



ANDREA OLIVEIRA DE CARVALHO XAVIER

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA  
ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO BRASIL  
ENTRE 2019 E 2023.**

MANAUS, 2025

**ANDREA OLIVEIRA DE CARVALHO XAVIER**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
UMA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO  
BRASIL ENTRE 2019 E 2023.**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação da  
Universidade La Salle –  
UNILASALLE, como  
requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Clóvis Trezzi

MANAUS, 2025

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

X3f      Xavier, Andrea Oliveira de Carvalho.  
Formação de professores de língua portuguesa [manuscrito] :  
uma análise de teses e dissertações defendidas no Brasil entre  
2019 e 2023 / Andrea Oliveira de Carvalho Xavier. – 2025.  
98 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle,  
Canoas, 2025.  
“Orientação: Prof. Dr. Clóvis Trezzi”.

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Língua  
portuguesa. I. Trezzi, Clóvis. II. Título.

CDU: 371.13

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

**ANDREA OLIVEIRA DE CARVALHO XAVIER**

Dissertação aprovada como requisito  
parcial para obtenção do título de  
mestre, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da  
Universidade La Salle – Minter Manaus

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Jardelino Menegat  
Universidade La Salle

---

Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos  
Universidade La Salle

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alzira Leite  
Universidade Tuiuti do Paraná

---

Prof. Dr. Clovis Trezzi  
Universidade La Salle Canoas/RS  
Orientador e Presidente da Banca

**Área de Concentração:** Educação  
**Curso:** Mestrado em Educação

Manaus, 06 de março de 2025.

*Ao meu orientador, professor Doutor Clóvis Trezzi, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Ele dedicou-se integralmente à elaboração da produção do conhecimento, demonstrando sua grande força, experiência intelectual e serenidade, as quais foram relevantes durante os momentos de adversidade nessa trajetória. Agradeço, de coração, todo apoio, a sua brilhante orientação na conclusão deste trabalho.*

## **AGRADECIMENTOS**

Redigir os agradecimentos é uma parte que considero muito importante do trabalho, pois é aqui que refletimos sobre quem esteve ao nosso lado nessa trajetória.

Agradeço a Deus primeiramente, pelo dom da vida, por usufruir com normalidade da minha saúde física e mental, pela oportunidade de realizar o meu mestrado na Universidade La Salle em Manaus.

Agradeço ao meu esposo, incansável ao meu lado, que me ofereceu todo o apoio, sempre incentivou minha evolução intelectual e profissional, presente nos momentos mais difíceis.

À minha mãe, por toda força, pelas orações, palavras de incentivo e orgulho, as quais corroboraram para seguir em frente.

Aos meus irmãos Marcelo e Jander, pelas palavras sensatas de motivação e carinho.

Aos meus filhos, John Lennon e Raylene, que sempre incentivaram a minha caminhada do conhecimento, uma motivação verdadeira.

A todos os colegas mestrandos que durante aproximadamente dois anos compartilhamos de forma positiva conhecimentos nas aulas. Um agradecimento especial para os mestrandos que eram integrantes do meu grupo de estudo, Wanda, Nazaré e Átila.

Aos professores doutores e mestres do programa de Pós-Graduação em Educação, pelo processo de construção desse novo degrau do conhecimento e a disponibilidade de ajudar sempre que necessário. Agradecimento em especial para os professores doutores, Irmão Roberto Carlos, Hildegard Jung, Jardelino Menegat e Cledes Casagrande, os quais transmitiram segurança e confiança durante a minha jornada acadêmica!

À professora Fátima Durães e toda sua equipe, responsável por nossa turma no Pólo Manaus.

Às Escolas Estaduais Joaquim de Souza Coêlho e José Kallil Assaf, pelo apoio incondicional durante o meu percurso de formação continuada.

Agradeço ao meu querido e inspirador professor doutor e orientador Clóvis Trezzi, por ser mais que um professor, um educador, um amigo. Por me acolher

durante o percurso do mestrado. Muito obrigada pela dedicação, ajuda e paciência nessa caminhada, sem o senhor eu não conseguiria.

Por fim, quero agradecer a todos que contribuíram para a conclusão deste trabalho.

*O saber transmitido não possui, em si mesmo, o valor formador: somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor (Tardif, 2002, p. 44).*

## RESUMO

A presente dissertação se insere na Linha de Pesquisa 1 – Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. A questão norteadora da pesquisa consiste em: Como as teses e dissertações defendidas no Brasil entre 2019 e 2023, abordam a formação de professores de Língua Portuguesa? O objetivo geral é: Analisar as abordagens das teses e dissertações defendidas no Brasil sobre a formação de professores de língua portuguesa entre 2019 e 2023. Os objetivos específicos são: mapear as dissertações e teses defendidas entre 2019 e 2023, em Programas de Pós-graduação brasileiros, localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, cujo foco investigativo seja a formação de professores de língua portuguesa; identificar as abordagens sobre a formação de professores de língua portuguesa defendidas pelos autores das dissertações e teses selecionadas; apresentar as contribuições das produções de conhecimentos as abordagens dos pesquisadores sobre a formação de professores de língua portuguesa. Para a fundamentação teórica foram utilizados alguns autores como: Nóvoa (1997, 2009, 2010, 2022), Tardif (2012), 2014), Charlot (2013), Zeichner (1993), Pimenta (1996,1999, 2002), Scheibe (2008), Gauthier (2013), Saviani (2009), e outros. Foram realizados mapeamentos na plataforma: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, a partir dos descritores; Formação de professores de língua portuguesa; Formação de professores; Área de linguagens. Trata-se de uma pesquisa teórica, de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. Por meio das análises, podemos considerar que a discussão sobre a temática constitui fator pontual em diversas pesquisas realizadas em nosso país e traz a reflexão de que tanto os atuais, quanto os futuros professores e pesquisadores precisam estar atentos aos trabalhos desenvolvidos e articulados no chão da escola, pois estão partindo de formações aligeiradas centrada somente na formação técnica do professor, visando o cumprimento de questões burocráticas e em muitos casos, somente atender pré-requisitos sociais normativos, assim acabam anulando a identidade docente e não contribuem com a preparação dos profissionais da educação para atuar de forma autônoma. Isso tensiona o fazer educativo que poderia estar a serviço de uma democratização. A presente pesquisa evidenciou que na trajetória formativa são necessárias determinadas mudanças tanto nas formações de professores quanto na conscientização dos mesmos no que diz respeito as formações recebidas.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Língua Portuguesa; Área de Linguagens.

## **ABSTRACT**

This master's dissertation is part of Research Line 1 – Teacher Training, Theories, and Educational Practices, within the Graduate Program in Education at Universidade La Salle. The guiding research question is: How do theses and dissertations defended in Brazil between 2019 and 2023 address the training of Portuguese language teachers? The general objective is to analyze the approaches of theses and dissertations defended in Brazil on the training of Portuguese language teachers between 2019 and 2023. The specific objectives are: to map the dissertations and theses defended between 2019 and 2023 in Brazilian graduate programs, available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), focusing on the training of Portuguese language teachers; to identify the approaches to teacher training presented by the authors of the selected dissertations and theses; and to present the contributions of these academic works to the researchers' perspectives on Portuguese language teacher training. The theoretical foundation includes authors such as Nóvoa (1997, 2009, 2010, 2022), Tardif (2012, 2014), Charlot (2013), Zeichner (1993), Pimenta (1996, 1999, 2002), Scheibe (2008), Gauthier (2013), and Saviani (2009), among others. The research involved mapping studies in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) using the descriptors: Portuguese language teacher training, teacher training, and language area. This study is theoretical, qualitative, and bibliographic in nature. Through the analyses, it is evident that discussions on this topic are central to various studies conducted in Brazil. The findings highlight the need for both current and future teachers and researchers to pay attention to the work developed within schools, as many training programs are fast-tracked and focused solely on technical teacher preparation to meet bureaucratic requirements and normative social standards. This approach often disregards teacher identity and fails to equip education professionals with the autonomy needed for effective practice. Such limitations create tensions in educational practice, which could otherwise contribute to democratization. This research underscores the need for changes in teacher training programs, as well as greater awareness among educators regarding the training they receive.

**Keywords:** Teacher Training; Portuguese Language; Language Area.

## **LISTA DE ESQUEMAS**

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| Esquema 1 - Esquema dos Processos Básicos – Leitura Analítica ..... | 60 |
| Esquema 2 - Etapas da Pesquisa Bibliográfica .....                  | 62 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Saberes docentes .....                                                                | 30 |
| Quadro 2 – Os saberes da docência .....                                                          | 30 |
| Quadro 3 – Competências da Língua Portuguesa – Ensino Fundamental .....                          | 41 |
| Quadro 4 – Progressão de aprendizagens e habilidades de Língua Portuguesa – Ensino Médio .....   | 42 |
| Quadro 5 – Diretrizes Curriculares – Curso de Letras .....                                       | 47 |
| Quadro 6 - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica .....   | 53 |
| Quadro 7 - Eixos de Integração – BNCC de Língua Portuguesa .....                                 | 56 |
| Quadro 8 - Achados de Revisão Bibliográfica - Formação de Professores de Língua Portuguesa ..... | 66 |
| Quadro 9 - Achados de Revisão Bibliográfica - Formação de Professores .....                      | 67 |
| Quadro 10 - Achados de Revisão Bibliográfica - Área de Linguagens .....                          | 68 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

|              |                                                                               |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| AA           | Artigo Acadêmico                                                              |
| BDTD         | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                         |
| BNCC         | Base Nacional Comum Curricular                                                |
| BNC-Formação | Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica |
| CAPES        | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                   |
| CNE/CP       | Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno                                  |
| DCN          | Diretrizes Curriculares Nacionais                                             |
| EB           | Educação Básica                                                               |
| EF           | Ensino Fundamental                                                            |
| EF–AI        | Ensino Fundamental – Anos Iniciais                                            |
| EF–AF        | Ensino Fundamental – Anos Finais                                              |
| EM           | Ensino Médio                                                                  |
| FP           | Formação de Professores                                                       |
| LDB          | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                |
| LP           | Língua Portuguesa                                                             |
| MEC          | Ministério da Educação                                                        |
| PARFOR       | Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica               |
| PCNs         | Parâmetros Curriculares Nacionais                                             |
| PPGE         | Programa de Pós-Graduação em Educação                                         |
| RS           | Rio Grande do Sul                                                             |
| UNILASALLE   | Universidade La Salle                                                         |
| TCC          | Trabalho de Conclusão de Curso                                                |
| TEA          | Transtorno de Espectro Autista                                                |

## SUMÁRIO

|                                                                                           |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                 | <b>14</b> |
| <b>1.1 Justificativa .....</b>                                                            | <b>15</b> |
| 1.1.1 Relevância pessoal e profissional .....                                             | 17        |
| 1.1.2 Relevância acadêmico-científica .....                                               | 20        |
| 1.1.3 Relevância social .....                                                             | 21        |
| <b>1.2 Problema e Objetivos do Estudo .....</b>                                           | <b>22</b> |
| <b>1.3 Organização do Trabalho .....</b>                                                  | <b>23</b> |
| <b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>                                                         | <b>25</b> |
| <b>2.1 Formação de Professores: concepções sobre identidade e saberes docentes .....</b>  | <b>25</b> |
| 2.1.1 Formação de professores: políticas educacionais.....                                | 32        |
| 2.1.2 Formação de professores: aspectos históricos – escolas normais .....                | 34        |
| 2.1.3 Formação de professores: aspectos históricos e legislação nacional .....            | 34        |
| <b>2.2 O Ensino da Língua Portuguesa.....</b>                                             | <b>39</b> |
| 2.2.1 Formação de professores de língua portuguesa.....                                   | 44        |
| 2.2.2 A Base Nacional Comum Curricular: diretrizes para educação e formação docente ..... | 48        |
| 2.2.3 A Base Nacional Comum Curricular: área de linguagens – língua portuguesa.....       | 54        |
| <b>3 METODOLOGIA.....</b>                                                                 | <b>58</b> |
| <b>3.1 Caracterização do Estudo .....</b>                                                 | <b>62</b> |
| <b>3.2 Corpus Investigativo.....</b>                                                      | <b>65</b> |
| 3.2.1 Coleta de dados .....                                                               | 65        |
| <b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>                                               | <b>71</b> |
| <b>4.1 Descritor 1 Formação de Professores de Língua Portuguesa .....</b>                 | <b>71</b> |
| <b>4.2 Descritor 2 Formação de professores.....</b>                                       | <b>82</b> |
| <b>4.3 Descritor 3 Área de Linguagens .....</b>                                           | <b>82</b> |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                       | <b>87</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                  | <b>91</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade La Salle tem uma abordagem qualitativa e é intitulada: “Formação de Professores de Língua Portuguesa: uma análise de teses e dissertações defendidas no Brasil entre 2019 e 2023”. Está caracterizada como pesquisa bibliográfica. Insere-se na Linha de Pesquisa 1 – Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

A formação dos professores pode ser compreendida como um processo pedagógico que é, nas palavras de Libâneo (2013, p. 26): “intencional, e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”.

Nessa linha de pensamento, devemos voltar ao passado observando que durante muito tempo a escola vem buscando desenvolver seu trabalho de forma a criar uma cultura com bases na organização.

Assim, reiteramos que em meados do século XVII começaram inúmeras discussões sobre as formas de ensinar. A partir de então, com o surgimento da pedagogia, foram criados métodos de ensino e aliados à essa prática passou a caminhar a formação docente, ambos desenvolvendo uma ordem para que o ensino fosse repassado. Essa união resultou na organização das escolas, contribuiu e ainda contribui significativamente com a formação de muitos indivíduos. Como salientam Gauthier e Tardif (2010):

No século XVII, nasce a pedagogia. Efetivamente, se a educação, durante épocas passadas, se define pela instalação de um certo número de elementos educativos, cuja essência é formada pelos seus conteúdos e métodos, a dimensão pedagógica só é objeto de consideração sistemática no século XVII [...] Assim sendo, trata-se de enunciar um método preciso e processos detalhados e exatos de educação. Todas as dimensões da prática educativa são abordadas em função do controle e da gestão – grupo-classe, tempo, espaço, conduta e postura do aluno, conteúdos de saber, formação dos mestres [...] Os tratados pedagógicos e a formação dos mestres aparecem [...] (Gauthier; Tardif, 2010, p. 121).

Como observado, no decorrer dos tempos o ensino na escola vem passando por inúmeras transformações. Nesse sentido, em geral, a prática educacional nas salas de aula vem sendo realizada com o intuito de promover o desenvolvimento dos discentes no que diz respeito aos aspectos cognitivos, sociais, culturais e

emancipatórios.

Desde a Revolução Industrial, em meados do século XVIII, nossa sociedade tem sofrido influências econômicas que resultaram no modelo de escola existente. Nossa realidade atual tem sido moldada pela globalização, passamos por uma revolução tecnológica que está atrelada às lógicas do mercado neoliberal. As novas exigências do mercado desencadearam inúmeros problemas sociais, inclusive na realidade escolar, uma vez que essas novas exigências ligadas à globalização constituem fenômenos mais amplos.

Dessa forma, a educação ganha um olhar especial, pois passou a ser vista como fator primordial para realizar as transformações necessárias para atender aos anseios sociais. Neste contexto, a partir do processo de universalização da Educação Básica (EB), que iniciou suas políticas para nações de terceiro mundo a partir da metade do século XX, verificou-se a necessidade de também reorganizar o ensino no Brasil. Neste sentido, a formação de professores passa a ser fator pontual, sendo vista com o viés para melhorar a qualidade em nossa educação e conseguir executar o processo de mudanças na sociedade.

Dito de outra forma, no centro dessa discussão, verifica-se a questão da Formação de Professores (FP), tanto a inicial nas licenciaturas, quanto nos projetos de forma continuada “a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social” (Cunha, 2013, p. 622). Os professores passam a ser considerados agentes no processo de emancipação social, por meio do trabalho na educação, e a partir de suas formações torna-se possível realizar as mudanças necessárias na sociedade.

O presente trabalho desenvolve sua tessitura voltada para a abordagem da formação de professores, direcionando-se especificamente para a disciplina de língua portuguesa.

### **1.1 Justificativa**

A busca por uma sociedade mais justa com o direito a uma boa educação e uma boa qualidade de vida, acessível a todos, tem levado pesquisadores no campo das ciências sociais a se debruçarem sobre estudos que busquem entender determinadas problemáticas e levar à reflexão mais

pesquisadores e profissionais atuantes nas áreas das próprias pesquisas.

Mesmo quando um cientista social investiga um problema, uma temática estudada em trabalhos anteriores, sempre há uma contribuição com outras formações, reflexões, o que leva ainda a novas ações, mudanças de posturas, dos indivíduos, pois sempre se acrescenta mais conhecimentos a cada uma das pesquisas realizadas. Assim, em Gatti et al. (2019, p. 195), encontramos que:

De um modo geral, no Brasil, tem sido muito frequente a valorização de narrativas em contextos de formação inicial e contínua. As narrativas são tomadas como estratégia de formação, de práticas de pesquisa e de intervenção e reconhecidas mediante a potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Nas palavras da autora podemos verificar a importância da temática formação docente, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Nesse contexto, a presente investigação foi motivada a partir da atuação profissional docente da pesquisadora, que desde muito cedo se questiona acerca da aprendizagem de leitura e escrita em seu contexto diário em sala de aula e da observação da realidade da escola em que trabalha visando contribuir com a reflexão docente.

Houve uma necessidade de compreender o processo de ensino e aprendizagem pertinente à área de atuação responsável especificamente pela leitura e escrita, que é a língua portuguesa e que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, está inserida na área de linguagens.

Partindo desse ponto, a pesquisadora observou, a partir do seu trabalho como educadora, lacunas existentes no processo de ensino e aprendizagem, na disciplina de língua portuguesa, o que a levou ao questionamento de como anda a formação e professores nessa disciplina.

É importante salientar que essa disciplina atrela elementos estruturais de nossa língua, além de elementos conceituais, gramaticais, servindo de bases de compreensão e aprendizado para outras áreas, não só acadêmicas, mas sociais, econômicas e políticas, que em inúmeros casos estão desvinculados da realidade educacional no que diz respeito aos saberes necessários para cada indivíduo nessa área.

Como professora atuante, a pesquisadora percebeu fragilidades na formação de profissionais da educação, tendo como pré-requisito que o ensino não é um fim e sim um meio que ocorre baseado em diversos processos. Nesse sentido, a partir de

observações, foi considerado fator relevante para compreensão de questionamentos oriundos da prática docente, entender a formação de professores. A escolha do tema foi delimitada por parte da pesquisadora para melhor compreensão do estudo.

A partir dessa ótica, pode-se afirmar que este estudo se torna relevante, pois certamente contribuirá com avanços nos conhecimentos sobre a temática em questão, conseqüentemente, isso acarretará mais reflexões que podem contribuir com a educação em nosso país.

#### *1.1.1 Relevância pessoal e profissional*

Entende-se ser relevante pontuar, neste contexto introdutório, que iniciei minha vida escolar na Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré, em Manacapuru – Amazonas, no ano de 1985. Concluí meus estudos básicos nesta instituição de ensino, formando-me no curso técnico denominado Magistério, no ano de 1996. Havia um crescente desejo de dar continuidade aos meus estudos mas em contrapartida, na época não havia universidade em nossa cidade. Mesmo tendo o primeiro contato na área da educação através de um curso técnico, comecei a observar os processos de leitura e escrita, as dificuldades de quem tentava ensinar e de quem se esforçava para aprender.

