interpretação de texto ou na compreensão de conteúdos gramaticais, os quais são cruciais para o planejamento das aulas posteriores. Também verifico em quais habilidades os alunos não conseguem um melhor desenvolvimento e, de posse destes dados, mudo minhas metodologias. Em relação à recuperação da aprendizagem, pesquiso textos interessantes condizentes com a idade e gosto dos alunos, que tenham exercícios de interpretação significativos e passo para eles mostrarem se conseguiram assimilar o tema trabalhado. Proponho uma produção e uma reprodução textual. Nos dias em que estou de "folga", imprimo atividades para as próximas aulas, assisto vídeos no youtube*

*para estudar melhor algum conteúdo gramatical. Participo sempre das formações continuadas que ocorrem na escola, porém não acredito que elas ajudem em alguma coisa, visto que já vêm "determinadas" pela SED, a qual conhece pouco da realidade de cada escola. Penso que estas formações deveriam ser preparadas de acordo com a clientela de cada instituição. Sobre projetos, já participei de vários na escola e sempre trabalho com o "soletrando", sarau de poemas e, às vezes, na criação de livros com as produções dos alunos. (Capitu)*

*Esse é um dos desafios. Planejamento, uso as horas atividades, geralmente não são suficientes concluindo o trabalho em casa. Projeto, acompanhamento e verificação de aprendizagem também faço em casa no período noturno. Sessões de estudos e formação continuada em horário agendado pela Instituição que trabalho, pois geralmente a escola que oferta. (Macabéia)*

*Creio que a organização do trabalho se dá de forma fragmentada, sem valorizar os processos como elementos constitutivos de um resultado mais amplo e definitivo. Como por exemplo, usar os dados de uma avaliação para reformular metodologia que implicará na reformulação de práticas para se chegar ao efetivo resultado esperado. Em alguns aspectos, esse fim nem ao menos é discutido, se tornando dados e registros tão somente. (Macunaíma)*

Nas narrativas que se apresentam a partir da questão atribuída aos docentes, fica evidente que há uma busca constante pelos resultados, por meio da avaliação diagnóstica, o que contribui para a tomada de decisões durante o percurso do ensino e aprendizagem, no entanto, percebemos nos relatos que o trabalho ainda se faz de forma fragmentada e os professores não o conseguem desenvolver somente no espaço da escola, durante as atividades, tendo que seus lares, serem extensões das instituições que atuam.

Os dados aqui apresentados também convergem com a pesquisa apresentada por Faria e Rachid (2015, p. 171), a qual também atestava que muitos professores levam tarefas de suas escolas para suas casas: “Ainda em relação ao período de trabalho, 21 (22,10%) dos informantes da pesquisa disseram trabalhar nos finais de semana, 28 (29,47%) trabalham às vezes e 40 (42,10%) não trabalham”

Além de haver uma fragmentação na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico, a carga horária de trabalho docente, muitas vezes, não é suficiente para a realização de todas as atribuições que são lançadas ao professor, o que pode deixar o trabalho mais exaustivo, o adoecimento e não contribuir para o sucesso da escola.

É sabido que as avaliações internas e externas da educação básica, além de priorizar as áreas de língua portuguesa e de matemática, vêm apresentado lacunas muito grandes tanto na prática de leitura, quanto de escrita. O sentimento é de que os professores dessas duas áreas devem carregar todo o fardo que tem sido a questão da qualidade de educação no Brasil, que, segundo avaliações do próprio INEP, se classifica como uma das piores do mundo ou das nações avaliadas.

A fim de compreendermos os sentimentos e crenças dos docentes de língua portuguesa, perguntamos por meio da questão 7: “Como melhorar o ensino da Língua Portuguesa, para que os alunos não fiquem insatisfeitos, sem conseguir compreender o que fazem na sala de aula nas aulas de português, decorando formas linguísticas do dialeto padrão?”

*Primeiramente, o professor deve ser um pesquisador, um ser em constante transformação, desenvolvimento e aperfeiçoamento, o qual não deve parar no tempo, mas sim, acompanhar as evoluções. É preciso amar o que faz e utilizar a Língua Portuguesa em todas as suas dimensões, sem a preocupação somente em ensinar regras gramaticais, nomenclaturas, que não acrescentam em nada na vida do educando, pelo contrário, faz com que eles percam o prazer e o interesse em estudar e acabem por evadir-se da escola. O mais importante nas aulas de Língua Portuguesa, a meu ver, é que os alunos saibam ler, escrever e compreender temas diversos, para que possam ser indivíduos críticos, capazes de lutar por seus direitos, sobreviver numa sociedade tão desigual e conquistar uma vaga no mercado de trabalho. (Penélope)*

*Abandonar o decoreba e a fragmentação de regras e normas no ensino de nossa gramática padrão e alinhá-los a textos de tipologias úteis ao meio social que o aluno está inserido. Estimular e valorizar a produção e o pensamento dos alunos como o maior potencial de aprendizado. Contextualizar e aplicar conteúdos condizentes com o cotidiano real buscando a problematizar e provocar o bom debate na reprodução do pensamento crítico para o papel. Como professor me propus a trabalhar com a teorização, contextualização de conceitos no meio em que vive o aluno, aplicabilidade e função dos conceitos assimilados, vivenciamento do que foi estudado, experimentação e produção final do produto, confirmando a teoria na prática. E no processo de avaliação do processo, utilizar os produtos criados para elencar pontos estratégicos a serem melhor trabalhados. (12 Macunaíma)*

*É preciso dar oportunidade ao professor, para que o mesmo possa pensar sua prática, ações efetivas, atividades eficazes. Hoje passamos muito tempo preenchendo papéis, justificando ações que sequer conseguimos implantar. Falta tempo, falta acreditar no trabalho do professor e em suas vivências. Nenhum professor ignora a necessidade de inovação, faz parte do nosso ofício, porém é preciso acreditar no trabalho docente, ouvir nossos apontamentos, considerar nossas dificuldades, entender a dinâmica da escola, para que a gestão possa de fato, ser parceira do educador. (João Grilo)*

Os trechos citados demonstram que a maior preocupação dos professores de língua portuguesa, na atualidade, é que os alunos utilizem a língua para situações reais de interação social, deixando de lado o modelo de ensino pautado nos elementos gramaticais, ou na gramática normativa. Os professores acreditam que a inserção de gêneros textuais a partir das vivências e interações sociais, é fundamental para a aprendizagem da língua materna. No entanto, reclamam a falta de tempo para estudos e preparação de aulas, pois passam parte do tempo cumprindo burocracias, com preenchimento de documentos que, muitas vezes, não se articulam com o que desenvolvem em sala de aula.