Minha primeira experiência como profissional da educação foi através de um contrato municipal, da Prefeitura Municipal de Manacapuru - AM, no ano de 2003. Na ocasião eu estava prestes a iniciar meu curso superior, e com bases em minha formação técnica do curso de Magistério assumi uma turma de primeiro ano, do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Henoch da Silva Reis, no município de Manacapuru - Amazonas.

Em meados de 2001, havia sido inaugurado um Polo da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, em minha cidade, Manacapuru - AM, onde tive a oportunidade de prestar vestibular, através do qual fui aprovada e conseguí fazer graduação. Nesse período, não estava atuando em sala de aula, mas trabalhava na parte administrativa de uma empresa privada em minha cidade e conciliava os estudos com o trabalho.

Ingressei em minha primeira graduação em 2003, no curso Normal Superior – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, em Manacapuru - AM, e isso me trouxe um novo olhar

sobre a docência, descobri que possuía vocação para essa área. Ainda nessa graduação, pesquisei em meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, o tema Família e Escola: Interação para Construção de Saberes – considerei essa experiência enriquecedora, acredito que essas duas instituições juntas podem fazer a diferença na vida de cada indivíduo, ao trabalharem unidas os resultados serão satisfatórios para a sociedade, porém, caso essas instituições não se apoiem, os resultados tendem a ser desastrosos.

Dando sequência em minha formação, em 2007 fiz uma especialização em Gestão Educacional com ênfase em Administração, Supervisão e Orientação Escolar, pela Faculdade de Educação da Serra - FASE e em 2008 consegui me formar em minha pós-graduação *lato sensu*, trabalhei em meu TCC a temática sobre Conscientização Familiar: Orientações para melhor desenvolvimento do aluno. Nessa especialização, passei a entender melhor o processo educacional como um todo, dentre os fatores mais relevantes aprendi sobre a importância da gestão democrática e como o trabalho coletivo conciliado com um bom clima escolar pode denotar força na educação.

É importante salientar que me tornei professora por opção, o que me agrada muito, porém acrescento que para além da vontade e de gostar de ser professora foi necessário preparação específica para poder desenvolver um trabalho com mais qualidade.

Minha atual experiência como profissional da educação começou quando fiz o Concurso da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC, da Rede Estadual de Ensino do Amazonas, no ano de 2011, com carga horária de 40 horas. Após aprovação, iniciei em fevereiro de 2012 meu trabalho como professora efetiva nessa rede regular de ensino, na Escola Estadual José Kallil Assaf, em Manacapuru - AM, assumindo turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (EF – AI). Na época em que iniciei a referida escola atendia apenas esse segmento de ensino, mas por determinação da rede estadual de ensino em 2016 passou a atender também ao Ensino Fundamental – Anos Finais (EF- AF).

Por conta dessas mudanças nos segmentos de ensino em minha escola de atuação busquei aperfeiçoamento e em 2018 ingressei em minha segunda graduação no curso de Letras – Língua Portuguesa, pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI, formando-me no ano de 2020. Apesar da necessidade de mudança, eu tinha um desejo antigo de atuar também nessa área

específica da educação. Recordo-me que senti uma satisfação ainda maior em poder trabalhar em Letras – Língua Portuguesa, e pude reunir minhas experiências da base EF - AI e aplicar como subsídios em minha práxis no EF – AF. No período que realizei a segunda graduação durante o estudo nas disciplinas fiz alguns trabalhos voltados para a análise de minhas experiências e práticas docentes, o que me chamou a atenção e trouxe reflexões e ideias voltadas para essa temática. Nesse contexto, alguns ecos de inquietações advindas de minha formação inicial e em seguida, já da prática docente permaneciam no que se referiam ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita no “chão da escola”.

A partir de 2023, passei a atuar em outra realidade escolar, na Escola Estadual Joaquim de Souza Coêlho, em Manacapuru - AM, em turmas de nonos anos. Nessas mudanças, refleti que devemos ter em mente onde queremos chegar. As pesquisas e estudos de determinadas problemáticas no âmbito educacional devem nos ajudar a melhorar nossa visão enquanto sujeitos ativos na área em que atuamos.

Em minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional sempre houve o desejo constante em dar continuidade em minha formação, consegui fazer duas importantes graduações e uma especialização, agora pretendo atingir meus objetivos em concluir o Mestrado Acadêmico em Educação, dando um passo a mais em meu aperfeiçoamento profissional. Além disso, o fato de poder contribuir com estudos e desenvolvimento profissional de outros pesquisadores gera uma satisfação ainda maior nesse trabalho.

A vivência em meu exercício educativo em Língua Portuguesa tem permitido meu crescimento profissional e uma análise crítica de minha realidade, porém com o auxílio desta pesquisa posso melhorar ainda mais e contribuir com o meio social do qual faço parte. “Acredito que o fato de ser professora e trabalhar com a educação, por um lado pode representar maior envolvimento e exigência com a própria aprendizagem [...]” (Moraes, 2009, p. 62). Nesse contexto, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* assumem predominantemente as formas de aperfeiçoamento e constituem uma espécie de aprimoramento que o professor deve assumir na sociedade. “A pós- graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, [...] se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores” (Saviani, 2017, p. 4-5).

Após o período de mudanças em minha realidade escolar, veio a oportunidade de realizar o processo seletivo do Programa de Pós-graduação – PPGE para o Mestrado Acadêmico em Educação – Minter / Manaus, da Universidade La Salle. Dessa forma, foi possível analisar três linhas de pesquisas propostas por este programa, onde tive a certeza em seguir meus processos formativos e educacionais pela linha de pesquisa 1 - Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, movida ainda por uma inquietação em querer investigar também sobre a formação docente em LP e buscar compreender mais sobre essa temática.

### *1.1.2 Relevância acadêmico-científica*

O registro da trajetória acadêmica de pesquisas pode constituir fator positivo para a educação. Os embasamentos e parâmetros para gerar maior criticidade, podem ajudar significativamente novos cientistas sociais atuantes tanto no campo das pesquisas quanto na prática pedagógica cotidiana.

A importância e justificativa para este estudo em âmbito acadêmico se dá pelo fato dos profissionais de educação e pesquisadores necessitarem de um olhar mais voltado para as práticas cotidianas que representam mudanças significativas no contexto de vida de muitos cidadãos, visto que, por meio da educação pode ocorrer a emancipação social de indivíduos que não possuem as mesmas oportunidades devido a padrões sociais diferenciados.

Assim, visamos a busca por reflexões, criticidade e transformações que venham a contribuir tanto com o desenvolvimento de docentes que estão no meio acadêmico, quanto aos que serão influenciados por eles cotidianamente. A relevância acadêmico-científica se manifesta naquilo que já se pesquisou e escreveu sobre o assunto e com base naquilo que tende a ser acrescentado com base em novas pesquisas como esta.

Espera-se que com essa pesquisa seja possível compartilhar conhecimentos significativos, que propiciem reflexões, posicionamentos e ações no meio educacional e social, por meio da publicação de artigos científicos, apresentação desse trabalho em eventos educacionais diversos, para que de alguma forma o público atingido, sobretudo professores de língua portuguesa, consigam relacionar a teoria com a prática. Sendo assim, espera-se que esse trabalho possa contribuir como fonte de pesquisa da temática abordada para outros pesquisadores.

Portanto, sem pretensão de esgotar a discussão, serão destacados os principais pontos da pesquisa que se posicionam contra ou a favor e seus respectivos embasamentos.

### *1.1.3 Relevância social*

A formação de professores tem se configurado a partir de aspectos históricos, sociais e políticos e vem passando por diversas mudanças no decorrer do tempo e da história em nossa sociedade, isso com base nas normativas e políticas públicas nacionais.

Na atualidade é imprescindível o estudo e a formação constantes no decorrer de toda carreira. Nesse escopo, a formação de professores ganha um olhar mais específico na área de LP, a qual está inserida de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, na Área de Linguagens e que pode contribuir para a qualidade no processo de ensino e aprendizagem em nosso país. Segundo Tomasi (2020, p.15-16):

Estudos e discussões sobre os processos formativos de professores têm se destacado nas últimas décadas, tanto em comunidades nacionais, como em fóruns internacionais. Atualmente, esta temática assume relevância por estar diretamente associada às questões que envolvem a qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem. Deste modo, é importante destacar que o trabalho desenvolvido em sala de aula pelo professor está relacionado com seu crescimento profissional.

Nas palavras da autora observamos o destaque nos processos formativos docentes tanto nacionalmente quanto internacionalmente e ações em sala de aula partem da relação de crescimento profissional do professor e isso deve ser levado em conta para o desenvolvimento social, além disso, salientamos que planos e programas contribuem para o desenvolvimento dos professores, a partir de políticas públicas, subsidiados pelo Ministério da Educação – MEC e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, dentre outros, que ajudam na formação inicial e continuada.

Refletir sobre formação de professores constitui fator importante e permite ressignificar a profissão docente contribuindo com diversas questões do cotidiano escolar. De acordo com Nóvoa (2022, p. 103):

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas.

Corroboramos com o autor, assim podemos verificar que a formação de professores não pode ser vista apenas como uma mera ação, mas deve voltar-se para ações que fortifiquem a educação e esteja a serviço da sociedade.

## **1.2 Problema e Objetivos do Estudo**

O problema desta pesquisa emerge da percepção da pesquisadora acerca das lacunas no processo de ensino e aprendizagem de LP e que têm implicado de forma negativa na qualidade da educação, o que leva a questionar e refletir acerca da formação de professores desta área. Segundo Gil (2002, p. 23) “toda pesquisa se inicia com algum tipo de problema, ou indagação”.

Ainda nas palavras de Gil (2008), o problema de pesquisa é uma indagação que se busca perseguir, podendo “um pesquisador interessar-se por áreas já exploradas, com o objetivo de determinar com maior especificidade as condições em que certos fenômenos ocorrem ou como podem ser influenciados por outros”. (Gil, 2008, p. 225).

Marconi e Lakatos (2003) acrescentam que a formulação do problema esclarece a dificuldade específica com a qual se defronta e que se pretende resolver por intermédio da pesquisa.

Dessa forma, para desenvolver este estudo foi necessário partirmos de uma reflexão problematizadora, visando indagar uma situação de contexto cotidianamente escolar e que implica diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente são atribuídas aos docentes inúmeras responsabilidades quanto ao fazer pedagógico dentro dos muros das instituições de ensino. A forma como os docentes desenvolvem suas práxis pedagógicas pode e muito contribuir com as formações dos alunos, que em inúmeros casos já estão inseridos em um contexto de desigualdade social e isso deve nos levar a profundas reflexões no processo educativo.

Neste trabalho manifestou-se a preocupação com o que se produziu sobre o

tema nas Universidades brasileiras em forma de pesquisas de Mestrado e Doutorado. Considera-se que a pesquisa acadêmica sobre a formação de professores de língua portuguesa é base para compreender e discutir o assunto.

Seguindo essa vertente, surgiu a necessidade de pesquisar: Como as teses e dissertações defendidas no Brasil entre 2019 e 2023 abordam a formação de professores de Língua Portuguesa?

Diante deste problema, ficou assim definido o Objetivo Geral: Analisar as abordagens das teses e dissertações defendidas no Brasil sobre a formação de professores de língua portuguesa entre 2019 e 2023.

O prazo delimitado nesse trabalho ocorreu devido a aprovação da Base Nacional Comum da Formação de Professores, no ano de 2019 e até o primeiro ano de mestrado da pesquisadora, em 2023, ano em que foi desenvolvido o projeto de pesquisa, assim a busca dos descritores foi selecionada nos anos de 2019 a 2023.

A fim de contribuir com o objeto de estudo, foi realizada a definição dos objetivos específicos, que são os seguintes:

- Mapear as dissertações e teses defendidas entre 2019 e 2023, em Programas de Pós-graduação brasileiros, localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, cujo foco investigativo seja a formação de professores de Língua Portuguesa;
- Identificar as abordagens sobre a formação de professores de Língua Portuguesa defendidas pelos autores das dissertações e teses selecionadas;
- Apresentar as contribuições das produções de conhecimentos as abordagens dos pesquisadores sobre a formação de professores de Língua Portuguesa.

Após a elaboração dos objetivos passamos a organização do trabalho.

### **1.3 Organização do Trabalho**

A presente dissertação consiste em um estudo de abordagem qualitativa com bases na organização e nos estudos de Gil (2002), do tipo pesquisa bibliográfica, seguindo as orientações de autores como: Nóvoa (1997, 2009, 2010, 2022), Tardif (2012, 2014), Charlot (2013), Zeichner (1993), Pimenta (1996, 1999, 2002), Scheibe (2008), Gauthier (2013), Saviani (2009), dentre outros.

A coleta e análise dos dados seguiram as orientações Severino (2000), especialmente no que refere às fases recomendadas pelo autor auxiliando nas respostas que foram levantadas na pesquisa em relação a problemática estudada.

Do ponto de vista da estrutura deste trabalho acadêmico, optamos por organizá-lo em cinco capítulos. Além desta introdução, o capítulo 2 trata do referencial teórico que fundamenta a presente pesquisa, contendo uma explanação sobre: a formação de professores: concepções sobre identidade e saberes docente; formação de professores: políticas educacionais; formação de professores: aspectos históricos – escolas normais; formação de professores: aspectos históricos e legislação nacional; o ensino da língua portuguesa; formação de professores de língua portuguesa; a Base Nacional Comum Curricular: diretrizes para a educação e formação docente e a Base Nacional Comum Curricular: área de linguagens – língua portuguesa.

No capítulo 3, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, desde o processo de caracterização do estudo, delimitação do *corpus* investigativo até os instrumentos para a coleta de dados.

No capítulo 4, foi realizada a análise e discussão de dados, com base nos tópicos: descritor 1 – formação de professores de língua portuguesa; descritor 2 – formação de professores; descritor 3 – área de linguagens.

Por fim, no capítulo 5 apresentamos as considerações finais, onde retomamos os objetivos propostos e principais aspectos identificados na pesquisa, trazidos das inferências que emergiram a partir dos achados, sendo o texto finalizado com algumas considerações como indicação para futuros estudos.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico norteou e deu consistência a todo o estudo a partir das literaturas consultadas.

O suporte teórico consultado para fundamentar a temática abordada teve a contribuição de autores como Nóvoa (1997, 2009, 2010, 2022), Tardif (2012,2014), Charlot (2013), Zeichner (1993), Pimenta (1996,1999, 2002), Scheibe (2008), Gauthier (2013), Saviani (2009), dentre outros.

### **2.1 Formação de Professores: concepções sobre identidade e saberes docentes**

Ao tratarmos dessa temática nesse tópico não podemos deixar de falar sobre o termo formação, que abrange vários significados.

De acordo com o dicionário Bechara (2011, p. 600), o termo formação é um substantivo feminino, cujo significado é “ato ou efeito de formar (se); processo de educação: a formação profissional; a formação artística”. Já segundo o dicionário Aurélio (2009, p 413), formação é um substantivo feminino e significa “ato, efeito ou modo de formar; constituição, caráter”. Isto é, o processo de formação é uma constituição do sujeito em ir se desenvolvendo como pessoa.

Para Vaillant e García (2012, p.29) a formação “é um conceito complexo e diverso em torno do qual existem escassas conceitualizações e ainda menos acordos com respeito às dimensões e teorias para sua análise”.

Nesse contexto, os autores destacam dois pontos sobre o termo formação: a formação como realidade conceitual, que não se desfaz dentro de outras noções como educação, ensino e/ou treinamento; e a formação que incorpora uma dimensão pessoal, que se desenvolve de forma global, e é preciso atender a outras concepções, a cima de tudo técnicas.

Marcelo Garcia enfatiza que “a formação também pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito.” (Garcia, 1999, p. 19).

Nesse sentido, é preciso que cada sujeito esteja disposto ao ato de transformar-se por meio da formação. A formação não é um trabalho sobre si mesmo ou para si mesmo, mas para atender a outros e é efetivada pelo próprio

indivíduo.

Trazendo essa linha de pensamento para a formação de professores, García (1999, p.22) explica que é uma “atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações” e explicita que:

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (García, 1999, p. 26).

Desse modo, observamos nas palavras do autor o papel transformador e atuante por parte do próprio sujeito em formação em prol de seu desenvolvimento profissional.

Pimenta e Anastasiou (2002, p.24), salientam que a formação de professores precisa instrumentalizá-los, de forma que “compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais acontece a sua atividade docente, como condição de nela intervir”.

Sobre a formação de professores podemos salientar que é um ato constante que inicia ainda na graduação e perdura a carreira docente, visto que o público que se trabalha advém de diferentes contextos históricos e sociais, a formação ocorre de forma contínua e se inicia na “escolha da profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço-tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor” (Morosini, 2003, p. 370).

A formação docente tem ganhado um olhar mais específico por vários estudiosos e tem sido considerada imprescindível nas últimas décadas. Mas nem sempre foi assim, antes era “derivada de uma concepção empirista na qual bastava que o professor dominasse o conteúdo a ser ensinado, a concepção de docência se restringia sua formação à observação dos mestres mais experientes” (Scheibe, 2008, p. 41). Ainda nas palavras da autora:

A busca dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida que a educação passou a ser entendida como função pública, tornando-se um problema nacional e governamental. O estabelecimento da república no país é o marco para esta compreensão da formação do professor, considerada como estratégia para a construção

do projeto nacional em desenvolvimento. (Scheibe, 2008, p. 41,42).

Assim, a importância da qualificação de professores incide na educação de qualidade de toda uma sociedade e conseqüentemente resultará no seu desenvolvimento.

Nóvoa (2022) chama a atenção para a capacidade de compreender a “essência” do ensino, e sobre ele falar, representa o terceiro gênero de conhecimento que está ligado a maneira de viver profissional e por isso, só se constitui num interior de uma dada comunidade docente. Conforme o autor:

Formar-se como professor é compreender a importância deste conhecimento terceiro, deste conhecimento profissional docente, que faz parte do patrimônio da profissão e que necessita de ser devidamente reconhecido, trabalhado, escrito e transmitido de geração em geração (Nóvoa, 2022, p. 84).

Ainda nas palavras de Nóvoa (2022, p.83) “A entrada de um professor imprevisto na sala de aula, coloca-o perante uma série de relações externas, marcadas pelo comportamento dos seus alunos e por reações involuntárias.” Nesse sentido, o professor precisa sim estar preparado por meio da formação docente.

A temática sobre a discussão da formação de professores possui várias faces e se sobressai à medida que o professor é visto como sujeito cuja formação não pode ser somente técnica, mas também humanista.

Nesse sentido, é importante discorrermos um pouco sobre a questão da identidade profissional docente, visto que pode influenciar diretamente na práxis pedagógica de cada professor.

Segundo Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 381), “[...] a identidade do professor é um conceito complexo e disputado que envolve fatores normativos, cognitivos e emocionais, nos quais se encontram valores pessoais e profissionais [...]”.

Scheibe (2008, p.42), acrescenta que “a identidade do professor, pelo seu potencial na produção de uma determinada moral individual, crucial para o estabelecimento ou reformulação dos objetivos econômicos, sociais e culturais definidos, torna-se um alvo efetivo por parte do estado.”