Para Soares (2002, p.173):

A influência que vem sendo exercida sobre a disciplina português concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação, pela análise do discurso; influência

fundamental, porque, traz uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas da sua utilização.

As práticas de ensino de língua portuguesa desenvolvidas pelos docentes entrevistados atendem à perspectiva de língua enquanto objeto de interação social, que dialoga com determinados modos de vida e de contextos aos quais os estudantes estão inseridos, por isso, talvez, não há espaço para o ensino da gramática, isolado do texto, das formas de comunicação evidenciadas na nossa sociedade.

8) Quais são os problemas mais comuns encontrados no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa (leitura, compreensão e produção textual) no Ensino Fundamental? E como você faz para garantir o desenvolvimento dessas habilidades aos estudantes?

*Leitura, compreensão e produção textual de certa forma caminham juntas, mas a maior dificuldade está na escrita devido a falta e prática fora da escola e muitas vezes dentro da escola já que escrever para além do trivial exige no ensino um trabalho cuidadoso. Para desenvolver essas habilidades procuro diversificar os gêneros, compará-los em sua estrutura, linguagem, tema, etc., tentando estimular a leitura a compreensão crítica e a produção textual e sempre que possível a reescrita. (2 Bentinho)*

*A maior dificuldade é a interpretação e reflexão dos textos, o que conseqüentemente afeta a sua produção textual. Para isso, faço uso de diferentes textos sobre o mesmo assunto para que além de fazer a leitura, os alunos possam ver diferentes pontos de vista. Por meio de conversas, também faço questionamentos sobre o texto que estão explícitas e implícitas no texto. Além dessas práticas, ouvir os alunos sobre os temas que mais os interessam e procurar trazer a reflexão nestes temas. (Aurélia)*

*Infelizmente, ainda há vários alunos que chegam ao Fundamental II sem leitura fluente, com muita dificuldade na dicção da maioria das palavras da nossa língua, e se a leitura vai mal, a interpretação de texto e conseqüentemente a produção de texto não se concretiza de acordo com o esperado. Realizamos leitura todos os dias, levo recortes de textos que tenho em casa, fazemos leitura extra-classe, incentivo a leitura e faço desde pequenas frases a textos toda semana, a fim de melhorar no processo leitura -escrita. (Gabriela)*

Para Solé (1998, p. 48): “[...] quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se um instrumento útil para aprender significativamente.” Dominar a leitura e a escrita é de primordial importância na sociedade atual, por isso a grande preocupação dos professores é orientar os estudantes para que possam desenvolver habilidades práticas de leitura, compreensão e produção textual. Todos os dias estamos expostos à escrita, o que nos obriga a decifrá-la e interpretá-la constantemente, pois do contrário não poderíamos nem mesmo nos locomover, escolher um filme, fazer compras etc. Por esse motivo os professores encaram como um grande desafio o ensino da leitura, pois “[...] aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas [...]” (SOLÉ, 1998, p. 32).

Inclusive, o professor de Língua Portuguesa é sempre o alvo de críticas e tensões, visto que as avaliações internas e externas são aplicadas em diversas etapas da educação básica e primam pela “competência” da leitura e escrita. A prova Brasil é um exemplo disso.

Na questão 9 perguntamos aos participantes da pesquisa: O professor de Língua Portuguesa ao longo de sua carreira docente reconstrói seu papel social? Por quais meios?

*Nossos papéis são reconstruídos por toda a nossa vida, pois a sociedade muda, as necessidades dos nossos alunos mudam e as nossas necessidades formativas e as nossas aprendizagens também são mutáveis. No caso da educação, a identidade do professor é reconstruída de várias formas, inclusive por meio da formação continuada, pois ao aprendermos novas coisas, mudamos as nossas crenças. (Seixas)*

*Não há como permanecer o mesmo na medida em que sua função se torna cada vez mais clara com o passar do tempo. Definir os meios, porém, não é fácil... As experiências (boas ou não) nos transformam, vão nos dando a medida de nossa função, nunca pronta e acabada. (Bentinho)*

*Sim! A reconstrução é permanente. A participação sindical fomenta no profissional o espírito questionador, apontando para a necessidade de se discutir as mazelas educacionais. O dia a dia da escola também contribui para a construção e renovação do olhar pedagógico, quando lidamos com as mais variadas situações externas trazidas pelos alunos, sobretudo aqueles mais carentes. É impossível se manter inerte diante de tal realidade. (João Grilo)*

As respostas dos professores estão alinhadas aos estudos de Mizukami (2009), os quais prescrevem que a docência se aprende em função da prática que o professor desenvolve diariamente. Para a autora as nossas necessidades são mutáveis, assim como é a sociedade e, inclusive, a escola é o lócus da formação, pois é nela que se aprende as rotinas, as relações sociais, sobre as hierarquias e se percebe o desafio de ensinar e aprender.

De acordo com a narrativa do docente Seixas, a formação continuada é importante para a formação da identidade profissional e isso se dá, justamente porque o professor está inserido numa dada cultura, nesse caso, a educacional. Se aprende pela profissão, na profissão e com a profissão.