Bolivar (2007) diz que a identidade do professor é resultado de um processo complexo de construção social que se vai traduzir num modo próprio de sentir-se, ao mesmo tempo que dá sentido à sua prática quotidiana.

Os autores corroboram sobre a importância da identidade profissional

docente, assim, os saberes docentes estão entrelaçados com a formação e os saberes construídos ao longo de uma jornada pessoal e profissional, constituindo uma identidade. A prática de um professor, suas escolhas metodológicas são fruto do seu posicionamento teórico, filosófico e linguístico. Conforme Sacristán (1995, p. 82):

Em educação, não existe um saber-fazer desligado de implicações de valor, de conseqüências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo, de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite.

Neste contexto, a formação desempenha um papel importantíssimo, quando apresenta, normalmente, no início do curso de graduação os fundamentos teóricos, econômicos, sociológicos e linguísticos que norteiam e embasam a educação. De acordo com Gimeno Sacristán (1995), profissionalidade e formação estão ligadas intimamente, onde a profissionalidade baseia-se nos saberes e no saber-fazer do professor, já a formação deve promover mudanças pedagógicas e aperfeiçoamento dos professores.

O professor possui saberes específicos e próprios da docência em cada área de atuação. Assim, nesse trabalho verifica-se o eixo da formação de professores, o que nos leva a discorrer também sobre questões relacionadas a saberes docentes.

Para compreendermos melhor as reflexões expostas, iniciamos verificando a contribuição de Charlot (2013), que não trabalha especificamente a questão da formação docente, porém contribui com nossa temática em linhas gerais, quando trabalha a questão do professor como um indivíduo, um ser inacabado que pode se construir por meio de um processo triplo e educativo como: humanização, socialização e singularização.

Nesse sentido Charlot (2013), não se limita apenas ao campo epistemológico, mas ajuda na compreensão da questão de como o sujeito constitui sua relação com o saber, mais voltado para um contexto humano, social e singular.

Quanto a formação com base nos saberes, temos nas palavras de Pimenta (1999):

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos pois os problemas da prática docente não são meramente instrumentais mas comportam situações problemáticas que requerem *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e

de conflito de valores. (Pimenta, 1999, p.30).

Observamos que a formação de professores requer a construção de uma autonomia profissional, sobretudo alicerçados em saberes docentes e práticas reflexivas. “O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores.” (Zeichner, 1993, p.17).

Pimenta (1999) ressalta ainda a importância de um professor com atitude reflexiva:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na transformação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores. (Pimenta, 1999, p.31).

Nessa propositura, a prática reflexiva deve permear a formação de professores. São consideráveis as constantes transformações que ocorrem na sociedade, o que leva ainda mais atitudes de reflexão por parte dos professores em se auto firmar como cidadãos atuantes em sua área de formação, acompanhar as mudanças sociais e adquirir habilidades e competências que auxiliem em todo o processo ensino- aprendizagem, sem deixar de lado a formação de outros sujeitos com base em seus desenvolvimentos de forma emancipatória.

Nóvoa (2010), acrescenta que o profissional-professor é também pessoa-professor, as experiências de vida dos professores podem auxiliar nas formações docentes enquanto sujeitos.

De acordo com Gauthier *et al.* (2013), a partir das pesquisas começa-se a compreender que a profissão-professor possui saberes específicos e assim, a concepção anterior, que antes era apresentada como simples ofício sem saberes específicos, dá ênfase ao ofício com saberes próprios e específicos da docência.

No que diz respeito ao saber docente “é plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2012, p. 36). Damos destaque nessa linha de pensamento do autor da seguinte maneira exposta no quadro 1:

Quadro 1 - Saberes Docentes

|                                  |                                                                                                                                         |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saberes da Formação Profissional | Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). |
| Saberes Disciplinares            | Saberes produzidos pelas ciências da educação (matemática, história, literatura, etc.).                                                 |
| Saberes Curriculares             | Saberes correspondentes a discursos, objetivos, conteúdos e métodos.                                                                    |
| Saberes Experienciais            | Saberes advindos da experiência sendo por ela validados.                                                                                |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Tardif (2012)

Nas palavras do autor, nos saberes da formação profissional transmitidos por instituições de formação, o professor e o ensino constituem objetos de saber. Os saberes disciplinares são integrados à prática docente através da formação inicial e continuada, são saberes correspondentes a vários campos do saber. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, os quais são apresentados em forma de programas escolares, na escola reflete como saberes sociais. Os saberes experienciais correspondem a saberes dos professores, advindos da experiência individual e coletiva. Diante do exposto, “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos.” (Tardif, 2012, p.36).

Tardif (2014), acrescenta quanto à formação docente que os saberes são adquiridos nas instituições formadoras de professores, e estão subdivididos em saberes da ciência, que são constituídos de saberes eruditos e saberes pedagógicos, que orientam a prática docente.

Pimenta (1996), também categoriza saberes da docência e ressalta que mobilizar saberes da experiência é o primeiro passo no curso de didática e se propõe a mediar o processo de construção de identidade de futuros professores. Vejamos conforme o quadro 2:

Quadro 2 – Os Saberes da Docência

|                                         |                                                                                                                        |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Os saberes da docência – A experiência  | Saberes que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática. |
| Os saberes da docência – o conhecimento | Não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir condições de produção de conhecimento                          |
| Os Saberes da Docência – saberes        | Saberes que podem colaborar com a prática,                                                                             |

|             |                                                                                                                      |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| pedagógicos | sobretudo se forem mobilizados a partir de problemas que a prática coloca, entendendo a teoria em relação à prática. |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Pimenta (1996)

De acordo com Pimenta (1996), os saberes da experiência estão ligados com a reflexão sobre a prática do professor mediada pelas práticas de colegas de trabalho e materiais produzidos por outros educadores. Quanto aos saberes do conhecimento, é preciso ter consciência do poder do conhecimento para produção da vida material, social e existencial da raça humana. Já os saberes pedagógicos, são constituídos a partir da prática que os confronta e os reelabora. A autora afirma que na história da formação de professores esses saberes têm sido trabalhados de maneira desarticulada.

Nas palavras de Nóvoa (2009, p. 9):

No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

Dessa forma, é importante salientar que no processo de formação de professores os saberes precisam estar entrelaçados.

De acordo com Tardif e Raymond (2000) “o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (Tardif; Raymond, 2000, p. 209-210).

Nóvoa (1997, p. 25), considera “a formação na perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Nesse sentido, é possível propiciar condições para a estruturação de uma identidade profissional.

Diante do exposto por Nóvoa (1997) e Tardif e Raymond (2000), podemos salientar que a identidade do professor tem ligação com saberes docentes, seus valores, suas ações e suas experiências sendo crucial no processo de formação profissional.

Acrescentamos que a formação docente pode propiciar aos profissionais da educação reflexões importantes, que podem incidir em suas práticas pedagógicas, construindo identidades de profissionais devidamente preparadas para atuar em seus meios, visto que isso está interligado com a compreensão de que a escola é uma instância social que tem como tarefa a organização do pensamento de novas gerações, fundamento do exercício da cidadania e da ação consciente na

consecução de um projeto de sociedade Weber (2003). Assim, a formação docente é um fator imprescindível nesse processo, tendo como base a identidade profissional do professor.

Nóvoa (2010) contribui no rompimento do entendimento de que os saberes não são um repertório de conhecimentos que devem dispor os docentes, realça a importância de buscar compreender os saberes que são representados pelas experiências de vida dos professores, observando o profissional-professor também como pessoa-professor.

Gimeno Sacristán (1995) corrobora que o professor não deve ser visto como técnico ou improvisador, mas como um profissional que pode utilizar seu conhecimento e/ou experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

A prática da docência, tem ação transformadora e se renova tanto na teoria quanto na prática, requer o exercício de uma consciência crítica. E neste sentido pode-se dizer que o exercício da ação docente requer preparo no seu percurso profissional, por sua vez, a experiência adquire uma relevância fundamental.

### 2.1.1 Formação de professores: políticas educacionais

Neste tópico faremos análise do percurso das políticas de formação de professores no Brasil, com a intenção de conhecer alguns antecedentes históricos nesse processo.

Antes de tudo, vejamos o termo “política”, de acordo com o dicionário Bechara (2011) é um substantivo feminino, cujo significado é:

1. Arte ou ciência de organizar, administrar e governar um Estado: *Um dos filhos escolheu a Política, o outro a Engenharia*; 2. Todo conjunto de conceitos, fatos, processos e instituições que envolvem e regem a vida pública e o relacionamento entre eles; 3. O gerenciamento de uma dessas instituições ou do conjunto de todas elas: *uma boa política educacional* [...] (Bechara, 2011, p.1002).

O entendimento do significado desse termo “política” nos ajudará na compreensão do estudo proposto sobre políticas educacionais.

Cabe observar que o Brasil apresenta uma trajetória de impasses no que diz respeito a políticas de formação de professores, o que resultou em inúmeras reformas educacionais que sofreram mudanças desde o Brasil Império. Segundo Saviani (2009), a formação de professores vem sofrendo muitos percalços ao longo

da história.

Segundo Nóvoa, “Politicamente, os Estados assumem a responsabilidade pela educação e impõem uma escolaridade obrigatória, com o objetivo de fabricarem uma identidade cívica e nacional.” (Nóvoa, 2022, p.57).

Ainda nas palavras do autor, “Nada teria sido feito sem os professores. Para cumprir a sua missão, os Estados constituem um corpo profissional docente que é recrutado, formado, remunerado e controlado pelos poderes públicos.” (Nóvoa, 2022, p.57).

Dito isso, voltemos ao século XIX, onde o modelo de escola consolidou-se em todo o mundo. No Brasil não foi diferente e a preocupação com a formação docente se tornou explícita também nesse período, passando assim ao desenvolvimento de diversas políticas educacionais.

De acordo com Hemielewski, Pacheco e Jung (2017, p. 114) “[...] políticas educacionais são as ações governamentais direcionadas à educação. Por óbvio, as políticas de formação docente consistem em estratégias do poder público no sentido de qualificar/profissionalizar os professores”.

Analisar o que impulsionou as políticas de formação de professores em determinado período histórico torna-se necessário para entender aos discursos e ações subsequentes. Segundo Hemielewski, Pacheco e Jung (2017):

A formação, por sua vez, bem como as políticas educacionais de inclusão e de universalização, são consequência de demandas que provém de diversas vertentes, sendo principalmente: a) atendimento ao disposto na Constituição (1988), que prevê, em seu Art. 205 que “a educação é um direito de todos e dever do Estado [...]”; b) a Lei n. 9.394 (1996), que reproduz o Art. 205 da Constituição (1988), em seu Art. 2º, além de garantir, no Art. 4º, I, a “educação básica, obrigatória e gratuita” ainda, o Art. 86, § 3º, III, que dispõe sobre a realização de “programas de capacitação para todos os professores em exercício [...]”; c) O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.13.005 (2014), cuja meta 15 prevê uma “política nacional de formação dos profissionais da educação [...]”; d) Acordos internacionais como a Conferência Mundial da Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, a de Dakar, em 2000, e mais recentemente, em 2015, na Coreia do Sul, tendo como financiadores a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BM). Há um comprometimento de todos os países participantes, principalmente, com a universalização, o acesso e a permanência na educação básica (MEC, 2014) (Hemielewski; Pacheco; Jung, 2017, p.114).

É importante salientar que essas políticas educacionais de formação docente, em geral, partem da origem de interesses econômicos e não necessariamente têm como base somente a qualidade na educação, que tanto se almeja em nosso país.

### *2.1.2 Formação de professores: aspectos históricos - escolas normais*

Nesse contexto, damos ênfase a criação das Escolas Normais, no que diz respeito a fase inicial de preparação de normalistas e as formações atuais de professores.

Vale ressaltar que no século XVII, Comenius já fazia menção sobre a necessidade da formação docente. Todavia, somente após a Revolução Francesa, no século XIX essa questão foi levada em consideração. Assim, iniciou-se o processo de criação das Escolas Normais.

No século XIX, após a nossa Independência, surgiram aqui as primeiras escolas normais. Essas escolas eram apropriadas para a formação de professores das séries primárias. Conforme Scheibe (2008):

As primeiras escolas de formação de professores no país foram as escolas normais. Surgiram logo após a independência, sob a responsabilidade das províncias, às quais cabia cuidar do ensino elementar. No final do Império, no entanto, a maioria das províncias não tinha mais do que uma ou, quando muito duas escolas normais públicas. Foi no período republicano que, ao se iniciar um processo de instalação de escolas em todo o território nacional, foram tomadas providências mais efetivas em relação à formação dos professores. (Scheibe, 2008, p. 43).

A formação de professores no Brasil foi considerada imprescindível para o desenvolvimento do país. Antes haviam poucas escolas normais, que eram responsáveis pelo preparo dos profissionais de educação.

A partir do estabelecimento da República começou-se a pensar sobre a formação docente de forma mais efetiva, pois foram instaladas escolas em todo território brasileiro, assim, as escolas normais cresceram em quantidade.

Scheibe (2008), destaca a reforma da escola normal, do Estado de São Paulo, em 1890, no início da república, como fator importantíssimo na formação dos profissionais para o magistério, na qual deu ênfase a mudanças no currículo, ampliou o tempo do curso, além de dar ênfase nas matérias científicas e exercícios vinculados ao trabalho pedagógico.

As escolas normais constituíram um marco histórico na formação de professores em nosso país.

### *2.1.3 Formação de professores: aspectos históricos e legislação nacional*

As discussões sobre a qualidade na educação tem sido um tema recorrente

debate em nosso contexto social brasileiro nas últimas décadas.

Nesse contexto, houve um olhar específico para políticas públicas educacionais configurando assim ajustes na trajetória de formações dos profissionais da educação. É importante salientar que em muitos casos, esses ajustes foram delineados para atender aos anseios da classe hegemônica capitalista. Assim, passaremos a verificar alguns aspectos históricos e a legislação nacional sobre a formação de professores.

Nesse viés, atentemos que a demarcação do direito dos cidadãos, salário do professor, concurso, currículo, se fizeram presentes na Constituição de 1824 e na Lei Geral da Educação de 15 de outubro de 1827, denominada de as Primeiras Letras Cury (2016).

Um marco na qualificação das pessoas para o exercício do magistério no Brasil foi representado no Estatuto das Universidades Brasileiras, criado pelo Decreto nº 19.852/31, de 11 de abril de 1931. Na época, o então Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos teve como objetivo a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Brasil, 2001, p. 3).

Seguindo nessa vertente, no governo de Getúlio Vargas foi organizada a Universidade do Brasil, por intermédio da Faculdade Nacional de Educação, através da Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, com a missão de preparar trabalhadores e intelectuais, realizar pesquisas e preparar pessoas ao magistério do ensino secundário e normal.

Mas somente, com o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, concretizou a criação e a instalação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil na cidade do Rio de Janeiro, então capital federal. Nesse período, assumiu o comando na formação de professores para atuar nas redes de ensino representando determinado padrão para as demais faculdades de Filosofia a serem instaladas no país (BRASIL, 2001, p. 3). Essa Faculdade foi criada como referência para regulamentar da formação de professores para o ensino secundário, e ao fazermos um comparativo atualmente corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, estabelece um modelo formativo conhecido como “esquema 3 + 1” para licenciaturas, constituído de três anos para o estudo das disciplinas específicas e um para a formação didática, sendo adotado nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia.

Um fator pontual foi que o quantitativo de formados das faculdades de

Filosofia, nos cursos de formação de professores, era baixo e não atendia à demanda do país.

Na década de 60, a escola passou por uma perspectiva de desenvolvimento social e econômico, devido a expansão industrial e do capital. Conforme salienta Charlot (2013, p. 95) “na maioria dos países do mundo, a escola passa a ser pensada na perspectiva do desenvolvimento econômico e social; é o caso nos Estados Unidos, na França, no Japão, e nos países do Sudeste Asiático, no Brasil, nos países africanos, etc.”.

Nesse contexto, a educação sofre o impacto direto, pois o Estado “pilota o crescimento econômico e coloca a educação a serviço do desenvolvimento” (Charlot, 2013, p. 39). Assim, a escola passa a atuar no sentido de possibilitar a preparação para atender à demanda de mercado de trabalho. Com isso, foi necessário aumentar o número de professores aptos por meio de formação docente.

Cabe ressaltar que “O Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 teve vigência legal até a entrada em vigor da Lei 4. 024/61”.(Brasil, 2001, p. 3). Essa lei, não alterou muita coisa no que diz respeito a formação de professores. Conforme Scheibe (2008):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, fruto de longa discussão e de estratégias intermináveis de conciliação entre os defensores dos interesses privatistas e os defensores do ensino público, não trouxe modificações significativas para a formação docente. (SCHEIBE, 2008, p. 44).

Seguindo por essa linha histórica, no período do regime militar, em 1964, e através da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, foi reformado o ensino obrigatório, denominado de primeiro grau, passando de quatro para oito anos e juntou o primário ao ginásio. Além disso, houve a implementação da profissão compulsória no ensino de segundo grau, transformando a escola normal numa das habilitações deste nível de ensino (Scheibe, 2008).

Nesse percurso, surgiram as licenciaturas curtas para atenderem ao problema da falta de professores preparados para o exercício da profissão. De acordo com Santos e Mororó (2019):

Com o advento da Lei 5.692 de 1971, que reestruturou o ensino de 1º e 2º graus, essa modalidade de licenciatura foi consolidada como processo mais rápido para a formação de quadro de professores, o que resultou em um meio de aligeiramento e de integralização dos cursos em curto espaço de tempo. Neste caso, o acadêmico podia concluir o curso entre o tempo mínimo de um ano e meio e o máximo de três anos (Santos; Mororó, 2019, p. 7).

Após a universalização da escola primária e a ampliação da rede pública de ensino, constituiu-se um déficit de professores para atender ao número crescente do público escolar. “Com as pressões populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no ensino fundamental começam a crescer e a demanda por professores também aumenta” (Gatti; Barreto, 2009, p. 11).

Ainda nas palavras de Gatti; Barreto (2009), nesse cenário, foram executados diversos ajustes como:

“[...] expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para o exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc.” (Gatti; Barreto, 2009, p. 11).

Weber (2003), acrescenta:

A habilitação específica de grau superior para o exercício do magistério de 1ª a 8ª série, do então ensino de 1º grau, obtida em curso de curta duração, permitiu a inclusão da formação de docentes entre os cursos profissionais cujo principal objetivo era “corresponder às condições do mercado de trabalho”, segundo o ideário no período, prejudicando os fundamentos da docência. (Weber, 2003, p.1131).

Diante disso, os autores Santos e Mororó (2019), Gatti e Barreto (2009) e Weber (2003) corroboram sobre o surgimento das licenciaturas curtas, com o objetivo de formar rapidamente professores para atuar na rede pública e resolver o déficit instaurado na educação. Isso foi considerado comprometedor, pois pode afetar na qualidade da formação.

Contextualizando ainda, com intuito de organizar a forma como ocorreria o ensino popular, Saviani (2009) traz importante contribuição e distingue períodos na história da formação de professores:

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

2009, p. 143,144).

Todos esses períodos do ensino surgiram da necessidade de qualificar os docentes, visto que isso conotou organização devido ao advento da universalização dos sistemas nacionais de educação. Como especificado, a formação de professores era realizada inicialmente nos Cursos Normais, e só depois da promulgação da LDBEN/1996 é que passou a vigorar com mais força ideia de que os professores deveriam ser formados em nível superior.

Na atual conjuntura, os cursos de formação de professores são frutos da reforma educacional dos anos 90. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96 estabelece em seu Artigo 62:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º 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, 1996).

De acordo com essa lei ficava institucionalizada a elevação dos professores de séries iniciais no ensino superior, e fazendo os cursos normais de nível médio aceitos como formação mínima e prazos estipulados. Apesar de direito estabelecido em lei, a formação de docentes em nível médio requer uma maior reflexão, posto que, pode gerar a desvalorização da carreira.

Nessa LDB há determinado alinhamento com as tendências internacionais de mercado. Nesse contexto, com o viés de defesa da formação de professores, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, assinou, de 06 de dezembro de 1999, onde estabeleceu que essa formação para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental seria “exclusivamente em Cursos Normais Superiores”. Como consta do decreto: “§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, exclusivamente, em cursos normais superiores.” (BRASIL,1999).

Em contexto posterior, o Decreto nº 3.554 de 7 de agosto de 2000, acaba por substituir o termo “exclusivamente”, pelo termo “preferencialmente”, o que gerou

grandes dúvidas para muitos na época. Assim, diversos estados brasileiros encerraram o Curso Normal Superior.

Dessa forma, como podemos verificar, as políticas educacionais embasadas na legislação encaminham a formação docente em nível de graduação, licenciaturas e em nível médio, bem como a colaboração entre os entes federados deve assegurar a formação inicial e continuada.

Nas últimas décadas, devido às constantes iniciativas de reorganização dos currículos do Curso Normal, Curso de Pedagogia e da implementação do Curso Normal Superior, atualmente escassos em nosso país, muitas discussões foram fomentadas.

Certamente houveram mudanças significativas em todo esse processo de políticas públicas voltadas para a formação de professores, não obstante podemos verificar também a continuidade e descontinuidade, ao serem incorporadas são propagadas com um viés que visa a qualidade na educação, todavia estão sempre atreladas ao cumprimento e à finalidade em atender os modelos de sociedade vigente.

Os Cursos Normais constituem um marco em nossa educação auxiliando na formação de professores, e constituíram ponto de partida para muitos profissionais da educação. E diante de todo processo estabelecido fica nossa reflexão em pensar que lugar ocupam na contemporaneidade.

## **2.2 O Ensino da Língua Portuguesa**

O ensino por meio do componente curricular de língua portuguesa deve permitir aos alunos o desenvolvimento de habilidades no campo da norma-padrão de nossa língua, pois o domínio dessa norma-padrão permite o desenvolvimento também em outras áreas de saberes científicos e acadêmicos.

Por meio do ensino de língua portuguesa há efetivação da comunicação e a possibilidade de resolução de diversas situações no contexto de vida de cada indivíduo.

Esse componente curricular passou por vários momentos de inconstância até se firmar no modelo de base curricular dos dias atuais.

Traçando um perfil histórico, relatamos que a língua portuguesa na época do Brasil Colônia era utilizada apenas como instrumento alfabetizador, não sendo tida

como componente curricular, pois nesse período já se fazia presente por aqui o latim, porém utilizado em determinados casos somente no ensino secundário e superior.

No século XVII, a língua portuguesa ainda não tinha sido determinada como uma área de conhecimento que preenchesse requisitos mínimos para que resultasse em um componente curricular (Pietri, 2010).

Seguindo este contexto, no século XVIII, o uso da língua portuguesa tornou-se obrigatório no Brasil Colônia, a partir das reformas pombalinas, com o objetivo de se manter o controle total por parte de Portugal. Até meados do século XIX, permaneceu o caráter instrumental da língua.

Soares (2002) salienta que o componente curricular de Língua Portuguesa foi incluído nas últimas décadas do século XIX ao currículo brasileiro, na opinião da autora, isso foi realizado tardiamente.

Durante as primeiras quatro décadas do século XX, o latim começou a perder o valor, assim o ensino da gramática passou a ter força no ensino da língua portuguesa, ganhando autonomia, escrever bem passou a ser exigência.

Nessa conjuntura, em meados dos anos 50, começou a ocorrer modificações nos conteúdos da disciplina de língua portuguesa, devido a mudanças do público discente em decorrência da democratização do acesso à escola. Nesse período, com bases no estudo da gramática e de textos, a disciplina começa a ser trabalhada de forma mais articulada.

Na década de 70, no período da ditadura militar segundo Soares (2002), mudanças importantes ocorreram quanto ao ensino da língua portuguesa como a concepção de língua como sistema e a concepção de língua como expressão estética foram substituídas pela concepção de língua como comunicação. Essas mudanças permaneceram até a década de 80.

Na atualidade, em nossa LDB, a língua portuguesa tem caráter obrigatório, como consta no Artigo 26, “§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.” (Brasil, 1996). Isso, dada a importância desse componente curricular como base para qualidade na educação.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), estabelece competências para a disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental. Segundo o

documento:

[...] e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Vale ainda destacar que tais competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania. (Brasil, 2018, p.86)

Assim, torna-se importante verificarmos essas competências específicas para a disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, como apresenta o quadro 3:

Quadro 3 - Competências de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental

| COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.</li> <li>2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.</li> <li>3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.</li> <li>4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.</li> <li>5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.</li> <li>6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.</li> <li>7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.</li> <li>8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).</li> <li>9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.</li> <li>10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.</li> </ol> |

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018, p.87).

As competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental estão consolidadas em nossa Base Comum Curricular, dando suporte para o ensino dessa disciplina, que tem caráter de obrigatoriedade, como já articulado na LDB 9.394/96.

No Ensino Médio, fazendo um comparativo com o Ensino Fundamental, a BNCC no componente de Língua Portuguesa “define a progressão das aprendizagens e habilidades” (BRASIL, 2018, p.499). Como podemos ver no quadro 4:

Quadro 4 - Progressão das Aprendizagens e Habilidades de Língua Portuguesa – Ensino Médio

- a complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem (como a pós-verdade e o efeito bolha);
- a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão;
- o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses;
- o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.), já que as habilidades requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) e por processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) já foram desenvolvidas no Ensino Fundamental;
- a atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abarcando sínteses mais complexas, produzidos em contextos que suponham apuração de fatos, curadoria, levantamentos e pesquisas e que possam ser vinculados de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, a experiências estéticas e produções da cultura digital e à discussão e proposição de ações e projetos de relevância pessoal e para a comunidade;
- o incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, de uma maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos;
- a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc.;
- a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018, p.499, 500).

Salientamos que com base nessa progressão das aprendizagens e habilidades, nota-se que a BNCC, já traz a língua vista na sua dinamicidade e no que se refere ao ensino de língua portuguesa e um destaque aqui é o texto, que constitui um dos fatores essenciais nesse processo de aprendizado. Conforme

segue na BNCC (Brasil, 2018):

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

A BNCC traz como reflexo a necessidade de se trabalhar em língua portuguesa, a partir de gêneros textuais, leva em conta as diversas situações de comunicação, e indica que:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas. (Brasil, 2018 p. 136).

Nessa conjuntura, o mais novo documento orientador, imbuído das perspectivas teóricas atuais, estabelece que nas aulas de língua portuguesa não se desconsidere as práticas de linguagem e os gêneros textuais que os estudantes já estão habituados a utilizar, mas que também se apresente outras perspectivas.

Cabe aqui acrescentar que de acordo com Barton e Lee (2015, p. 165): “Língua e aprendizagem estão entrelaçadas de várias maneiras; e a aprendizagem quase sempre implica usar e ampliar a língua”. Dessa maneira, a aprendizagem se torna mais significativa se fizermos uso da língua nas diversas situações cotidianas.

Os textos multissemióticos e multimidiáticos, são práticas de linguagens que ganham destaque na BNCC (2018), conforme segue:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (Brasil, 2018, p.68).

Há também no contexto atual, as práticas de linguagem na cultura digital, que fazem parte também da base curricular de Língua Portuguesa. Não podemos deixar de mencionar a preocupação da BNCC com essas práticas. A BNCC (2018), por sua vez, considerando isso expõe o seguinte:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (Brasil, 2018, p. 69).

Assim, podemos observar que o documento orientador propõe não só o trabalho com esses textos multissemióticos e multimidiáticos e os que estão inseridos na cultura digital, mas que se tenha em foco a questão da ética para sempre fazer uma análise do que está por trás de cada discurso exposto nos textos.

Dessa forma, podemos ver a progressão das aprendizagens e habilidades no componente de Língua Portuguesa, alicerçadas na BNCC, ficando ao encargo do Ensino Médio aprofundar conhecimentos específicos advindos do Ensino Fundamental. Verifica-se ainda que a BNCC norteia toda a Educação Básica, aqui em específico a disciplina de Língua Portuguesa, na Área de Linguagens, visando a qualidade.

O ensino da Língua Portuguesa tem gerado questionamentos quanto a educação básica em nosso país, e nisso importa compartilhar a acentuada preocupação com o ensino e o desenvolvimento social de nossos alunos resultantes do nível de leituras e interpretações que conseguem efetuar. “O ensino de Língua Portuguesa, tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino do país.” (Brasil, 1998, p. 17).

À luz dessa assertiva, para que a educação cumpra seus objetivos no que diz respeito a qualidade no ensino, consiga formar leitores, cidadãos críticos e atuantes em seu meio, é necessário que os professores estejam preparados para acompanhar as diversas mudanças que ocorrem diariamente no ambiente escolar e estejam preparados ainda, para atender a demanda de alunos com diversidades sociais e culturais acentuadas.

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa constitui um dos fatores essenciais para que o processo educativo de qualidade seja instaurado.

### *2.2.1 Formação de professores de língua portuguesa*

A formação de professores constitui um dos mais importantes pilares para

construção de uma sociedade consciente.

Como consta no Parecer CNE/CP 28/2001: “A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 insistem na valorização do magistério e em um padrão de qualidade cujo teor de excelência deve dar consistência à formação dos profissionais do ensino.” (Brasil, 2001, p.5).

A consulta de dispositivos legais como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, trazem à tona eixos temáticos voltados para processos de formação docente e propostas de ensino da disciplina de língua portuguesa.

Ao fazermos uma análise sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs podemos observar uma proposta de ensino no que diz respeito à Língua Portuguesa, com desenvolvimento de experiências que possam possibilitar uma formação para a atuação não apenas na escola, como em toda a sociedade.

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história [...]” (Brasil, 2018, p. 67).

Nesta afirmativa o documento deixa claro a importância do desenvolvimento eficaz das habilidades referentes à Língua Portuguesa para a promoção do ser social. Quando não há intervenções positivas para o desenvolvimento de um trabalho eficaz, há um crescente número de alunos com baixa aprendizagem e conhecimentos necessários às séries em que estão inseridos.

Nesse sentido, torna-se imprescindível o preparo profissional através da formação docente dos professores que irão ministrar a disciplina de Língua Portuguesa. Com base nessa afirmativa, os Parâmetros Curriculares enfatizam através de algumas premissas como deve ocorrer o trabalho dos profissionais desse componente curricular. Os PCNs são documentos que trazem algumas orientações sobre a educação brasileira. Nesse contexto específico os PCNs de Língua Portuguesa é claro:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e a formação de escritores - produzindo textos eficazes que tem sua origem na prática de leitura, no espaço de construção da intertextualidade e na fonte de referências modeladoras (Brasil, 1997, p.53).

Ao entender o que se recomenda nos PCNs, verifica-se a necessidade de se trabalhar a leitura para então se trabalhar a escrita. Não podemos deixar de lado, o fato de que os alunos vivem grandes déficits sociais, que os limitam no entendimento de vários assuntos do contexto social. Cabe à escola intervir neste processo, estimulando a ação e reflexão, não apenas no âmbito escolar, mas também fora dele.

Assim, podemos sinalizar possíveis contribuições deste tipo de trabalho para o desenvolvimento de muitos professores frente ao desenvolvimento e à reflexão de suas práticas. Para Zeichner (1993, p.21) :

[...] a prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer seja reconhecida, quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados.

Vale ressaltar que precisamos do exercício da pesquisa para adquirir postura crítica e analítica, a formação continuada representa hoje uma necessidade para que possamos melhorar tanto a prática pedagógica, quanto compartilhar com outros profissionais os conhecimentos adquiridos, transmitindo conhecimentos de maneira clara e concisa, primando pela visão crítica e reflexiva da sociedade, como afirma Moraes (2010, p.121):

É preciso colocar o conhecimento à disposição do maior número possível de pessoas, criando um ambiente que seja não só de comunicação, mas que também atue como ferramenta instigadora, que colabore para uma reflexão crítica, para o desenvolvimento da pesquisa, que facilite uma aprendizagem contínua, permanente e autônoma.

Com base nessa propositura, a educação possui papel importante, todos os agentes envolvidos devem estar comprometidos com as atualizações no campo educacional “[...] desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formação de questões e procura de soluções” (García, 2009, p. 9).

A realidade escolar apresenta expansão na demanda de alunos e a preocupação com a qualidade no ensino permeia as diversas discussões no âmbito educacional. Nesse contexto, a formação docente em língua portuguesa, para atender a educação básica, ganha um olhar de preocupação, visto que, em nossa realidade há ainda dicotomias entre teoria e prática. Nas palavras de Pessôa (2001,

p. 14):

É necessário repensar com urgência a questão da formação do professor. Ao lado do imprescindível referencial teórico, os cursos de letras precisam instrumentalizar seus alunos para que eles consigam transpor os limites entre teoria e prática e sejam capazes de aplicar conhecimentos adquiridos não só durante a graduação, mas também mediante leituras que, espera-se, eles se sintam motivados a realizar, visando a um permanente aprimoramento de seu desempenho [...].

Assim, verifica-se que a formação docente em língua portuguesa deve buscar fazer um percurso que resulte em desenvolvimento dos professores, e isso deve iniciar já no Curso de Letras, que constitui a formação inicial.

Contextualizando, o Conselho Nacional de Educação – CNE, através do Parecer CNE/CES, nº 492 de 03 de abril de 2001, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC, Brasil (2001).

Nessa conjuntura, nos ateremos às Diretrizes para o curso de Letras, “que leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional” (Brasil, 2001).

É importante salientar que o curso de Letras abrange tanto a língua materna quanto a língua estrangeira clássica ou moderna. Destaque sempre nessa tessitura será para a questão deste curso especificamente na área de língua portuguesa. Assim, verificaremos as Diretrizes Curriculares, conforme o quadro 5 abaixo:

Quadro 5 - Diretrizes Curriculares – Curso de Letras

| 1 Perfil dos Formandos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter competência e ser capazes de lidar de forma crítica com as linguagens (verbal, escrita);</li> <li>• Ter domínio do uso da língua ou das línguas (objeto de seu estudo);</li> <li>• Refletir teoricamente sobre a linguagem;</li> <li>• Fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente;</li> <li>• Ter a capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.</li> </ul>                                                                                                                                                                                      |
| 2 Competências e Habilidades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar o uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira (manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos);</li> <li>• Refletir analítica e criticamente sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;</li> <li>• Ter visão crítica sobre das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;</li> <li>• Ter preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica de mercado de trabalho;</li> <li>• Ter percepção de diferentes contextos interculturais;</li> <li>• Utilizar recursos da informática;</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar os conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;</li> <li>• Dominar os métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>3 Conteúdos e Curriculares</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devem estar ligados à área dos Estudos Lingüísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas;</li> <li>• Devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais;</li> <li>• Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras (dar prioridade à abordagem intercultural, desenvolver o espírito crítico frente à realidade).</li> </ul>                                                                                                         |
| <b>4 Estruturação do Curso</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado;</li> <li>• Devem ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>5 Avaliação</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p>A avaliação a ser implementada pelo colegiado do curso de Letras deve constituir processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo, devendo pautar-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras;</li> <li>• pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes;</li> <li>• pela orientação acadêmica individualizada;</li> <li>• pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna;</li> <li>• pela disposição permanente de participar de avaliação externa.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Parecer CNE/CES 492/2001.

Diante do exposto, a área de Letras, que faz parte do campo das ciências humanas e contempla a disciplina de língua portuguesa, ao estabelecer Diretrizes Curriculares para seu Curso proporciona melhor embasamento na formação inicial dos profissionais que irão atuar nessa área.

Desse modo, o professor de língua portuguesa precisa apropriar-se de conhecimentos sólidos referentes a sua disciplina. A formação inicial constitui fator pontual nesse processo.

### *2.2.2 A Base Nacional Comum Curricular: diretrizes para a educação e formação docente*

A educação é considerada fundamental à formação do indivíduo e isto já estava exposto na nossa Constituição Federal de 1988 e já sinalizava a necessidade de um incentivo do estado e da sociedade. Assim, o Artigo 205, capítulo III, seção I,

de nossa Carta Magna diz que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Nesse contexto, a Constituição já preconizava o direito a educação de cunho subjetivo, constituindo fator de suma importância ao desenvolvimento social e humano.

Já segundo a LDB 9.394/96, a educação “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (Brasil, 1996).

Assim, objetivando a qualidade na educação por meio de uma determinada organização dos conhecimentos básicos que cada indivíduo deve ter, foi pensado, discutido e elaborado um documento que desse ênfase a forma como o trabalho docente seria desenvolvido em prol dessa qualidade na educação.

Podemos verificar as similaridades entre os dispositivos legais. Seguindo ainda a linha sobre educação, acrescentamos que a Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2018, define em caráter normatividade, o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC serve como referência para elaboração dos currículos, de materiais didáticos e de posturas de cunho pedagógico da educação básica das instituições escolares em nosso país.

Neste documento normativo há uma novidade que é a consolidação das áreas do conhecimento como princípio norteador da estruturação curricular. A partir dele, as instituições escolares públicas e privadas passam a ter uma referência nacional obrigatória para elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas.

É importante destacar que antes da BNCC, na década de 90, os PCNs foram as principais referências curriculares para atuação dos professores em sala de aula, na Educação Básica.

Contextualizando, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial., o que resultou em avanços na luta pelas necessidades

básicas de aprendizagem para todos, com intuito de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos Brasil (1997). Neste cenário da educação no Brasil e com os compromissos assumidos de cunho internacional, houve a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), promovido pelo Ministério da Educação e do Desporto, com o objetivo de recuperar a escola fundamental, com qualidade e uma avaliação constante dos sistemas escolares, visando também o aperfeiçoamento constante.

Conforme descrito nos PCNs, Brasil (1997):

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. (BRASIL, 1997, p.15).

A partir de então, começa a elaboração dos PCNs. Além disso, sua estrutura se caracteriza com a organização dos conhecimentos era em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, ou seja, já davam um norte quanto para os parâmetros curriculares estabelecidos. E nessa linha, “pode-se afirmar que o currículo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa [...]” (Brasil, 1997, p.14).

Nesse cenário, os PCNs, ao determinarem suas responsabilidades curriculares, citam que a LDB prevê que uma formação básica comum deve ser fornecida a todos. Como segue:

A LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1997, p. 14).

Apesar de possuírem um caráter de formação geral e comum, os PCNs, possuem ainda flexibilidade, quando trata da parte diversificada em cada sistema de ensino, Brasil (1997), levando em consideração as particularidades de cada realidade, e se tornam referência em qualidade. Assim consta no referido documento para o Ensino Fundamental:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menos contato com a produção pedagógica atual (Brasil, 1997, p. 13).