A esse respeito assinala:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como os diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor, os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. (LEONTIEV, 2004, p. 291-292).

Para o autor do excerto, a educação, a formação, o fazer pedagógico precisa acompanhar a sociedade, isso justifica a necessidade da formação continuada ao longo da carreira docente, visto que se mudam as legislações, os currículos, as formas de aprender e ensinar, os espaços escolares, etc. Os meios para a aprendizagem são muitos, como discursa o participante Bentinho. O professor nunca está pronto e acabado, pois há sempre algo novo e para aprender.

Outro apontamento importante a se ressaltar é o narrado pelo participante número João Grilo, além de concordar com os anteriores, lembra que a participação de instâncias representativas, nesse caso, o sindicato, contribui para a formação do professor, pois se aprende a questionar as suas condições de trabalho, as políticas educacionais – é um espaço coletivo e de aprendizagem profissional.

Na questão 10 indagamos aos professores participantes da pesquisa: O aprimoramento profissional diante das mudanças e inovações e contínuo aperfeiçoamento de um profissional precisa estar em permanente aprendizado, como você faz para garantir o desenvolvimento desses requisitos tão necessários para sua formação?

*Eu procuro aprender a lidar com as tecnologias mais populares, como pesquisar, elaborar materiais didáticos, baixar vídeos, etc., para isso, tenho feito cursos sobre a utilização de recursos tecnológicos, assistido tutoriais e isso tem me ajudado muito, pois consigo alinhar meu trabalho às vivências dos alunos. (Iracema)*

*Estou sempre lendo, procurando formas diversas para aprender e, conseqüentemente, proporcionar ao meu aluno um aprendizado significativo. Procuro conhecer os recursos tecnológicos mais utilizados e preferidos pelos discentes para usá-los em sala de aula e despertar-lhes, assim, o interesse em aprender determinado conteúdo. Não basta apenas ser professor, é preciso ser um conhecedor de leis que regem o estudo e, ainda, amar o trabalho, não se considerar um ser superior, que sabe tudo, mas um indivíduo em constante transformação, capaz de aprender muito mais do que ensinar. Já dizia Paulo Freire "Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (Penélope)*

*Os profissionais do ensino são mais cobrados. São cobranças que derivam desde a eficácia do seu trabalho, bem como exigências quanto a uma formação mais sólida e representada por títulos acadêmicos. Desse cenário, nascem propostas que reclamam do professor, mais que estar presente em sala de aula, entretanto, convidado a ver a sua profissão como algo a ser zelado e adubado com muito preparo teórico, há uma distinção entre professor e educador, ao afirmar que, "professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda uma vocação nasce de um grande amor, a profissão docente abrange singularidades que a diferencia dos demais profissionais, ou seja, não é suficiente apenas carregar um título acadêmico, é preciso dedicação, degrau que não se alcança apenas pelo simples querer ser, mas que só estará disponível quando há compromisso deste profissional consigo mesmo, sob uma ação pautada pela ética e pelo compromisso de crescer tanto no plano profissional quanto pessoal. (Dom Quixote)*

Os professores são profissionais que precisam se reinventar a todo momento, seja aprofundando os seus estudos, reformulando práticas e também integrando as novas tecnologias

em suas aulas. Neste período de pandemia, a reinvenção foi mais necessária ainda, onde o processo de ensino e aprendizagem foram revistas e adaptadas para motivar e garantir o desenvolvimento dos estudantes, mesmo que a distância.

Os entendimentos que os participantes da pesquisa têm sobre o seu papel enquanto profissional docente também podem ser constatados na pesquisa que Peixoto (2019) realizou no Estado do Paraná. A docência é aprendida, assim como são as demais profissões, no entanto se diferencia delas pelo fato de o professor ser um formador de seres humanos. O professor, assim como profissionais de outras áreas não pode ser conhecedor apenas de determinadas “coisas” – necessita um grande arsenal de conhecimentos: sobre o conteúdo que ensina; sobre a gestão educacional; sobre a legislação; sobre a didática; sobre a psicologia; sobre as tecnologias; sobre a história; sobre a língua materna; etc.

A docência, de fato é um grande desafio – muitas vezes alinhada aos mandos políticos e econômicos, porém, com consciência, os professores podem fazer parte da história e transformá-la. Ser professor exige a construção de uma identidade docente e consciência sobre o fazer e ser professor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A profissão docente, historicamente, tem sido marcada por grandes desafios. Os problemas são de várias ordens: baixos salários, excesso de alunos em sala de aula, carga horária excessiva, além da formação inicial e continuada que tem deixado muitas lacunas, o que, certamente, tem contribuído para dificultar os avanços na qualidade de ensino no nosso país.

A educação brasileira vive uma crise na atualidade, direitos são cassados a todo o tempo, as políticas não favorecem o desenvolvimento profissional e identidade do professor vaga nesse caos criado pelos atuais governantes. Os recursos para a educação são reduzidos, mesmo em tempos de pandemia, que têm exigido um labutar intenso e aprendizagens de todos os âmbitos, principalmente relacionadas ao uso de ferramentas tecnológicas.

Em face da proposta que apresentamos para essa pesquisa, constatamos, inicialmente, que, a docência é aprendida desde a infância, quando o professor inicia os primeiros contatos com os seus docentes, porém, em atendimento às legislações, ela é permitida a partir da formação inicial nos cursos de licenciatura e, no caso do professor de português, no curso de Letras.

Ainda que a docência seja vislumbrada pelos pesquisadores que apresentamos nessa dissertação, como uma profissão, vale ressaltar que, de acordo com Peixoto (2018), trata-se de uma profissão complexa, portanto, exige conhecimentos que necessitam ser reconstruídos diariamente, em respostas às mudanças sociais, às legislações educacionais e à própria identidade docente.

Em detrimento das mudanças que ocorrem nos diversos meios sociais, os professores precisam ressignificar seus conhecimentos e aprender o que não sabe, mas que precisam ensinar. Portanto, os diversos meios para a formação são vistos como a possibilidade de melhores avanços tanto na vida profissional, como pessoal.

Sendo assim, em face do que estudamos/analizamos até aqui, podemos afirmar que a identidade profissional do professor de língua portuguesa é construída e reconstruída, tanto nos processos formativos, quanto nas vivências escolares. Por isso não é estática, mas sim mutável. O professor de língua portuguesa, assim como os demais, se transformam à medida em que os espaços de atuação e a sociedade também vai se transformando.

Nesse sentido, a presente dissertação buscou responder à pergunta central da pesquisa: como os processos de formação (inicial, continuada e em serviço) podem ou não contribuir para a formação da identidade profissional desses docentes, ou seja, as percepções dos sujeitos sobre esse processo?

Em resposta ao objetivo, analisamos fatores que ora facilitam e dificultam o desenvolvimento profissional da docência e a constituição identitária como: as políticas que amparam a formação de professores no Brasil, o tempo de permanência na escola, atribuição de turmas e níveis de ensino, jornada de trabalho, turno de trabalho, apoio e orientação da equipe gestora e coordenação pedagógica e participação nas formações continuadas, observamos a necessidade do desenvolvimento de políticas orientadas a formar melhores professores para essa etapa específica do ensino fundamental dos anos finais, considerando essas necessidades básicas para que o docente possa realizar seu trabalho de forma digna.

As concepções abarcadas pelo prisma dos professores permitiram analisar e identificar o que é único e peculiar ao seu próprio percurso e contextos, tanto pessoal, quanto profissional, bem como o que é comum e partilhado por todos docentes entrevistados.

Desta feita, o estudo da construção da identidade e dos seus reflexos na profissão docente, pode ser observado pelo pesquisador, considerando as palavras de Dubar (2009) que apregoam que não há identidade sem alteridade, o que supõe o reconhecimento do outro pelo profissional em questão e de si mesmo pelo outro. Ou seja, “[...] eu só sei quem eu sou através do olhar do outro” (DUBAR, 1997, p. 104). A identidade é a diferença e, ao mesmo tempo, é o pertencimento comum. Logo, ser professor, é participação em uma classe e sujeito de um grupo de profissionais.

Essa pesquisa, no âmbito da tessitura e análise dos questionários, permitiu constatar que os professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental, anos finais, sentem dificuldades, sejam quanto à concepção de ensino e aprendizagem, sejam quanto à prática ou ao “perfil” docente ou à necessária qualificação profissional, para acompanhar as mudanças que ocorrem a todo momento na sociedade do conhecimento. Por isso, as políticas de formação docente precisam estar alinhadas ao dia a dia da docência, às realidades das escolas e às vivências dos professores e demais profissionais da educação. A universalização das políticas, pode não gerar resultados satisfatórios.

A pesquisa apontou problemas ao que concerne à falta de formação continuada, a falta de instruções, formações, cursos para a utilização das ferramentas tecnológicas e atuação dos professores nas escolas, dos aspectos que geram satisfação e insatisfação nesses profissionais. Mostrou, enfim, que a identidade desses professores parece estar mais ligada à formação continuada e em serviço, especificamente na área de atuação (que, segundo as entrevistadas, não as prepara para trabalhar com as situações reais), e muito mais determinada pelos contextos de vida pessoal e profissional, pelos tipos de escola e sistema escolar nos quais elas atuam e o próprio sistema educacional.

Percebemos que a atuação docente gera diferentes identidades, que não são estáticas, vão sendo modificadas e alinhadas ao modelo de gestão e sociedade. Parece que os docentes vislumbram as suas identidades “em crise” e, segundo suas manifestações, isso se dá porque na atual conjuntura, o professor desenvolve papéis que ultrapassam o campo da educação, se inserem nos espaços familiares, da assistência social, das tecnologias, da psicologia, etc. O professor virou um “faz de tudo”.

Destarte, ficou evidente que o campo da educação é influenciado por outros, como a economia, política sociologia. Isso tem sido, mais claramente percebido, pela atuação dos organismos internacionais como Banco Mundial e UNESCO, sobretudo, a partir do contexto

de reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990. As mudanças promovidas por essas agências atingiram e contribuíram para muitas mudanças ocorridas no cenário da formação de professores no Brasil, inclusive, dando abertura para a aprovação de Planos de Educação e Diretrizes específicas para a área.

Ainda que muitas políticas tenham sido propostas, observamos que muitas ainda se encontram fragilizadas e carecem de melhorias para o seu fortalecimento. A formação inicial vem sofrendo com mudanças constantes e falta de autonomia das instituições superiores, enquanto que a formação continuada, além de desvinculada das políticas de formação inicial, não respeita as especificidades regionais, culturais e do trabalho docente, fazendo com que o professor viva em crise identitária.

A desvalorização docente, segundo os entrevistados da região de Paranaíba – MS, segue com grande impulso, resultado das políticas partidárias e públicas que menosprezam a profissão e desvalorizam o conhecimento científico. Uma ilustração clara disso é a atuação do Presidente Jair Messias Bolsonaro (sem partido), quando não perde a oportunidade de atacar os servidores públicos e os docentes dos diversos níveis educacionais.

Sendo assim, congregamos com muitos pesquisadores que apresentamos nessa pesquisa, pois a educação precisa manter sua finalidade social, o professor precisa ser respeitado e bem formado. Os investimentos em educação e formação docente precisam atravessar o campo da política partidária e fazer parte de uma política de Estado brasileiro. Somente assim representará mudanças efetivas.