Como podemos ver, o texto oficial ao trazer o viés de um referencial de qualidade para a educação, determina a funcionalidade deles para a promoção de discussões, reflexões e recomendações como forma de estabelecer determinada comunicação entre professores e a produção pedagógica, naquele contexto.

Os PCNs possuem uma função mais técnica e de orientação, foram elaborados para respeitar a diversidade e construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras Brasil (1998). Tão logo, a BNCC passa a atuar em caráter de base comum, e passa a ser referência nacional, sendo fruto de diversos debates e discussões no âmbito educacional. Tomou frente aos estudos e práticas docentes devido aos impasses na realidade escolar. Foi construída num período de grande movimentação no cenário político brasileiro, período este que que passávamos por mais um processo de impeachment, da então presidente Dilma Rousseff (PT). Em seguida, assume o poder vice-presidente Michel Temer (PMDB), em 2016. Logo após, no ano de 2018, ocorre a eleição do presidente Jair Bolsonaro (então do PSL, depois do PL).

A estrutura da BNCC organiza-se inicialmente propondo competências gerais para a educação básica, seguida das etapas que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada uma dessas etapas possui subdivisões quanto às áreas de conhecimento abrangentes, como as áreas de: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. E, cada área do conhecimento é subdividida em disciplinas, denominadas como componentes curriculares.

A BNCC tem também em suas bases outras políticas educacionais, conforme expresso em seu texto, a exemplo disso citamos as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Além disso, as determinações teóricas se articulam com a Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96, vejamos:

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes

federados e as particularidades regionais e locais. Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos. (Brasil, 2018a, p. 5).

Cabe relatar que desde a promulgação de nossa atual LDB já haviam direcionamentos governamentais sobre os currículos, como já mencionados, os PCNs são um exemplo disso. O destaque aqui é que os PCNs são documentos orientadores, já a BNCC é lei e deve ser cumprida.

A Carta Magna de 1988, em seu Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

A defesa da criação de uma base nacional comum foi justificada pela Lei 9.394/96, conforme segue o Artigo 9º, inciso IV no que cabe à União:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (Brasil, 1996).

A LDB 9.394/96, acrescenta ainda em seu Artigo 26:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996)

Com bases nessa premissas, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 2, DE 01 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, Brasil (2015).

Quanto a formação docente a BNCC é fortalecida pela Resolução CNE/CP, nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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, Brasil (2019), em seu Artigo 2º, no sentido de estabelecer a formação de futuros professores. Como está preconizado:

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 informação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p. 2).

Nesse sentido, os documentos orientadores curriculares devem motivar a formação continuada de professores e, conseqüentemente, provocar mudanças na lida escolar. Além disso, outra contribuição importante do documento é alinhar políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores.

A BNC - Formação, estabelece dez competências gerais docentes. Como podemos verificar no quadro 6:

Quadro 6 – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

| <b>COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.                                  | Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.                                                                                                     |
| 2.                                  | Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.                                                                                                                                                   |
| 3.                                  | Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.                                                                                                                          |
| 4.                                  | Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.                                                               |
| 5.                                  | Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.                |
| 6.                                  | 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. |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.                   |
| 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.                                                                                                                               |
| 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. |
| 10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.                                                          |

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2019, p.13).

Não poderíamos deixar de verificar essas competências que traduzem o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

### 2.2.3 A Base Nacional Comum Curricular: área de linguagens – língua portuguesa

A BNCC foi subdividida em áreas de conhecimento abrangentes, dentre elas está a Área de Linguagens, que é composta pelos componentes curriculares como a Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e nos Anos Finais, do Ensino Fundamental, a Língua Inglesa. Essa subdivisão tem um propósito:

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas como também seus conhecimentos sobre essas Linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.” (Brasil, 2017, p.63).

As práticas de linguagens diversificadas contribuem com o desenvolvimento dos estudantes por meio dos componentes curriculares da Área de Linguagens. Todavia, nos ateremos ao componente curricular de Língua Portuguesa.

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por

outras linguagens. (Brasil, 2018, p.67, 68. Grifo no original).

A língua portuguesa é um componente obrigatório, como exposto no Artigo 26, parágrafo 1º, de nossa LDB 9.394/96 (Brasil,1996), dada sua importância para o desenvolvimento dos indivíduos e atuação em outros campos de saberes científicos, bem como o desenvolvimento social.

De acordo com a BNCC, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o foco da ação pedagógica é a alfabetização. A aprendizagem da leitura e da escrita proporcionará autonomia e progresso nos estudos posteriores.

Quanto ao Ensino Fundamental – Anos Finais, o processo de aprendizagem em língua portuguesa será ampliado mediante as práticas de linguagem trabalhadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Dentre as aprendizagens essenciais, organizadas por área de conhecimento e definidas na BNCC para o Ensino Médio, estão as Linguagens e suas Tecnologias, em consonância com o Artigo 35-A, de nossa LDB atual:

**Art. 35-A.** A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas. (Brasil, 1996)

Nesse contexto, observamos em nossa Base Nacional Comum Curricular, a organização e estrutura voltada para Área de Linguagens – Língua Portuguesa, dando ênfase as linguagens e suas tecnologias, visto que “é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas, mas também interfaces críticas e éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente.” (Brasil, 2018, p. 497).

E reforçando em nossa Base Curricular, consta:

A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018, p.471).

Dessa forma, podemos observar que há todo um contexto elaborado em sequência de conhecimentos que inicia no Ensino Fundamental e segue para o Ensino Médio, onde cabe aprofundar as práticas de linguagem, fazendo uso da crítica de leitura, produção de textos verbais, escritos, multissemióticos, não deixando de lado as linguagens e suas tecnologias, com vistas na reflexão e intervenção nas realidades dos jovens, no que diz respeito ao âmbito da cidadania, do trabalho e dos estudos, visando o pleno desenvolvimento dos mesmos.

Vale ressaltar, quanto à literatura que a leitura do texto literário, deve ocupar o centro tanto no trabalho no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. “Assim, é importante não só (re) colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes.” (Brasil, 2018, p.499).

Cabe aqui destacar os eixos de integração de Língua Portuguesa, considerados na BNCC, os quais já foram citados em diversos documentos que contemplam as práticas de linguagem, sendo eles os seguintes eixos: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2018). Vejamos cada eixo, conforme o quadro 7:

Quadro 7 – Eixos de Integração – BNCC de Língua Portuguesa

|                                         |                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eixo Leitura                            | Compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação.                 |
| Eixo da Produção de Textos              | Compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico.                                               |
| Eixo da Oralidade                       | Compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face.                                                                                          |
| Eixo da Análise Linguística / Semiótica | Envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos). |

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018).

Os eixos expostos acabam se relacionando com as práticas de linguagem existentes. Dessa forma, servem de base para a organização dos currículos desta

área. Além disso, “outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas são os campos de atuação em que essas práticas se realizam” (Brasil, 2018, p. 84). Vejamos ainda:

Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por **campos de atuação** aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (Brasil, 2018, p. 84. Grifo no original).

A BNCC, especifica os campos de atuação em que são organizadas as práticas de linguagem, conforme segue vejamos aqui esses campos:

São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública. (Brasil, 2018, p. 84).

Esses campos de atuação, com viés de organização dos saberes, permitem que o uso da linguagem na escola e na sociedade, facilitem tanto as atividades cotidianas quanto as mais institucionalizadas. Como podemos verificar em nossa BNCC:

Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (Brasil, 2018, p.85).

Dessa forma, podemos verificar a importância da divisão dos campos de atuação na BNCC para que seja possível o bom desenvolvimento do trabalho a ser realizado através do componente de Língua Portuguesa.

Diante do exposto, todos esses fatores articulados consolidam atividades e práticas imprescindíveis na Área de Linguagens - Língua Portuguesa, oportunizando condições favoráveis para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, garantindo o direito dos estudantes em aprender conhecimentos fundamentais comuns, nas redes de ensino de todos o país, que é o principal objetivo da BNCC.

### 3. METODOLOGIA

Este capítulo destina-se à apresentação dos caminhos metodológicos da pesquisa, como segue. Observando que “etapas comuns a todas as pesquisas: iniciam com seu planejamento, seguem sua execução e, por fim, apresentam a comunicação dos resultados, mas cada investigação segue seu próprio caminho” (Zanella, 2013, p. 23).

O primeiro passo tomado foi a realização de uma busca de trabalhos científicos, como explica Gil (2008), é a definição dos descritores de pesquisa. Desse modo, a partir da temática, das leituras preliminares, foi estabelecido a busca dos seguintes descritores: Formação de professores de língua portuguesa; Formação de professores; Área de linguagens; Ensino de linguagens; Ensino da linguagem.

Seguindo essa vertente metodológica, passamos a busca das fontes Gil (2008, p. 68) alerta que:

Tradicionalmente, o local privilegiado para a localização das fontes bibliográficas tem sido a biblioteca. No entanto, em virtude da ampla disseminação de materiais bibliográficos em formato eletrônico, assume grande importância a pesquisa feita por meio de bases de dados e sistemas de busca.

Para realização deste trabalho, foi necessário decidir sobre quais seriam as fontes de coleta e que fatores de inclusão e de exclusão seriam utilizados. Como o tema sobre a Formação de Professores de Língua Portuguesa é amplo, trata de formação e engloba nossa língua materna, optou-se por realizar a busca em plataforma no Brasil, somente. Dessa maneira, ficou definida a fonte de busca: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD.

Após a decisão sobre os descritores e a plataformas de busca, definiu-se o período, que ficou estabelecido entre os anos de 2019 e 2023. Esse período se justifica devido à aprovação da Base Nacional Comum da Formação de Professores, no ano de 2019 e até o primeiro ano de mestrado da pesquisadora, em 2023.

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, pois busca ter mais familiaridade com o tema estudado. Foi realizada através de revisão bibliográfica contemplando a problemática: Como as teses e dissertações defendidas no Brasil entre 2019 e 2023 abordam a formação de professores de Língua Portuguesa?

A pesquisa qualitativa trabalha com uma gama de significados, não visa trabalhar com dados estatísticos, mas busca resultados e valores no campo de significados, ou seja, não trabalha com dados que podem ser medidos e sim com interpretações sobre questões peculiares. Esse tipo de pesquisa é muito utilizada no campo das ciências humanas. Segundo Gil (2002, p. 133) “A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. Dialogando com Minayo (2003), a pesquisa qualitativa “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2003, p. 22).

Nesse sentido, por se tratar de um trabalho baseado na formação docente, constituído de interações humanas, este estudo corresponde aos preceitos da pesquisa qualitativa. O procedimento técnico utilizado para escrever sobre a temática em estudo foi a pesquisa bibliográfica, cujo aporte teórico pode ser encontrado em fontes como livros, publicações periódicas impressas ou nas mídias eletrônicas.

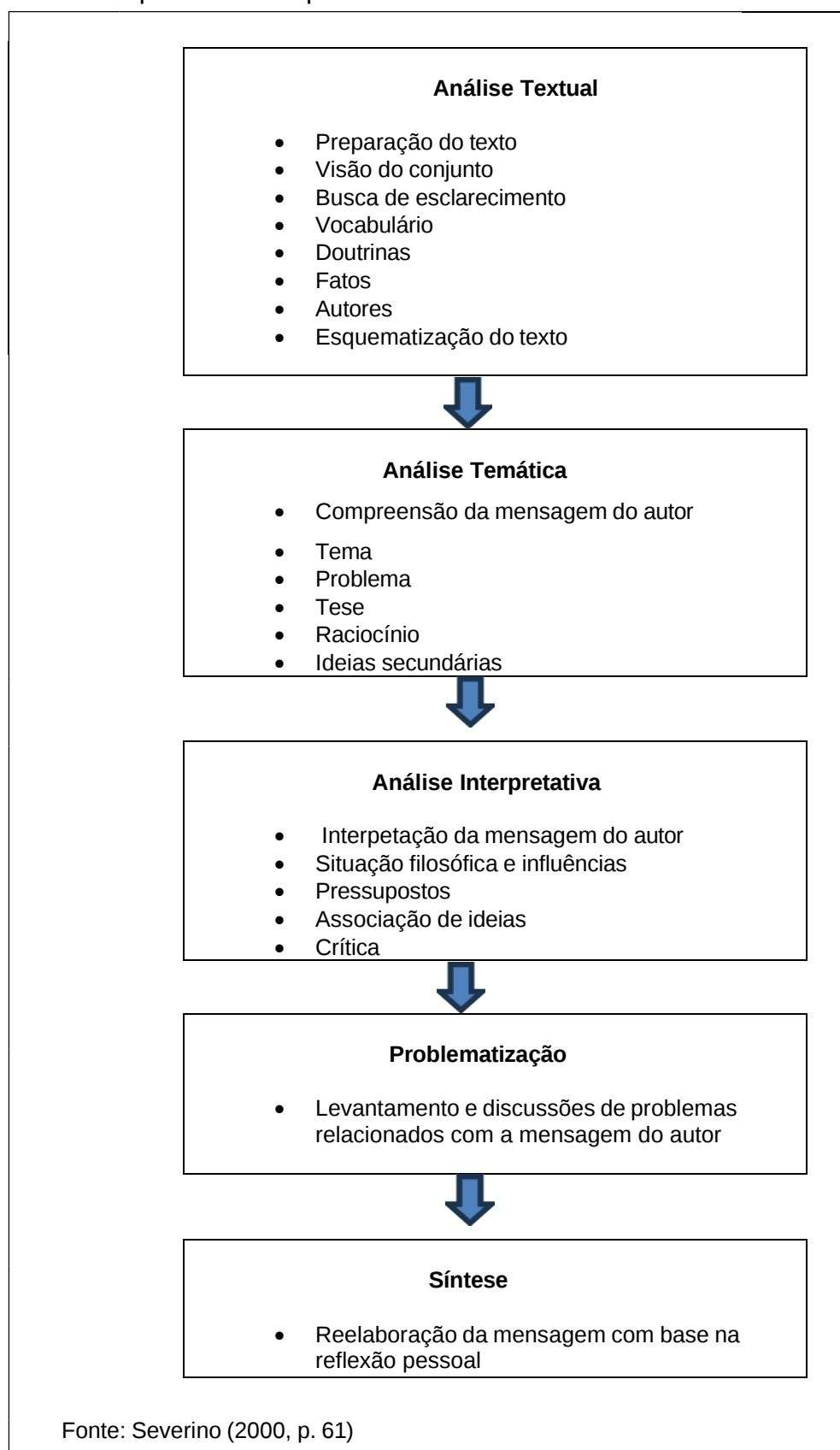
No caso da presente pesquisa, os dados foram coletados através de dissertações e teses do catálogo da BDTD, defendidos no período de 2019 a 2023, que tenham como foco a formação de professores de língua portuguesa. A análise dos dados foi fortalecida com a leitura de autores que pesquisam o assunto.

A coleta de dados e análise desta pesquisa seguiram as recomendações de Severino (2000), especialmente no que refere às fases recomendadas pelo autor para que auxilie nas respostas levantadas na pesquisa pertinentes a problemática.

No tocante a isso, podemos inferir que quanto a existência humana a “empiricidade e liberdade, sofre uma série de interferências pessoais e culturais que põem em risco a objetividade da comunicação. É por isso, que se fazem necessárias certas precauções que garantam maior grau de objetividade na interpretação.” (Severino, 2000, p.49).

A pesquisa seguiu a leitura analítica, a qual “desenvolve no estudante-leitor uma série de posturas lógicas que constituem a via mais adequada para a sua própria formação, tanto na sua área específica de estudo quanto na sua formação filosófica em geral.” (Severino, 2000, p. 59). De acordo com Severino (2000), segue a representação global da leitura analítica, no esquema 1:

Esquema 1 – Esquema dos Processos Básicos – Leitura Analítica



No processo de leitura analítica, foi feito uso dessas diretrizes para leitura e análise de textos, Severino (2000).

Iniciamos pela análise textual, onde houve uma preparação do texto, foram delimitados em tópicos para melhor compreensão do estudo, ou seja, foram necessárias divisões no texto. Em seguida foi efetuada a análise temática, com a compreensão da mensagem do autor, realizando uma sequência de ideias visando uma lógica do texto construído, em outras palavras, buscamos representar o que o texto fala, tendo por base a problemática.

Nessa conjuntura, foi realizada a análise interpretativa, onde ocorre um diálogo com o autor. Interpretar “é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda fecundidade das ideias expostas [...]” (Severino, 2000, p.56).

O próximo passo dado foi a problematização, que aqui é entendida com as divisões de problema da unidade e problematização geral da pesquisa, cada uma, em seu devido momento. Assim, cabe relatar que está diretamente ligada a discussão do texto. Por fim, ocorreu a síntese, em que Severino (2000), explicita que deve ocorrer uma elaboração pessoal do pesquisado antes de iniciar a redação.

Após todo esse procedimento foi possível a constituição do *corpus*, o qual foi desenvolvido seguindo a organização do trabalho.

Dessa forma, a pesquisa constituiu-se em um estudo do tipo bibliográfico. Segundo Noronha e Ferreira (2000), trata-se de um tipo de trabalho o qual são analisadas produções científicas de determinada área, neste caso, na área da educação, “fornecendo o estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos e subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada” (Noronha; Ferreira, 2000, p. 191).

Por se tratar de educação, a pesquisa se reveste de algumas características específicas. Conforme explica Gatti (2007, p. 12), “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”.

Assim, configuramos essa pesquisa qualitativa, com intuito de compreender o que vem ocorrendo, no tocante a problematização levantada e contribuir com outros estudos. No próximo tópico, que é a caracterização do estudo, adotaremos as técnicas de Gil (2002).

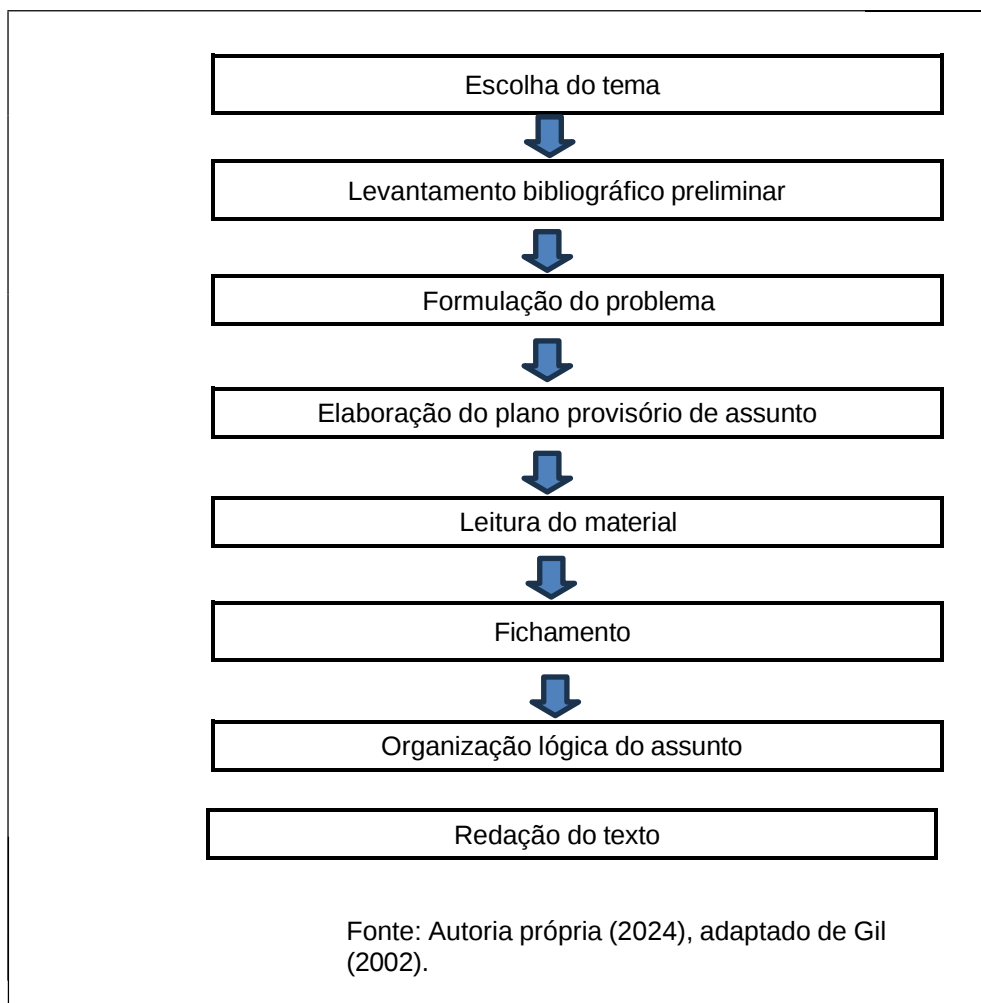
### 3.1 Caracterização do estudo

O presente trabalho está caracterizado como uma pesquisa bibliográfica, a qual, “é desenvolvida com base em material já elaborado e constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). Esse tipo de pesquisa constitui fator de grande relevância. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. (Gil, 2002, p. 45).