Embora, os benefícios da pesquisa não sejam atribuídos diretamente aos participantes, cremos que sejam de grande relevância e valor acadêmico, pois além de contribuir para dados e promoção de políticas educacionais e de formação docente mais alinhadas à situação real, permitirá ainda a reflexão sobre a atuação de professores de Paranaíba, do Estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil, o que significa a articulação entre ação e reflexão.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, Alberto Alexandre Lima; DAMASCENO, Maria Francinete. O neoliberalismo e a educação brasileira: a qualidade total em questão. **Revista Educação**. v. 10, n.2. 2015. p. 4046. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewFile/2160/1610>. Acesso em 11 jun 2021.

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo/SP: Cortez, 2014.

ALVES, L. R, et al. **Reflexões sobre formação docente na pós-graduação**. Escola Anna Nery 23(3) 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/ean/v23n3/pt\\_14148145-ean-2303e20180366.pdf](https://www.scielo.br/pdf/ean/v23n3/pt_14148145-ean-2303e20180366.pdf). Acesso em 29 abr. 2020.

AMORIM, Rômulo Pinheiro de. **O Curso de Treinamento de Professores Leigos: profissionalização e representações da docência em Mato Grosso (1963-1971)**. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Programa de PósGraduação em Educação, Dourados (MS), 2019.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2003.

ASSOLER, M. C. Formação de professores no Plano Nacional e Estadual de Educação: reflexões necessárias. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 18. maio de 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64554/39055>. Acesso em 29 abr. 2020.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES** (Campinas), 1998, 19(44),19-32.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; rev. da trad. Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar Ed, 2005.

BELONI, Maria Luiza. Educação à distância. São Paulo: Autores Associados, 2006. \_\_\_\_\_. Educação para a mídia: missão urgente da escola. *Comunicação e Sociedade – Revista de Estudos de Comunicação*, /s.n./v.10, n. 17, p. 33-45, ago. 1991.

BLUME, Bruno André. **O que é neoliberalismo?** Publicação atualizada em 10/04/2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/neoliberalismo-o-que-e/>. acesso em 31 mai 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.415. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2017/lei/113415.htm#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20A%20carga%20hor%C3%A1ria,2%20de%20mar%C3%A7o%20de%202017](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/113415.htm#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20A%20carga%20hor%C3%A1ria,2%20de%20mar%C3%A7o%20de%202017). Acesso em 08 out 2021.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Material para o professor. Acesso em: <[basenacionalcomum.mec.org.br](http://basenacionalcomum.mec.org.br)>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso: 23 abr. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.404 p., Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **Resolução nº 02/2019**. Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

BRASIL.(**Constituição(1988)**). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4.ed.São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília: MEC/SEF,1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002** de 18 de fevereiro de 2002a. BRASIL. Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2002** de 19 de fevereiro de 2002b. Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em 29 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017/pdf/70431-res-cne-cp002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001 - Homologado Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no **Diário Oficial da União de 9/7/2001**, Seção 1e, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto no 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. Brasília/DF 2010.

BRASIL. Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013. Disponível em: Acesso: 11 de dezembro de 2016

BRITO, Gláucia da Silva. **Educação e Novas Tecnologias: um re-pensar**. Curitiba/PR: Ibepex, 2008.

BURNS, A.; FREEMAN, D.; EDWARDS, E. Theorizing and studying the languageteaching mind: mapping research on language teacher cognition. **The Modern Language Journal**, Medford, MA, v. 99, n. 3, p. 585-601, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12245>

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão: **Formação Continuada de Professores: tendências Atuais**. Rio de Janeiro/RJ: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.

CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997. p.51-68.

CELMAN, Susana. Formação e trabalho docente em condições adversas (uma perspectiva avaliativa. In: VEIGA, Ilma P. A., CUNHA, Maria Isabel da. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas/SP: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico), p. 237-262.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), pp. 221-236, CIEd - Universidade do Minho, 2003

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29827632006>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CUNHA, Maria I. "**A prática pedagógica do "bom professor":** Influências na sua educação." Campinas/SP: Unicamp, tese de doutorado, 1988.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M., e DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo/SP: Editora UNESP; São Paulo/SP: Cultura Acadêmica, 2010.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v.4, n.2, dez. 2014, p.230-247. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303>. Acesso em: 15 jan. 2021.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo/SP: Cortez, 1998.

DIEHL, Rodrigo Cristiano. **Estado, Neoliberalismo e educação pública**. UFRS, 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/odela/2018/09/23/estado-neoliberalismo-e-educacaopublica/>. Acesso em 30 mai 2020.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n°. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em 30 abr. 2020.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto Editora, 1997. p.103-120.

DUBAR, C. **A crise das Identidades**: interpretação de uma mutação. Trad. de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo/SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2009

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito professor em formação. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2008.

ECKERT-HOFF, B. M..A escritura de si na formação de professores. In: BERTOLDO, E. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor**: perspectivas discursivas. São Carlos/SP: Claraluz, 2009.

FAZENDA, Ivani C. Arantes (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo/SP: Cortez, 1989.

FARIAS, Graciela Sanjutá Soares. RACHID, Alessandra. Jornada de trabalho dos professores da rede pública de ensino. **Rev. FAE**, Curitiba, v. 18, n. 2, jul./dez. 2015. p. 162-177. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/download/55/48>. Acesso em 07 jul 2021

FORMOSINHO, João; NIZA, Sergio. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, João (org.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto – Portugal: Porto, 2009. p. 119-140.

FORMOSINHO, João. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, João (org.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto – Portugal: Porto, 2009a. p. 93-118.

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 20, n. 68, p. 1744, dez. 1999.

FREITAS, Silvane Aparecida. **Ensino de Linguagens**: Diferentes Perspectivas. Curitiba/PR: Appris, 2014, p. 217-248.

FRIGOTTO, G. Tecnologia, relações sociais e educação. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro. Abril. n. 222. p. 131, maio 1991.

GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.) **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 147-171.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Barcelona: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v.1, n. 1, p. 43-70, maio/2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília/DF: Unesco Representação no Brasil, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2013-2014.

GATTI, B. A. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo/SP, n.1, p. 139-210, maio/ago. 2010.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2011. p. 129-130.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.  
GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas SA, 2008.