Nesse contexto, ainda com bases nos estudos de Gil (2002), a pesquisa bibliográfica compreende as seguintes etapas: escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório de assunto; busca das fontes: Identificação e localização; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto e redação do texto.

A organização da pesquisa levou em conta a seguinte sequência, definida por Gil (2002):

Esquema 2 – Etapas da Pesquisa Bibliográfica



#### *a) Escolha do tema*

A pesquisa bibliográfica iniciou pelo tema, que “é o assunto que desejamos provar ou desenvolver” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 120). Assim, foi necessário que a pesquisadora estivesse atenta na escolha desse tema e contou com as instruções do orientador, não esquecendo de cumprir sua responsabilidade com bases nas orientações recebidas.

Para a definição do tema, foi preciso clareza sobre o que se pretendia pesquisar, partindo do pressuposto de estudos diversos, leituras e reflexões que levaram a conclusão do tema adequado.

Neste trabalho, a definição partiu do campo de atuação da pesquisadora e de suas inquietações em relação ao assunto a ser pesquisado.

#### *b) Levantamento bibliográfico preliminar*

Após a escolha do tema, o qual constitui um processo complexo e “tem a finalidade de proporcionar a familiaridade [...] com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação” (Gil, 2002, p. 61), a pesquisadora efetuou um levantamento bibliográfico preliminar que o auxiliou os estudos, dessa forma foi possível a elaboração do problema.

Para tanto, foi levado em consideração os conhecimentos que a cientista já possuía, a escolha do material a ser explorado, esclarecimento de conceitos importantes que envolveram o tema da pesquisa.

Neste projeto de pesquisa, o levantamento bibliográfico foi realizado através da busca por autores que já eram do conhecimento da pesquisadora e de outros que foram pesquisados, bem como da utilização de ferramenta de pesquisa *on-line*.

#### *c) Formulação do problema*

A etapa subsequente à escolha do tema e o levantamento bibliográfico preliminar foi a formulação do problema, que “esclarece a dificuldade específica com a qual nos deparamos e que pretendemos resolver por intermédio da pesquisa”. (Prodanov; Freitas, 2013, p. 121).

Para que houvesse a formulação do problema foi necessário fazer perguntas norteadoras que levaram em consideração o interesse do tema, sua relevância, sua qualificação, dentre outros fatores que auxiliaram essa formulação. Nesse contexto,

foi imprescindível que a etapa anterior, como o levantamento bibliográfico, tenha sido realizada com cautela. O auxílio do orientador e seminários realizados no curso de mestrado em educação, constituíram fatores relevantes nessa etapa, pois permitiram um melhor direcionamento acerca do objeto de estudo.

O problema desta pesquisa emerge da percepção da pesquisadora acerca de lacunas na aprendizagem de Língua Portuguesa, o que a leva a questionar acerca da FP para esta área.

#### *d) Elaboração do plano provisório de assunto*

O plano provisório de estudos “consiste na organização sistemática das diversas partes que compõem o objeto de estudo” (GIL, 2002, p, 63). No processo de organização dessa pesquisa bibliográfica essa etapa tornou-se fator pontual, pois estruturou todo o trabalho a ser desenvolvido. Como já nomeado, esse é um plano provisório e ajudou a constituir o projeto de pesquisa de forma mais detalhada, possibilitou a criação de itens, subitens, dentre outras formas de organização, conforme a redação da pesquisa.

#### *e) Leitura do material*

A sistematização dos procedimentos de leitura das fontes levantadas foi levada em consideração e permitiu determinada aprendizagem sobre os conteúdos abordados, permitiu ainda o aprofundamento dos estudos da pesquisa em questão. Pode-se citar os seguintes tipos de leitura nessa etapa: a) leitura exploratória, cuja função foi identificar elementos que subsidiaram a pesquisa; b) leitura seletiva, que teve por base os objetivos onde foram utilizados o material de interesse da pesquisa; c) leitura analítica, realizada após as seleções de textos de forma integral e sintetizaram as informações por meio de ideias chaves; d) leitura interpretativa, com bases de análises de dados mais amplos e por onde foram realizadas ligações significativas na investigação.

#### *f) Fichamento*

O fichamento constituiu um elemento importante na pesquisa bibliográfica, porquanto permitiu a retenção das informações de caráter crucial ao trabalho científico. Foi realizado de forma a evitar o plágio.

Nessa etapa, houve a necessidade da confecção de fichas, com informações que ajudaram a organizar os estudos elaborados. Essas fichas foram divididas em: fichas bibliográficas, que serviram para anotar as referências bibliográficas e fichas de apontamento, que serviram para registrar as ideias da pesquisadora.

#### *g) Organização lógica do assunto*

Chegando a esse ponto essa etapa permitiu organizar todas as informações e ideias pesquisadas, elaboradas, constituindo fator importante para o desenvolvimento da pesquisa. Por conseguinte, afirmamos que foi necessário ter como fonte norteadora os objetivos propostos na pesquisa científica.

Assim sendo, pode-se dar continuidade partindo para próxima etapa da pesquisa bibliográfica, que é a redação do trabalho.

#### *h) Redação do texto*

Nessa etapa foi realizada a escrita do relatório, a qual em sua organização dependeu do caráter de escrita da pesquisadora para estruturação de todo corpo do trabalho, não deixando de seguir princípios do orientador da pesquisa quando necessário.

Apresentados os procedimentos e aportes teóricos metodológicos da pesquisa proposta por meio deste trabalho, seguiremos com o próximo tópico que trata do *corpus* investigativo.

### **3.2 Corpus investigativo**

#### *3.2.1 Coleta de dados*

A coleta de dados é um momento importante na pesquisa. Ela “é a fase da pesquisa em que reunimos dados através de técnicas específicas” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 97). Os dados coletados, bem como as técnicas utilizadas para a coleta, precisam estar coerentes com os objetivos da pesquisa.

Nesta pesquisa de Mestrado, a coleta de dados foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da BDTD - <https://bdtd.ibict.br/> . Foram utilizados descritores para efetuar a pesquisa, seguindo as orientações de Severino (2000), quando afirma que a primeira medida a ser tomada pelo pesquisador é o estabelecimento de uma unidade de leitura.

O primeiro descritor utilizado foi “Formação de professores de Língua Portuguesa”, em uma pesquisa realizada no dia 22 de março de 2024. Foram encontrados 96 trabalhos. Delimitando o idioma em português, com seleção de trabalhos entre os anos de 2019 e 2023, os resultados encontrados foram de 30 trabalhos, sendo constituídos de 24 dissertações e 6 teses. Uma vez lidos os resumos e principais ideias, foram selecionados 7 trabalhos que se encaixam no escopo desta pesquisa. Os outros 89 trabalhos foram excluídos porque os objetivos e os temas estavam totalmente distanciados da proposta deste trabalho.

Os trabalhos encontrados que se encaixam no escopo desta pesquisa podem ser assim resumidos, conforme o quadro 8:

Quadro 8: Achados da Revisão Bibliográfica - Formação de Professores de Língua Portuguesa

| Autor                                        | Título/Área de concentração/ Instituição                                                                                                                                                                                                  | Nível       | Ano  |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------|
| SILVA,<br>Danielly<br>Thaynara da<br>Fonseca | Artigo acadêmico como prática de letramento na formação de professores de língua portuguesa.<br><br>Língua Portuguesa<br>UFCG - Universidade Federal de Campina Grande                                                                    | Dissertação | 2022 |
| OLIVEIRA,<br>Clarice de<br>Matos             | O ensino de leitura e o processo inferencial: interfaces com a formação de professor e com as avaliações externas.<br><br>Linguística<br>UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora                                                      | Dissertação | 2019 |
| OLIVEIRA,<br>Silvana<br>Bandeira             | Imagens do professor de Língua Portuguesa: A racionalização do trabalho docente em dissertações do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras).<br><br>Estudos Linguísticos<br>UFPA – Universidade Federal do Pará      | Tese        | 2021 |
| MOURA,<br>Marco Aurélio<br>Cardoso           | Concepções de língua e linguagem em manuais pedagógicos de formação docente: o manual Didática Especial do Português, de Leodegário Amarante de Azevedo Filho.<br><br>Educação, Linguagem e Psicologia USP -<br>Universidade de São Paulo | Dissertação | 2023 |

|                                       |                                                                                                                                                                                                                                                            |             |      |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------|
| SILVA<br>JÚNIOR,<br>Eurico Rosa<br>da | Uma proposta de formação continuada para professores de língua portuguesa a partir da produção de textos multimodais.<br>Linguística e Ensino<br>UFPB – Universidade Federal da Paraíba                                                                    | Dissertação | 2022 |
| SANTOS,<br>Viviane Silva<br>dos       | Diversidade cultural n currículo de formação de professores de Dlíngua portuguesa no ProfLetras.<br><br>Linguagens e Letramento<br>UFBA – Universidade Federal da Bahia                                                                                    | Dissertação | 2022 |
| KLINPOVOUS,<br>Rosane                 | Projetos do Curso online Caminhos da Escrita em investigação: das transposições dos gêneros textuais à transformação de saberes e de capacidades docentes.<br><br>Linguagens, Leitura e Interpretação<br>UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste | Dissertação | 2021 |

Fonte: Autoria própria, 2024.

A revisão bibliográfica acerca do tema “Formação de Professores de Língua Portuguesa” mostrou os trabalhos conforme detalhamento no quadro acima.

Seguindo a coleta de dados, o segundo descritor utilizado foi “Formação de Professores”, em setembro de 2024, foram achados 17.913, resultados para esse descritor, após a delimitação em Programas de Pós-Graduação em Educação, o idioma português, anos de publicação: 2019 a 2023, como resultados, foram encontrados 54 trabalhos, sendo 17 dissertações e 37 teses. Após a leitura dos resumos e principais ideias, foram selecionados 4 trabalhos que se encaixam no escopo desta pesquisa. Os outros 50 trabalhos foram excluídos porque os objetivos e os temas não se aproximaram da proposta desta pesquisa.

Os trabalhos encontrados neste descritor e que se encaixam no escopo desta pesquisa podem ser assim resumidos, de acordo com o quadro 9:

Quadro 9: Achados da Revisão Bibliográfica – Formação de Professores

| Autor                           | Título/Área de concentração/ Instituição                                                                                                                                               | Nível | Ano  |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------|
| ANTICH,<br>Andréia<br>Veridiana | Formação de Professores: Desafios e Possibilidades de Reconfiguração das Práticas Educativas com Vistas à Inovação<br><br>Educação<br>UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos | Tese  | 2022 |

|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                           |             |      |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------|
| SEWALD,<br>Silvana                        | A formação de Professores e a Organização do Trabalho Pedagógico: Desafios da inclusão de alunos com TEA<br><br>Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores<br>UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná | Dissertação | 2020 |
| MANFROI,<br>Ioni Frey                     | Políticas de Formação Continuada de Professores: Ênfases Discursivas Educação<br><br>UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul                                                                                                                         | Dissertação | 2021 |
| MOURA,<br>Maria Edeluza<br>Ferreira Pinto | Por entre rios e florestas, negociações e significações no currículo de formação de professores: o Parfor em Nova Olinda do Norte/AM<br><br>Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura<br>UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro                | Tese        | 2022 |

Fonte: Autoria própria, 2024.

O terceiro descritor utilizado foi “Área de Linguagens”, também pesquisado em setembro de 2024, foram achados 16 resultados para esse descritor, a delimitação foi especificada em Programas de Pós-Graduação em Educação, com o idioma português, assunto: Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no período de 2019 a 2023. Os 16 resultados encontrados foram constituídos de 11 dissertações e 5 teses. Após a leitura dos resumos e principais ideias, foram selecionados 2 trabalhos que se encaixam no escopo desta pesquisa. O critério de exclusão dos outros 14 achados foi o fato de estarem distanciados da proposta deste estudo.

Os trabalhos encontrados para este descritor e que se encaixam no escopo desta pesquisa podem ser assim resumidos, de acordo com o quadro 10:

Quadro 10: Achados da revisão bibliográfica – Área de Linguagens

| Autor | Título/Área de concentração/ Instituição | Nível | Ano |
|-------|------------------------------------------|-------|-----|
|-------|------------------------------------------|-------|-----|

|                              |                                                                                                                                                                            |             |      |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------|
| NASCIMENTO, Marina Guimarães | BNCC E PCNs de Língua Portuguesa: Uma Análise do Componente Curricular no Ensino Médio<br><br>Educação<br>UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” | Dissertação | 2023 |
| PAULA, Maria Izabel Nunes de | A Abordagem da Variação Linguística nas Competências e Habilidades da BNCC no Ensino Médio<br><br>Educação<br>UPF - Universidade de Passo fundo                            | Dissertação | 2023 |

Fonte: Autoria própria, 2024.

O quarto descritor utilizado foi “Ensino da Linguagem”, pesquisado em setembro de 2024, a princípio foram achados 12.931 resultados, no entanto, com a delimitação em Programas de Pós-Graduação em Educação, o idioma em português, no período de 2019 a 2023, os resultados passaram a ser de 42 trabalhos, sendo constituídos por 30 dissertações e 12 teses. Após a leitura dos resumos e principais ideias, verificou-se que não se encaixavam ao escopo da pesquisa, pois os objetivos e temas não se aproximaram do que se pretende investigar.

O quinto descritor utilizado foi “Ensino de Linguagens”, pesquisado também em setembro de 2024, resultou em 25 achados. Com a delimitação em Programas de Pós-Graduação em Educação, idioma português e ano de publicação de 2019 a 2023, os resultados passaram a ser de 15 trabalhos, sendo constituídos 14 dissertações e 1 tese. Após a leitura dos resumos e principais ideias, verificou-se que também não se encaixavam ao escopo da pesquisa, se distanciavam pelos objetivos e temas.

É importante salientar que foram verificados todos esses descritores porque queríamos investigar da melhor forma a temática em questão. Então, como a Língua Portuguesa faz parte da Área de Linguagens, a busca pelos descritores dessa área constituíram fator pontual para a pesquisa.

O levantamento dos dados, por meio da pesquisa bibliográfica permitiu construção do material de análise, assim passaremos para a análise textual, conforme Severino (2000):

Trata-se de uma leitura atenta mas ainda corrida, sem buscar esgotar toda a compreensão do texto. A finalidade da primeira leitura é uma tomada de contato com toda a unidade, buscando-se uma visão panorâmica, uma visão de conjunto do raciocínio do autor. Além disso, o contato geral permite ao leitor sentir o estilo e método do texto. (Severino, 2000, p.51,52).

Nesse contexto, com base nas palavras do autor, foi preciso buscar uma visão panorâmica e elementos básicos são verificados, dessa forma, tornou-se possível iniciar o processo de esquematização do texto e dar sequencia através da escrita.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta pesquisa tivemos como *corpus* as teses e dissertações , tendo como efetuar análise com bases nos objetivos propostos.

Seguindo as orientações de Severino (2000):

A primeira etapa de interpretação consiste em situar o pensamento desenvolvido na unidade na esfera mais ampla do pensamento geral do autor, e em verificar como as ideias expostas na unidade se relacionam com as posições gerais do pensamento teórico do autor, tal como é conhecido por outras fontes. (Severino, 2000, p.56).

O autor acrescenta ainda:

Em outro momento, estabelece-se uma aproximação e uma associação de ideias expostas no texto com outras ideias semelhantes que eventualmente tenham recebido outra abordagem, independentemente de qualquer tipo de influência. Faz-se uma comparação com ideias temáticas afins, sugeridas pelos vários enfoques e colocações do autor. (Severino, 2000, p.57).

Dessa forma, procuramos seguir esses passos visando a realização, da melhor maneira possível, das análises e discussões dos dados levantados, demonstrados no tópico seguinte.

### 4.1 Descritor 1 - Formação de Professores de língua portuguesa

No descritor “A Formação de Professores de Língua Portuguesa”. dentre os trabalhos que se encaixam no escopo dessa pesquisa Silva (2022), traz uma discussão sobre Artigo Acadêmico (AA), focalizando os significados construídos acerca deste objeto em curso de formação docente, propõe investigar os significados do Artigo Acadêmico no curso de Letras: Língua Portuguesa da UFCG – Universidade Federal de Campina Grande e como principais resultados destaca que no curso de Letras há eventos de letramento marcados pela demanda de produção de artigos acadêmicos, nesse sentido esses eventos podem estimular a construção do perfil do professor, desde que garanta uma experiência que possibilite a estreita relação da pesquisa ao campo de atuação profissional.

A autora inicia a pesquisa com uma “inquietação quanto recorrência de produções de AA nas interações acadêmicas e pelo posicionamento dos licenciandos frente a essa conflituosa necessidade de produção e de publicação desse gênero.” (Silva, 2022, p. 106).

No entanto, após a investigação realizada verificou-se que houve a demanda de produção de artigos acadêmicos vivenciados pelos licenciandos no Curso de Letras - Língua Portuguesa: os eventos de produção de AA em sala de aula e os eventos de produção de AA de publicização. Foi evidenciado que essas produções são realizadas no curso de Letras, e acontecem em associação ao trabalho escrito acadêmico ou ao famoso terceiro estágio.

Nesta dissertação observamos que através da prática pode-se sim criar um perfil de professor pesquisador. Nos eventos relatados, os licenciandos que contribuíram com a pesquisa, revelaram a complexidade das construções de significados (práticas de letramento) em cada evento descrito, uma vez que a produção de AA possibilitou uma valorização pelo professor da disciplina e pela comunidade acadêmica. Foi oportunizado se identificarem como uma área de conhecimento, além da exploração de temas que fizeram sentidos para eles.

Dessa forma, enquanto os licenciandos realizavam as produções dos artigos também tinham que concluir as disciplinas, tendo que cumprir os pré-requisitos dos créditos finais, embora muitas vezes, a prática de publicização e os eventos em sala de aula desencadeassem pressão e angústia nos licenciandos, eram necessárias para o amadurecimento dos mesmos. “Quando pensamos em um curso de Formação Docente, a expectativa que se tem é a de que os eventos vivenciados nesse contexto possam se relacionar constantemente com as práticas profissionais.” (Silva, 2022, p.110).

Em todo esse processo, pudemos observar a questão da construção da autonomia dos professores já em suas formações iniciais, o que conota fator positivo nas formações docentes, nesse contexto, essas práticas dão visibilidade a questões que, muitas vezes, não são levadas em consideração, bem como a expectativa de que os eventos possam relacionar constantemente com as práticas profissionais futuras. Certamente nessa propositura, verificamos fator positivo na educação, visto que contempla as Diretrizes Curriculares do Curso de Letras, sendo trabalhado a partir da formação inicial de professores de língua portuguesa.

Oliveira (2019), destaca a importância de compreender como a habilidade de “inferir uma informação implícita em um texto”, aferida em avaliações externas de Língua Portuguesa e investiga que tipo de tarefas de inferências os futuros professores de português propõem. Chama a atenção para a articulação entre a teoria e a prática. Justifica a importância desse trabalho, sobretudo, pela

contribuição que pode oferecer às práticas pedagógicas dos docentes de Língua Portuguesa.

Os resultados de sua pesquisa revelam que há um descompasso entre a maneira como o processo inferencial é solicitado nas avaliações em larga escala e a forma como os graduandos constroem atividades de leitura em sala de aula, além disso, verifica que estudantes de graduação apresentam dificuldade para explorar textos nas atividades de leitura.

A autora traz a discussão de que os cursos de formação docente tratam assuntos sobre formação pedagógica de forma superficial, a exemplo disso, expõe que há uma dificuldade em trabalhar informações implícitas a partir do contexto de interpretação textual em sala de aula, deixando os graduandos sem o devido suporte quanto a assuntos pertinentes a essa área. Deixa claro que é “necessário que no processo de formação dos profissionais da educação sejam conjugadas experiências acadêmicas” (Oliveira, 2019, p.44). O enfoque dessa questão, está no distanciamento entre a teoria e a prática. Dessa forma, podemos afirmar que há comprometimento da formação inicial. Cabe ressaltar que de acordo com BNCC (2018) – Área de Linguagens – Língua Portuguesa, que norteia a base dos currículos nacionais, o texto é uma unidade essencial a ser trabalhada no contexto escolar, deve estar sob as perspectivas enunciativo-discursivas e desenvolver habilidades ao uso significativo, incluindo a interpretação de textos e diversos contextos sociais. Dessa forma, a formação de professores precisa contemplar experiências que dêem segurança aos professores para efetuar com segurança sua práxis pedagógica.

Há uma diferença entre contexto de formação docente de Silva (2022) e Oliveira (2019). Enquanto Silva (2022) traz uma pesquisa em que especifica a participação, a questão de conflitos que geram fator positivo durante a formação inicial de professores de língua portuguesa a partir da prática, Oliveira (2019), enfatiza que assuntos pedagógicos cotidianos, como por exemplo, saber trabalhar a interpretação de texto, não são levados em conta.

Nesse sentido, percebemos a dicotomia nas duas abordagens de formações de professores. Esse recortes na temática em estudo mostram um panorama de que dependendo de como são realizadas as formações, podem e muito influenciar na prática cotidiana no chão da escola. Dessa forma, os cursos de formação docente podem ou não contribuir com a qualidade na educação.

Em nosso exercício investigativo, compreendemos que é preciso que haja uma formação docente consciente, seguindo as bases curriculares para a Formação Docente, que seja pautada em um real padrão de qualidade, conforme preconiza nossa legislação atual, não com mero sentido de reprodução.

Oliveira (2021), em sua tese analisa as imagens do professor nos discursos de formação continuada do Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, o qual capacita professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, visando a qualidade do ensino no país, “o curso tem por finalidade proporcionar aos mestrandos discussões sobre práticas pedagógicas à luz de conhecimentos teóricos, de modo a levá-los a construir ações que os auxiliariam a intervir em sala de aula [...]” (Oliveira, 2021, p.103). Reflete sobre o processo de (re) qualificação do professor de Língua Portuguesa da escola básica neste início do século XXI, no momento em que a natureza dessa profissão e suas relações com o processo de produção de conhecimentos passam por mudanças. Constata que a imagem do professor de língua materna se destaca por aquilo que lhe falta, em contrapartida o programa de mestrado aparece como suplência para essa falta responsável por transformar a prática pedagógica.

A autora expõe, que apesar do processo de formação continuada primar pela autonomia do professor de português na Educação Básica neste curso de mestrado, é direcionado pelas orientações oficiais do Estado e acaba seguindo sua ideologia que se configura em programa profissional, com vistas a atender as demandas do mercado de trabalho.

Apesar disso, a autora destaca que o impacto do ProfLetras na formação dos professores mensura positivamente, tanto por mudanças no trabalho do docente (processo de ensino e aprendizagem), quanto pela afirmação do programa enquanto um espaço de reflexão e mobilização para essas mudanças.

Desse modo, podemos verificar a contribuição da formação docente continuada aqui especificamente na disciplina de língua portuguesa, verificamos ainda que apesar da educação em certo sentido atender a lógica de formação para o mercado de trabalho, se configura como fator positivo na educação, pois os mestrandos tendem a aperfeiçoar suas práticas docentes permitindo um ensino com mais reflexão e qualidade.

Moura (2023), investigou concepções de língua e linguagem que amparam a elaboração de um Manual Pedagógico de Formação de Professores de Língua

Portuguesa intitulado *Didática Especial de Português para o Curso Secundário*, de autoria do professor Leodegário Amarantes de Azevedo Filho (1958). Busou compreender de que forma o autor define e organiza os saberes escolares de Língua Portuguesa registrados no texto do manual. A conclusão é de que esse manual pedagógico e o ensino foram mais impactados pelo paradigma filológico que predominou nos estudos brasileiros até 1960. Os saberes escolares de português, organizados no manual, têm grande influência da Escola Nova, tornando o ensino dessa disciplina não apenas um reflexo dos conhecimentos filológicos, mas um saber produzido no interior da escola, relacionado com a cultura escolar e a função social da escola. Cabe destacar que nesse manual “o objeto privilegiado do ensino da língua é o texto” (Moura, 2013, p. 82), isso foi esposto há algumas décadas, fazendo um paralelo com a atualidade, nossa BNCC, na Área de Linguagens – Língua Portuguesa, também enfatiza o texto como fator pontual para o ensino da língua.

O autor destaca que no exercício da docência “o papel do professor de língua portuguesa não é somente de reproduzir saberes escolares da disciplina, mas de produzir conhecimentos onde atua.” (Moura, 2023, p.80). Assim, podemos observar nessa dissertação, que mesmo em um período passado e através de manuais, a formação em língua portuguesa se configurou importantíssima para o desenvolvimento social.

Moura (2023, p. 89), salienta que “os manuais pedagógicos, enquanto um artefato que organiza e orienta a formação do professor para atuação no ensino de dada disciplina do currículo escolar, tornam-se um *corpus* privilegiado de estudo dos saberes estabelecidos para a escola e suas concepções teóricas.” Assim, as sugestões de práticas pedagógicas contidas no manual (objeto do estudo) atendiam a função social da escola. Os ideais de interesses de Estado eram moldados pelo ensino da língua portuguesa naquele contexto (meados da década de 60), atendendo a construção de uma identidade nacional.

O manual preservava a concepção de língua tradicional, através do português padrão o que configurava um purismo linguístico. O autor conclui que os manuais pedagógicos foram imprescindíveis para a formação de professores, pois sintetizava saberes e métodos na forma de ensinar no ensino secundário.

Observamos que mesmo não ocorrendo formações através de cursos de pós-graduação, a formação docente em língua portuguesa não deixava de se consolidar,

aqui nesse estudo, se configurou através de um manual pedagógico, que em determinado período de nossa história deu sua contribuição por meio das práticas pedagógicas na educação no ensino secundário.

Silva Júnior (2022), investigou a formação dos docentes de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental do município de São José do Egito-PE em relação à produção de textos multimodais conforme prevista na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Brasil (2017). A pesquisa teve como objetivo geral: investigar se as formações continuadas ofertada pelo município de São José do Egito-PE atendem aos pressupostos da BNCC no que tange à produção de textos multimodais nos anos finais do ensino fundamental. Os resultados evidenciaram as dificuldades enfrentadas pelos docentes no que tange ao uso dos textos multimodais e de sua produção eficaz na sala de aula. Além disso, partindo dos apontamentos dos docentes e das análises realizadas no trabalho.

Silva Júnior (2022) também evidencia que muito precisa ser feito no tocante à formação docente, no que diz respeito à produção textual multimodal, bem como em relação à conscientização dos docentes para a tomada de decisão quanto à importância de participação efetiva em cursos de formação continuada ofertados pelas mais diversas instituições.

Quanto a formação o autor traz questionamentos em relação a formação continuada, especificamente no que tange a produção textual multimodal em sala de aula. Em sua tessitura questiona se a formação docente tem sido suficiente para qualificar os profissionais da educação nessa temática, e faz inferências que este tipo de produção textual está preconizada em nosso dispositivo legal a BNCC. Questiona ainda como tem sido a formação continuada em relação ao objeto de estudo. Há ainda outros questionamentos, mas vamos nos ater nesse momento a estes.

Nesse estudo o autor enfatiza que por muito tempo a produção de textos na escola era tida “como obrigação, como cumprimento de uma demanda” (Silva Júnior, 2022, p.20). Reitera que as exigências sociais requerem uma formação sólida do professor.

Nessa conjuntura, o autor frisa a importância da rede municipal do seu contexto de pesquisa, promover programa permanente de formação continuada visando a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Essa ideia pode se estender a outras redes também, observação nossa. Declara ainda, que “A

formação docente advinda da universidade, seja ela inicial ou continuada, deve provê o docente da educação básica de aparatos para uma prática mais democrática e carregada de significado no dia a dia do estudante.” (Silva Jùnior, 2022, p.22). No tocante a formação sugere apoio da rede municipal e expressa a ideia de responsabilidade por parte da universidade em dar suportes tanto na formação inicial, quanto na formação contínua.

De fato, esse é só um recorte, uma temática que nos leva a reflexão sobre a criação de programas voltados para atender a demanda das necessidades de formações continuadas.

As mudanças na sociedade ocorrem rapidamente, aos professores são atribuídas inúmeras funções e uma delas recai no fato de serem responsáveis pelas mudanças sociais, por meio do trabalho realizado na educação. Para tanto, é preciso dotar os docentes de estratégias, por meio dos preparos específicos. Esses preparos (formações) devem acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade e devem estar a serviço de uma educação de qualidade, como vimos no referencial teórico desta pesquisa, no tópico intitulado sobre a formação de professores de língua portuguesa, em que a nossa Constituição de 1988 e nossa atual LDB 9.394/96, insistem na valorização do magistério e um padrão de qualidade que dê consistência a formação de professores.

Uma questão importante e que deve ser considerada, está pautada no fato da continuidade e descontinuidade das políticas públicas que atendem sempre ao modelo social adotado em dados momentos de nossa história.

Um fato que deve ser levado em conta, é que cada vez mais o público discente está diversificado, vem de contextos diversificados, então torna-se essencial capacitações dos profissionais da educação para atender à demanda dos que vêm dos mais diferentes contextos, visando o desenvolvimento de cada indivíduo, para o bem comum, social.

Não obstante, compreendemos que não basta somente a oferta de formação continuada por meio de programas municipais, ou de outras esferas, de acordo com o autor é necessário também a conscientização, o interesse e o envolvimento por parte dos professores. Nesse sentido, podemos afirmar que o professor tem também sua parcela de responsabilidade quanto as formações.

Para Santos (2022), o tema de pesquisa sobre: Diversidade Cultural no Currículo de Formação de Professores de Língua Portuguesa no ProfLetras

constituiu fator importante, pois investiga linguagem na esfera social, bem como o ensino de línguas, considerando seus aspectos culturais, sociais e ideológicos. Objetivou compreender quais seriam as relações entre a concepção de língua e a diversidade cultural no currículo do ProfLetras - Mestrado Profissional em Letras - e qual seria a relevância dessa abordagem para o contexto de formação do professor de português em relação a língua e à sua dimensão cultural. A partir deste estudo foi possível verificar que embora o currículo formal do programa não traga uma proposta amplamente direcionada à diversidade cultural para o ensino de língua portuguesa, a abordagem da diversidade cultural para este ensino está presente nos relatos da prática docente.

Em sua pesquisa a autora explicita a importância de que o currículo deve abranger conceitos de cultura e do multiculturalismo, constituindo elementos importantes nas formações docentes. “Por essa razão, não se pode tecer um olhar ingênuo sobre o currículo, pois nele são fixadas relações de poder’ (Santos, 2022, p. 34). Nessa conjuntura, para a autora currículo é poder. Assim, demonstra que há relevância de se discutir sobre formação de professores, no contexto da língua portuguesa, com base nas transformações na sociedade contemporânea e nisso, o currículo é imprescindível, pois o ensino de língua portuguesa ultrapassa as barreiras que estão na simples redução de estudos de preceitos gramaticais descontextualizados e sem um objetivo emancipatório. Assim na dissertação de Santos (2022), a formação de professores de português constitui-se fundamental para um ensino abrangente da língua materna, “ao mesmo passo que o ensino de língua, nesse contexto, possa significar uma ação emancipatória construída entre professores e alunos em processo de aprendizagem, porque a língua representa emancipação”. (Santos, 2022, p.36).

Nesse contexto, podemos acrescentar que é na escola, espaço formativo e nas formações docentes que se pode realizar um trabalho voltado para a reflexão de professores a atuarem em suas realidades sem preconceitos, levando os alunos a reflexão e rejeitarem o convencionalismo e também evitarem preconceitos, além disso, possam pensar sobre o mundo, suas realidades e atuarem de forma positiva sobre eles. Isso está contemplado tanto na BNCC (2018) – Área de Linguagens – Língua Portuguesa, quando preconiza que deve-se compreender o fenômeno da variação linguística demonstrando atitude respeitosa, quanto na BNCC – Formação (2019), quando enfatiza nas competências gerais docentes que deve-se exercitar a

empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e provendo o respeito ao outro, a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades culturais e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

O estudo de Klinpovous (2021), considera a formação de professores de língua portuguesa crucial para suprir as demandas sociais e as diversas mudanças do meio educacional. Nesse prisma, pesquisou o tema: Projetos do Curso *online* Caminhos da Escrita em investigação: das transposições dos gêneros textuais à transformação de saberes e de capacidades docentes. O objetivo de sua pesquisa é compreender quais são as evidências de transformação de saberes e capacidades docentes apresentadas nos projetos do Curso *online* Caminhos da Escrita, produzido pelos professores participantes. Considera o curso *Caminhos da Escrita* como uma proposta de formação continuada importante para a ressignificação dos saberes docentes, mas cabe a ele novas adequações.

No que tange a formação docente, para a autora, as propostas de ensino na universidade e nas formações continuadas devem ser concebidas dentro da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, pois o ser humano se desenvolve por meio da interação mediada linguisticamente e por meio dos saberes transforma as formas de ser, pensar e agir, a reflexão acerca da língua torna o professor em formação docente continuada mais participativo na produção do saber, por meio de uma problematização da realidade, Klinpovous (2021).

Seguindo essa vertente, é necessário que os professores façam questionamentos em relação às suas formações continuadas, pois se inicia com um processo de reflexão, para que então, novos saberes sejam construídos por meio de práticas e metodologias que tragam ressignificação de conhecimentos. É necessário também que professor adquira a identidade de pesquisador: “O professor pesquisador é aquele que reflete acerca de seu trabalho, e ao implementar estabelece uma ligação entre seus estudos e a prática de sala de aula.” (Klinpovous, 2021, p.78). A autora acrescenta que a “formação continuada de professores é uma tarefa árdua, e requer estudos para desenvolver a construção de atividades que possam ser transpostas para a sala de aula.” (Klinpovous, 2021, p. 95).

A autora traz a tona o fato de que os saberes docentes são essenciais para a formação e para o trabalho do professor. “Para o desempenho do trabalho do professor, é primordial reforçar a apreensão dos saberes docentes, a fim de

promover uma ressignificação na prática em sala de aula.” (Klinpovous, 2021, p. 81). Esses saberes servem tanto para as formações iniciais, quanto para as continuadas. Ainda nas palavras de da autora:

Pensando na atuação profissional, o professor traz o seu agir prévio, composto pelos seus saberes e suas experiências vivenciadas. Ao atuar em sala de aula, o professor mantém seus saberes e suas capacidades docentes em desenvolvimento[...] (Klinpovous, 2021, p. 79).

Com base na pesquisa de Klinpovous (2021), podemos afirmar que vários fatores pontuais quanto a formação de professores foram levantados, e não podem passar despercebidos diante de nós. Os destaques que damos a são: a questão da reflexão dos professores, considerados essenciais e a utilização de saberes docentes em suas prática tanto de formação, quanto de atuação no contexto escolar. Nesse sentido, Klinpovous (2021) corrobora com Tardif (2012) e Pimenta (1996), quanto a importância dos saberes docentes na formação de professores.

Silva Júnior (2022) e Klinpovous (2021) estão sobre o mesmo ponto de vista quando compreendem que os professores devem passar por um processo de conscientização de suas formações levando-os à reflexão de suas práticas.

Nos estudos mapeados e analisados até aqui pertinentes ao descritor “Formação de Professores de Língua Portuguesa”, podemos notar que apesar das diferentes formas como ocorreram as formações iniciais e continuadas, elas influenciaram e influenciam na prática escolar e na propagação dos modelos de sociedade.

Vimos que a formação continuada não ocorre somente através de pós-graduações de *lato e stricto sensu*, mas pode ocorrer no cotidiano escolar, como foi o caso do uso de um Manual Pedagógico, como especificado dos estudos de Moura (2023) e por meio de curso, como pudemos verificar nos estudos de Klinpovous (2021).

Porquanto consideramos que apesar das diversas contradições e ideologias de Estado, as formações de professores deram mais contribuições positivas do que negativas em nossa educação. O impasse ainda é grande dada as mudanças e transformações sociais constantes, porém, é importante sempre primarmos por uma sociedade que realmente esteja a favor de todos, visando o pleno desenvolvimento cognitivo, social e humano e as formações de professores constituem passos

importantes no processo de emancipação.

#### **4.2 Descritor 2 - Formação de professores**

Após a busca do descritor “Formação de Professores de Língua Portuguesa”, foi realizada a busca através do descritor “Formação de Professores”. A busca por meio desse descritor se deu pelo motivo de buscarmos melhor compreensão sobre a temática estudada.

Esse descritor traz a pesquisa de Antich (2022), a tese sobre “Formação de Professores: Desafios e Possibilidades de Reconfiguração das Práticas Educativas com Vistas à Inovação”. Analisou a percepção dos egressos de um Curso de Letras, no que tange a formação docente.

Nessa tessitura inicialmente a autora procura “resgatar os elementos formativos e os desafios do ingresso na trajetória docente, no intento de aproximar suas percepções sobre a formação no curso e Letras e como a resignificaram ao longo do seu desenvolvimento profissional docente.” (Antich, 2022, p.166,167).