GOMES, Cláudia S. N. **A formação do professor de língua portuguesa e a educação linguística**: um estudo de caso. 2008. 273 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). PUC. São Paulo.

GONÇALVES, Susane da Rocha V.; MOTA, Maria Renata Alonso; NADON, Simone B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**. v. 2, i. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

GOODWIN, A. L. Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. **Teaching Education**, United Kingdom, v. 21, n. 1, p. 1932, 2010. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210903466901>

GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**. Portugal: Principia, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro/RJ. DP&A, 2006, p.07.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves; et al. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.3, p. 1736-1755, julset/2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.

JACOBSEN, Cristina Cerezuela; MORI, Nerli Nonato. Prova Brasil e desempenho em língua portuguesa: Um estudo com escolas paranaenses. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 80-91, jun.2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639691/7258>. Acesso em 18 jan. 2021.

KRAMER, S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Alfabetização: Um estudo sobre professores das camadas populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 151, set./dez. 1984, vol. 65, pp. 523-537.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2005.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo/SP: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo/SP: Cortez. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA João Ferreira de; MIRZA, Seabra Toschi. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo/SP: Cortez Editora, 2003

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia/GO: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, S. M; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). *In*: REALI, A. M. de M. R;

MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs). Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EduFSCar, 2010. p. 217-235.

LOCATELLI, Cleumar. A Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 308-318, maio/ago. 2018. Disponível <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2432/706>. Acesso em 02 mar 2019.

LOIOLA, Rita. Formação continuada. **Revista nova escola**. n. 222, p. 89, maio 2009. São Paulo/SP: Editora Abril.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo/SP: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1.159-1.180, set./dez. 2004.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

MACÊDO, S. M. Psicologia Clínica e aprendizagem significativa: relatando uma pesquisa fenomenológica colaborativa. **Psicologia em Estudo** (Maringá), 2000, 5(2),49-76.

MANDELI, Aline de Souza. **Fábrica de professores em nível superior**: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014). Dissertação de mestrado, defendida no Programa de pósgraduação da UFSC, 2014.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo/SP, 1990/1991, v. 26/27, p. 154.

MARION, José Carlos.; DIAS, Reinaldo; TRALDI, Maria Cristina. **Monografia para os cursos de administração, contabilidade e economia**. São Paulo/SP: Atlas, 2002.

MARTINS, L.M.; DUARTE, N. O (org.). Debate Contemporâneo das teorias Pedagógicas. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo/SP: Editora UNESP; São Paulo/SP: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, S. A. F. Uma análise discursiva da identidade social de um parceleiro do assentamento serra. An. **Sciencult**, v.1, n.1, Paranaíba, 2009. 456. Disponível em <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/193/127>. Acesso em 18 jan. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº 49 /2016** – Projeto Pedagógico de Letras – Habilitação em Português/ Inglês. COEG– CCHS, p. 4, p. 5, p. 9.

MATO GROSSO DO SUL. UEMS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação Português-Espanhol** – Unidade de Dourados. Dourados, 2017.

Disponível em: [http://www.uems.br/graduacao/curso/letras-portugues-espanhollicenciaturados/projeto\\_pedagogico](http://www.uems.br/graduacao/curso/letras-portugues-espanhollicenciaturados/projeto_pedagogico). Acesso em 18 jan. 2020.

MEDEIROS, Laércia Maria Bertulino de; BEZERRA, Carolina Cavalcanti. Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação. In: SOUSA, R. P., et al (orgs). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 1737. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-02.pdf>. Acesso em 12 jan. 2021.

MELO, M. T. L. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 20, n. 68, p. 45-60, dez. 1999.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-235.

MIZUKAMI, M. da G. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In R. L. Barbosa (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo/SP: Editora UNESP, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete Angelina et al (orgs). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo/SP: Unesp, 2013. p. 23-54.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Iniciação à docência como política de formação de professores**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília. Faculdade de educação. 2013, p.161. Disponível em: Acesso em: 2 mar. 2020.

NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (org.). **A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia**. Lisboa: Educa, 2000.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Editora: Porto, 1992.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LIEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Revista Pro-Posições**. Campinas/SP, v. 30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9Kjcztnng7YgJtwxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 jun. 2021.

ORLANDI, E. P. Identidade Lingüística escolar. *In*: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

PACHECO, J. A. **O Pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PAIVA, Edil V. de. A formação do professor crítico-reflexivo. *In* PAIVA, E. V. de (org). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2003.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. *In*: FERRETI, C. J.; *et al.* (orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999, p.101-120.

PEIXOTO, Reginaldo. **Programa De Desenvolvimento Educacional (PDE):** contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da rede estadual de educação básica do Estado do Paraná. Tese de Doutorado. 2018. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/3703/5/Reginaldo%20Peixoto.pdf>. Acesso em 02 mar. 2020.

PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção**. Campinas/SP: Papyrus,1993.

OLIVEIRA, M. de; PEIXOTO. R. **Masculino e feminino:** construções que carecem de (des)construções sociais. Curitiba/PR: Editora CRV, 2016.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni P. Orlandi [*et al.*]. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1988.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensina**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2000.

OLIVEIRA, M. de; PEIXOTO. R. **Masculino e feminino:** construções que carecem de (des)construções sociais. Curitiba/PR: Editora CRV, 2016.

PIMENTA S. G. (org.) Saberes pedagógicos e atividades docentes. *In*: PIMENTA, S G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. 2. ed. São Paulo/SP. Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. Estágio e Docência. São Paulo/SP. Cortez Editora. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e Docência**. São Paulo/SP: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade, teoria e prática? São Paulo/SP: Cortez, 2012.

ROCHA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. C. A feminização e a docência: uma reflexão com base nas pesquisas em educação a partir do século XXI no Brasil. **Olhares e trilhas**. Uberlândia, v. 19, n.1, jan./jun. 2017.

ROCHA, Solange Helena Ximenes. **A construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo**. Tese de doutorado, UFSCAR, 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba/PR: Ibpx, 2007.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. São Paulo/SP: Artmed, 1998.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Hafla Ivanilda Silva; GASPAS, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. Estud. pedagogia.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

SILVA, E. T. O professor leitor. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo/SP: Global, 2009. p. 23-36.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 1998.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo/SP: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 58, jul.-set. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gJHjZ8kcFHRWwbxKHycWXG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 mar. 2020.

SOUZA, Maria Elizabete. A aprendizagem da docência de professores em curso de formação continuada na modalidade a distância. **Anais do VIII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores - 2005 UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pró-Reitoria de Graduação**.

SOUZA, A. R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013.

TANCREDI, REGINA. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos/SP: EdUFSCAR, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. & MOSCOSO, J. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de pesquisa**, v. 48 n. 168 p. 388-411 abr./jun. 2018.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo/SP: Atlas, 2008.

UFMS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. Três Lagoas/MS, 2018.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo/SP: UNESCO, Ed. Moderna, 2004.

VASSOLER, M. C. Formação de professores no Plano Nacional e Estadual de Educação: reflexões necessárias. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 18. maio de 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64554/39055>. Acesso em 29 abril 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre/RS: Artmed, 1998.

WEISZ, Telma & SANCHEZ, Ana, **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo/SP: Ática, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórico conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

## APÊNDICE A TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Ofício n. 2450/CFOR/GAB/SED/2019

Campo Grande/MS, 3 de Julho de 2019.

Senhor Professor,

Comunica-se o recebimento do expediente protocolizado sob o n. 2.638/2019-COGED/GAB/SED, mediante o qual Vossa Senhoria solicita autorização para realizar a pesquisa "A formação inicial e continuada de professores no Estado de Mato Grosso do Sul pós-LDBEN 9394/96: percursos históricos e condições atuais", em escolas da Rede Estadual de Ensino, a qual será calcada em métodos que vão da análise documental a entrevistas por meio de narrativas e aplicação de questionários.

Considerada a relevância e pertinência da pesquisa, informa-se que esta Secretaria se manifesta favoravelmente à realização da pesquisa; no entanto, algumas considerações devem ser observadas sobre o desenvolvimento da prática:

i - é necessário haver entendimento prévio sobre a realização da investigação, no sentido de se preservar a rotina da escola, evitando qualquer alteração decorrente da realização das ações;

ii - considerada a importância do trabalho a ser desenvolvido, a SED sugere que, ao final, os resultados da pesquisa sejam compartilhados para posterior análise e possíveis encaminhamentos; e

iii - ocorrências não previstas durante a realização das ações programadas devem ser relatadas para que sejam tomadas as medidas necessárias.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Formação Continuada-CFOR para esclarecimentos adicionais, se necessários, por meio do telefone (67) 3318-2323 e do e-mail [cfor.sedms@gmail.com](mailto:cfor.sedms@gmail.com).

Atenciosamente,

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA  
Secretária de Estado de Educação  
Assinado Digitalmente

Ao Senhor  
Prof. Dr. REGINALDO PEIXOTO  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS  
Av. Ver. João Rodrigues de Melo, s/n - Jardim Santa Monica  
79500-000 - PARANÁIBA - MS

Elaborado por: dsamirini

Protocolo:	_____
Data:	___/___/___

Este documento é cópia de original. Para conferir o original, acesse o site [www.sed.ms.gov.br](http://www.sed.ms.gov.br), e informe e código 0F000072 na opção "Valide aqui seu documento"

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa intitulado **“A Formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental dos anos finais, no município de Paranaíba e cidades circunvizinhas: representações e identidades”** que se propõe a analisar e estudar o processo de construção da identidade profissional docente dos professores de Língua Portuguesa no ensino fundamental anos finais, a partir da sua formação (inicial, continuada) com o objetivos específicos de identificar e problematizar representações que os sujeitos elaboram de si, na condição de professores de Língua Portuguesa, e de seus alunos e sobre o ensinar e aprender português e o quanto as formações continuadas são importantes para a constituição de sua identidade profissional de professor. Os dados para o estudo serão coletados por meio de entrevistas e narrativas via questionários. Assim, os participantes, responderão sobre as suas trajetórias formativas e suas aprendizagens durante os cursos de formação inicial e continuada.

Considerando todas as medidas temporárias adotadas no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do COVID-19; o isolamento social e o desenvolvimento de aulas remotas emergenciais, que podem se estender por um período maior, as entrevistas serão aplicadas de forma virtual, por meio dos formulários Google, para evitar atrasos na coleta de dados.

Os instrumentos de avaliação serão aplicados pelo Pesquisador Responsável e, cabe ressaltar que, tanto os instrumentos de coleta de dados, quanto o contato interpessoal, oferecem riscos aos participantes, existe a possibilidade de constrangimento ou emoções ao participante lembrar de suas trajetórias escolares desde a infância até a profissão docente. Não obstante, ao indagarmos sobre os aspectos da vida escolar, assim como as relações que o professor possui com a aprendizagem da docência e os processos formativos, buscaremos compreender não somente a profissionalização, mas refletir sobre a formação do professor de Língua Portuguesa, seja quanto à concepção de ensino e aprendizagem, seja quanto à prática ou ao “perfil” docente ou à necessária qualificação profissional, para acompanhar as mudanças que ocorrem a todo momento na sociedade do conhecimento, e contribuir ou não para a construção de sua identidade profissional.

Os riscos desta pesquisa envolvem cansaço ao responder o questionário, embora será respeitado o ritmo de participação de cada sujeito da pesquisa. Pode haver desconforto ao responder alguma questão sendo que será reservado ao participante não responder e serão respeitadas suas opiniões e particularidades no que tange ao processo cultural, político, social e religioso.

Embora, os benefícios da pesquisa não serão atribuídos diretamente aos participantes, mas sim para que o professor reflita sobre sua própria prática, articulação entre ação e reflexão, com a função de “forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula, uma vez que o nosso compromisso é de levar até eles, na esfera estadual, os dados coletados, assim como sugestões que possam contribuir para a melhoria da prática do ensino de Língua Portuguesa no nível fundamental, das escolas estaduais. Em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao Pesquisador Responsável para o esclarecimento de eventuais dúvidas, por meio do e-mail: [olindamagalhaes634@gmail.com](mailto:olindamagalhaes634@gmail.com), telefone/watsapp: **(67)98208-7211**, ou na Unidade Universitária de Paranaíba localizada na **Avenida Vereador João Rodrigues de Melo, S/n - Jardim Santa Monica, Paranaíba - MS**, e terá o direito de retirar a permissão para participar do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. As informações coletadas serão analisadas em conjunto com as de outros participantes e será garantido o sigilo, a privacidade e a confidencialidade das questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes (apenas o Pesquisador Responsável terá acesso a essa informação), bem como a identificação do local da coleta de dados.

Caso você tenha alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos da pesquisa, poderá entrar em contato com o **Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul** – telefone (067) 3902-2699, e-mail: [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br), endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, Km 12 s/nº, Jardim Aeroporto, Dourados – MS. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Declaro que li e entendi os objetivos deste estudo, e que as dúvidas que tive foram esclarecidas pelo Pesquisador Responsável. Estou ciente que a participação é voluntária, e que, a qualquer momento tenho o direito de obter outros esclarecimentos sobre a pesquisa e de retirar a permissão para participar da mesma, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Nome do Sujeito de Pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura do Sujeito de Pesquisa: \_\_\_\_\_

Declaro que expliquei ao Sujeito de Pesquisa os procedimentos a serem realizados neste estudo, seus eventuais riscos/desconfortos, possibilidade de retirar-se da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.

Paranaíba, 22 de Julho de 2020.

---

Olinda Rodrigues Magalhães- Pesquisadora

Telefone: (67)98208-7211 e-mail:

[olindamagalhaes634@gmail.com](mailto:olindamagalhaes634@gmail.com)

## APÊNDICE C

### 1) Questionário Aplicado aos Professores

#### **ENTREVISTA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E EM SERVIÇO E SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Paranaíba, \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ 2019

Este questionário tem por finalidade problematizar representações que os sujeitos elaboram de si, na condição de professores de Língua Portuguesa, e de seus alunos; identificar e problematizar representações que os sujeitos elaboram sobre seu processo de formação inicial continuada e em serviço; identificar e problematizar representações que esses sujeitos elaboram sobre ensinar e aprender português; discutir práticas cotidianas desses professores. As informações obtidas serão utilizadas para fins de pesquisa na realização da dissertação de Mestrado e será preservado o anonimato dos participantes, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

**Título da Pesquisa:** A formação de professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental anos finais no município de Paranaíba e cidades circunvizinhas: representações e identidade(s)

**Pesquisadores responsáveis:**

Olinda Rodrigues Magalhães (Aluna de Mestrado)

Reginaldo Peixoto (Orientador)

**Sujeitos da Pesquisa:** Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental anos finais, das escolas estaduais dos municípios de Paranaíba, Aparecida do Taboado, Inocência e Cassilândia.

## ROTEIRO DE ENTREVISTAS

### Dados gerais do participante:

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Residência: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

Estado: \_\_\_\_\_

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_ ( ) \_\_\_\_\_ ( ) \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

### Formação

Tempo de atuação na docência: \_\_\_\_\_

Concursado? ( ) sim ( ) não

Formação Inicial (graduação) \_\_\_\_\_ Assinalar:

Outras formações complementares (graduação) ( ) não ( ) sim. Quantas? \_\_\_\_\_

Especialização? ( ) não ( ) sim. Quantas? \_\_\_\_\_

Estudou em escola: ( ) Particular ( ) Pública

### Reflexão sobre o papel do professor de LP- EFII sua Formação e Identidade

- 1) Considerando a sua trajetória antes do início do curso de licenciatura: Quais as suas primeiras lembranças das aulas de Língua Portuguesa?
- 2) O que é *ser professor* de Língua Portuguesa no ensino público brasileiro e, mais especificamente, em Mato Grosso do Sul, no seu município, hoje?
- 3) Que imagem esse professor de LP tem de si e do aluno que ele deve ensinar?
- 4) Na sua opinião, a rede que você atua tem promovido a formação continuada que contribui para uma melhor formação da identidade docente do professor de Língua Portuguesa e para o seu desenvolvimento profissional? Justifique
- 5) Poderia descrever sua rotina diária e seus desafios permanentes.

- 6) Como o professor de Língua Portuguesa organiza suas atividades de rotina como: planejamento das aulas, acompanhamento e avaliação do processo ensino/aprendizagem, além dos resultados de desempenho dos estudantes e a recuperação da aprendizagem; sessões de estudos, formações continuadas, elaboração e atuação nos projetos e programas realizados pela escola. Descreva.
- 7) Como melhorar o ensino da Língua Portuguesa, para que os alunos não fiquem insatisfeitos, sem conseguir compreender o que fazem na sala de aula nas aulas de português, decorando formas linguísticas do dialeto padrão?
- 8) Quais são os problemas mais comuns encontrados no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa (leitura, compreensão e produção textual) no Ensino Fundamental? E como você faz para garantir o desenvolvimento dessas habilidades aos estudantes?
- 9) O professor de Língua Portuguesa ao longo de sua carreira docente reconstrói seu papel social? Por quais meios?
- 10) O aprimoramento profissional diante das mudanças e inovações e contínuo aperfeiçoamento de um profissional precisa estar em permanente aprendizado, como você faz para garantir o desenvolvimento desses requisitos tão necessários para sua formação?

**Obrigada pelas respostas!**