A autora verificou que um dos grandes problemas da formação inicial é a “falta de acompanhamento nas escolas com orientações sobre o funcionamento administrativo e pedagógico, assim como a insegurança quanto ao cotidiano escolar, ao planejamento e à metodologia de ensino a ser utilizada.” (Antich, 2022, p.167).

Assim, os profissionais da educação demonstraram que o início não é fácil para prática que deverá ser exercida, o sentimento é de que professor está sozinho tendo que lidar com vários fatores, dentre os quais está a indisciplina. Um destaque na pesquisa nesse ponto é o fato de que as experiências nos estágios são importantes contribuições no processo de preparação docente, e os conhecimentos pertinentes à prática nessa área de atuação ganham maior significação à medida que os trabalhos vão sendo realizados cotidianamente, assim começa dado tipo de aperfeiçoamento advindo da prática.

Antich (2022), analisou a delimitação de currículo. Atraiu a formação de professores e as políticas curriculares que a constituem, ao conhecimento e à construção de práticas educativas. Ao fazer um paralelo do currículo oficial com o currículo real, apesar de todo um modelo dominante presente, a autora relata que “foi perceptível que encontram sendas/alternativas para atuar na contramão dos processos hegemônicos de regulação, engendrados pelo neoliberalismo” (Antich, 2022, p.168), presentes no currículo, além disso, as professoras que contribuíram

com a pesquisa, demonstraram que através de uma posição docente reflexiva e crítica do contexto educacional, torna-se possível andar na contramão de ideologias dominantes e o Curso de formação inicial em Letras contribuiu com esse amadurecimento na prática, criando uma perspectiva emancipatória.

Sewald (2020), traz-nos reflexões importantes a partir de seu trabalho sobre “A Formação de Professores e a Organização do Trabalho Pedagógico: Desafios da inclusão de alunos com TEA”. No tocante a formação docente, corrobora que o professor que atua sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental deve dominar as ciências no campo da educação em sua área de atuação, pois isso influencia na qualidade do ensino. Dada a pesquisa verificou-se a partir de um recorte, que alguns profissionais da educação não possuem as devidas formações docentes para atuarem como professores acompanhantes de alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA, em muitos casos não possuem sequer o curso de pedagogia, são formados em diversas áreas do conhecimento.

É assegurado a esses estudantes através da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu artigo 2, no inciso IV, que a criança que possui o diagnóstico de autismo que está incluída no ensino regular tenha direito a um acompanhante especializado, Sewald (2020).

Em se tratando da legislação houveram em nosso país avanços na garantia de formações continuadas. “Entretanto, o que temos verificado na materialidade concreta é a falta de uma consistência com relação à garantia de que todos os professores, de apoio que atuam com alunos que possuem autismo possam participar das formações,” (Sewald, 2020, p.105). A autora constata a necessidade e formação que contemple a participação dos professores que trabalham com crianças com TEA, que seja feito nas escolas e em espaços externos com profissionais especialistas na área.

Sob o mesmo ponto de vista da autora, observamos um descaso tanto na formação inicial, a qual consideramos indispensável para prática docente e que teve alguns avanços em nossa legislação, e nesse contexto específico para o público com TEA, quanto a formação continuada.

Com base nesses fatores, quanto a formação de professores, podemos verificar algumas diferenças entre os estudos de Antich (2022) e Sewald (2020), apesar dos desafios existentes, enquanto a primeira pesquisa expõe a importância da formação inicial para o desenvolvimento docente e acaba por construir postura

reflexiva no professor ao ponto de permitir que este atue de forma a contribuir com a emancipação e não como mera reprodução de ideologias existentes, a segunda pesquisa em questão, mostra que alguns professores que atendem ao público autista sequer possuem formação inicial condizente com a prática e acrescenta que há ainda diversas barreiras e dificuldade na execução da formação continuada, comprometendo assim, a qualidade no ensino, um direito adquirido e assegurado em nossa legislação vigente.

Fatores como esses apontam as enormes diferenças de como têm ocorrido as formações docentes para os diferentes públicos existentes em nossa rede regular de ensino. Enfatizamos que essas diferenças não deveriam ocorrer, visto que a BNCC- Formação (2019) estabelece em suas competências gerais docentes que deve-se valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualizações nas áreas afins, e nesse contexto, a BNCC- Formação (2019) não faz diferenciação de profissionais, apenas estabelece em suas competências, portanto deveria ser cumprida essa legislação.

Manfroi (2021), traz sua contribuição científica quanto as políticas de formação continuada em nosso país. Um dos fatores pontuais trazidos pela autora foi a reflexão sobre o analfabetismo, apontado como o principal problema que desencadeou as nossas formações continuadas. Nesse contexto, “a formação continuada de professores, mobilizada pelo imperativo de melhorar os resultados de desempenho nas avaliações externas padronizadas, oferece uma formação continuada aligeirada e centrada na formação técnica do professor.” (Manfroi, 2021, p. 119).

Outro ponto levantado pela autora é que a formação continuada de professores no Brasil que tem como discurso a melhoria da qualidade na educação, no entanto, é averiguada pelos instrumentos de avaliação em larga escala, seguindo uma agenda global para padronizar a educação, fomentada pelas instituições internacionais como a OCDE, o Banco Mundial e a UNESCO, as quais buscam a integração internacional com as linhas do mercado através do sistema educacional.

Compartilhando do mesmo ponto de vista, compreendemos que de fato as formações continuadas no Brasil acabam por assim dizer, reproduzindo um discurso dominante, uma vez que diversas políticas educacionais estão voltadas para o contexto de alfabetização e mensuradas por avaliações externas para tentar manter um padrão que atenda às demandas de mercado e as políticas neoliberais. Todavia,

compreendemos como expôs Antich (2022), que ainda é possível encontrar sendas/alternativas para atuar na contramão dos processos hegemônicos de regulação.

Moura (2022), destaca a questão do currículo na formação inicial de professores, em recorte sobre um estudo do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, afirma que apesar deste programa contribuir com a formação chegando em lugares mais longínquos, para atender as necessidades de formações visando melhorias na educação, possui contradições em suas ações. Conclui que o currículo que acontece no programa problematizado em tela chega com uma ideia de prescrição, de atendimento ao normativo e se faz num fluxo híbrido, que se faz em negociação, ou seja, “permite a não fixação da identidade docente, mas identificações infundáveis que se constroem de maneira híbrida e performática em um contínuo movimento de negociação ambivalente que tensiona o tempo inteiro o caminho da/na formação” (Moura, 2022. p.159).

Podemos tecer relações entre os estudos de Manfro (2021) e Moura (2022), pois a partir de seus posicionamentos podemos inferir que formação disponibilizada com viés de qualidade na atualidade, acaba de fato “tensionando” o trabalho docente, pois seu real embasamento não está pautado na formação com princípios de reflexão, mas com intuito de atender às demandas economicistas da educação. Porquanto consideramos que políticas que almejam a formação de professores ocorram numa perspectiva reflexiva e que contribuam com a autonomia profissional, favorecendo seus grupos formativos e ressignifiquem suas realidades escolares e se utilizem de saberes necessários a prática pedagógica.

#### **4.3 Descritor 3 – Área de linguagens**

Esse tópico constituído pelo descritor Área de Linguagens, também configura um dos fatores pontuais de nossa pesquisa, porquanto trata da temática voltada para Língua Portuguesa, disciplina que faz parte do nosso objeto de estudo.

Nascimento (2023), discorre sobre os saberes valorizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Aponta que a linguagem é um instrumento importante na luta social, e por meio dessa área, o ensino da língua portuguesa deve permitir aos estudantes desenvolverem habilidades linguísticas relacionadas à nossa norma padrão sem menosprezar

outras formas de variação linguística.

Nesse exercício investigativo, é exposto que os currículos baseados nos dispositivos legais BNCC e PCNs, possuem um discurso voltado para o trabalho e exercício da cidadania, e vão ao encontro do que é proposto no artigo 205 da CF (1988), que determina que a educação deve englobar o pleno desenvolvimento dos seres humanos, o que inclui a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho e cidadania. No entanto, a autora salienta que apesar da BNCC apresentar um discurso que enfatize o desenvolvimento de consciência crítica e de cidadania, não atua com esse intuito. Acaba atuando com uma falsa ideia de democratização. A autora leva em consideração a importância da preparação para o mundo contemporâneo, por meio de um currículo elaborado para a educação básica, porém não se deve deixar de lado a questão da criticidade, pela qual os cidadãos podem emancipar-se.

Sob um olhar também voltado para a BNCC – Ensino Médio, Paula (2023), analisou as competências e habilidades que explicitam a variação linguística, e compreende que a atuação dos professores requer uma nova postura, possibilitando uma reorganização de conteúdos, levando os alunos a analisarem a própria língua. Ressalta que por um bom tempo o ensino de língua portuguesa pautou-se em trabalhar a “gramática normativa, amparada no ensino das normas estruturais da língua(gem), focada no saber falar bem, considerando apenas uma forma como correta.” (Paula, 2023, p. 97,98). Atualmente a BNCC trabalha linguagem interacionista, porém ainda existem lacunas no processo do ensino da linguagem, em língua portuguesa, no objeto variação linguística.

A autora traz à tona a importância da capacitação de professores para o desenvolvimento de práticas que trabalhem as habilidades quanto a variação linguística, de forma mais detalhada, traz ainda, uma proposta que sensibilize o professor à prática da reflexão, para que mudanças significativas sejam realizadas no processo de ensino do componente curricular de língua portuguesa.

Tecendo relações com as autoras, concordamos que os currículos devem preparar os alunos para atuarem na sociedade, adquirirem conhecimentos para o mercado de trabalho, pois está preconizado em nosso dispositivo legal a LDB 9.394/96, todavia, sem ser tolhido o direito à cidadania.

Com isso, o ensino da língua portuguesa pode estar a serviço das camadas populares, contribuindo com a redução das desigualdades sociais, para tanto, as

autoras compartilham o mesmo pensamento de que os currículos dessa disciplina devem conter conteúdos significativos para os mais variados contextos e diferentes situações discursivas, buscando ampliar a aquisição de conhecimentos.

Nessa perspectiva, podemos inferir que esse talvez, possa ser o melhor caminho para as mudanças tão almejadas na educação que concretizem o ideal de qualidade, emancipação e desenvolvimento da cidadania.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas linhas retomamos o problema da pesquisa que fomentou todo o desenvolvimento do trabalho realizado. Partimos da seguinte indagação: Como as teses e dissertações defendidas no Brasil entre 2019 e 2023 abordam a formação de professores de Língua Portuguesa?

O objetivo dessa dissertação, que traz como título Formação de Professores de Língua Portuguesa: uma análise de teses e dissertações defendidas no Brasil entre 2019 e 2023, pautou-se em analisar as abordagens das teses e dissertações defendidas no Brasil sobre a formação de professores de língua portuguesa entre 2019 e 2023.

Nessa direção os objetivos específicos foram traçados, são eles: Mapear as dissertações e teses defendidas entre 2019 e 2023, em Programas de Pós-graduação brasileiros, localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, cujo foco investigativo seja a formação de professores de Língua Portuguesa; Identificar as abordagens sobre a formação de professores de Língua Portuguesa defendidas pelos autores das dissertações e teses selecionadas; Apresentar acerca das contribuições das produções de conhecimentos as abordagens dos pesquisadores sobre a formação de professores de Língua Portuguesa.

Para cumprirmos tanto o objetivo geral como os específicos, realizamos uma investigação com abordagem qualitativa, de base bibliográfica e conceitos como formação de professores, área de linguagens com delimitação na disciplina língua portuguesa foram analisados nesse processo investigativo.

A partir da pesquisa bibliográfica, foi possível observar que muitos cientistas sociais se debruçaram sobre o tema Formação de Professores de Língua Portuguesa, sobretudo com bases nas políticas educacionais voltadas para o currículo.

Dados gerados por meio de instrumentos de pesquisas e analisados com base nos suportes teóricos, permitiram responder aos objetivos propostos.

Em relação aos objetivos já expostos, mapeamos as dissertações e teses defendidas entre 2019 e 2023, em seguida identificamos as abordagens sobre a formação de professores defendidas e por fim, foi realizada a apresentação acerca

das contribuições das produções de conhecimentos pertinentes a temática proposta.

Verificamos que no campo científico diversos pesquisadores têm demonstrado a necessidade de pesquisar sobre a formação de professores de língua portuguesa, tendo seus estudos voltados para a formação inicial e continuada, a legislação vigente, por meio dos diversos dispositivos legais de nosso país. Consideramos que o dispositivo legal mais analisado dentro de nossos estudos foi a BNCC, do qual pudemos verificar que culminou em atenções em sua maioria para a questão dos currículos que embasam a educação nacional. Além disso, as digressões históricas ajudaram a compreender a temática proposta.

Fazendo breve regresso, quanto a problemática desta pesquisa conseguimos respondê-la, porém é importante destacar que houveram algumas limitações, dentre elas citamos que ao realizar o levantamento bibliográfico foi necessário efetuar delimitações quanto ao período de tempo, assunto, idioma e sobretudo foi delimitada a plataforma de pesquisa, a BDTD, muito conceituada em nosso país, constituindo nesse contexto uma base sólida para realização deste trabalho, todavia, apontamos que para pesquisas futuras será interessante buscar aprofundar as pesquisas também em outras plataformas, levando em consideração a confiabilidade e a segurança.

Destaca-se ainda a questão de que foram encontrados diversos estudos ao realizarmos a pesquisa dessa temática, não obstante, alguns estavam totalmente distanciados do que se pretendia pesquisar. Nessa conjuntura, foi necessário analisar além dos resumos os principais pontos das pesquisas anteriores à nossa, para que pudéssemos extrair e explorar o máximo possível de dados para então realizarmos nossos estudos.

Um ponto a ser considerado no decorrer das pesquisas bibliográficas, consiste em esclarecer que observamos que os diversos cientistas sociais, através das dissertações e teses em nosso país, buscam investigar a Formação de Professores de Língua Portuguesa das mais variadas formas, como o estudo da legislação de cunho histórico e também vigente, realizam um trabalho partindo das práticas cotidianas realizadas na escola, nas formações iniciais e continuadas. Isso permite que se obtenha uma gama de conhecimentos que geram novos conhecimentos e novas reflexões auxiliando e contribuindo com o campo das ciências sociais.

Consideramos com base nas análises de dados, que tanto as formações

iniciais quanto as contínuas, desempenham importante papel no desenvolvimento da educação em nosso país. Podem conduzir, e/ou aprimorar a prática docente, ou podem ainda trabalhar somente como fator de reprodução de ideologias já intrínsecas na sociedade.

Todavia, analisamos que de acordo com o nosso contexto histórico, as formações sofreram por conta das consequências da continuidade e descontinuidade de políticas públicas, pelo seu não cumprimento e muitas vezes pela falta de clareza das mesmas.

Ao adentrarmos no campo de análises das pesquisas que tratam dos currículos, de acordo com os estudos realizados a partir da BNCC, podemos corroborar que há um discurso voltado para o exercício da cidadania e entra em consonância com nossa Constituição Federal nessa abordagem, porém na prática e no trato dos conteúdos trabalhados não atua na efetivação e no desenvolvimento de consciência crítica, reflexiva, trabalha no sentido de fomentar a preparação de mão de obra qualificada, como demonstrado na pesquisa de Nascimento (2023).

Seguindo por essa vertente dos estudos analisados quanto aos currículos, reiteramos que conforme os trabalhos científicos de Manfroi (2021) e Moura (2022), os currículos das formações trabalhados somente com o objetivo de prescrição e atendimento normativo, além de oferecer uma formação continuada aligeirada e centrada somente na formação técnica do professor, acabam anulando a fixação da identidade docente e não contribuem com a preparação dos profissionais da educação para atuar de forma autônoma, e isso tensiona o fazer educativo que poderia estar a serviço de uma real democratização e formação de sujeitos críticos que possam analisar o mundo do qual estão inseridos e atuar sobre ele com o viés de igualdade para todos. Dessa maneira, deixamos uma reflexão para que tanto os atuais, quanto os futuros professores e pesquisadores estejam atentos aos trabalhos que estão sendo desenvolvidos e articulados no chão da escola, pois estão partindo das formações aligeiradas, visando o cumprimento de questões burocráticas e em muitos casos, somente atender pré-requisitos sociais normativos.

Nesse percurso, tecemos também relações dos estudos sobre o ensino de língua portuguesa, com base nas formações dos profissionais dessa área. Nascimento (2023) e Paula (2023), apontam a importância da linguagem por meio do ensino de língua portuguesa, visto que podem gerar desenvolvimento nos estudantes, a exemplo disso, citaram os estudos sobre variações linguísticas, sendo

de suma importância levar os alunos a analisarem a própria língua, Paula (2023). O ensino da língua portuguesa deve desenvolver nos estudantes habilidade linguísticas sem menosprezar outras formas de variações linguísticas, Nascimento (2023). Para tanto, com base nesse recorte de ensino, torna-se necessário uma análise sobre os currículos da disciplina, norteados pela BNCC. Aqui também é enfatizada a análise do currículo, no sentido de que não se trabalhe de forma descontextualizada, ou seja, realizar um trabalho sem significados. nesse sentido a formação docente poderia contribuir ao preparar os profissionais qualificados para atuarem de forma autônoma, para então trabalharem a criticidade e o respeito pela própria língua materna.

A presente pesquisa evidenciou que na trajetória formativa torna-se necessário mudanças tanto nas formações de professores quanto na conscientização dos mesmos no que diz respeito as formações recebidas.

Essa foi a forma que encontramos de olhar a formação de professores de língua portuguesa. Não obstante, existem muitas outras formas. Dito isso, primamos por tempos melhores e por uma educação cada vez mais democrática e humanizadora.

Reiteramos que longe de estabelecer uma fórmula ou dar uma definição do que se deve fazer, acreditamos que por meio do trabalho docente, a partir da análise da temática pesquisada, dadas formações iniciais e continuadas dos professores de língua portuguesa, pode-se pensar em melhorias no processo educativo.

Nesse contexto, é possível trabalhar a desconstrução de modelos que permeiam há anos em nosso país, parafraseando Nascimento (2023), não queremos que os currículos deixem de preparar os alunos para o exercício do trabalho, mas que esse não seja o principal objetivo da educação e sim resultados reais que contemplem a emancipação, democracia, o compromisso ligado aos direitos humanos com a perspectiva de superar e não de perpetuar e alargar as desigualdades.

A intenção deste estudo não foi trazer respostas para a temática desenvolvida, mas favorecer o desenvolvimento de novas reflexões, novas pesquisas, capazes de instigar outros professores e pesquisadores na busca pelo conhecimento e que possibilite melhor atuação de forma crítica e criativa, ampliando ainda mais os horizontes de conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

ANTICH, Andréia Veridiana. **Formação de professores:** desafios e possibilidades de reconfiguração das práticas educativas com vistas à inovação. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2022.

AURÉLIO. **Mini Aurélio:** o minidicionário de língua portuguesa dicionário. 7ª ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

BARTON, David; LEE, Carmen **Linguagem online:** textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras:** língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESE E DISSERTAÇÕES - BDTD. **Acesso e Visibilidade de Teses e Dissertações Brasileiras.** Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: set. 2024.

BOLIVAR, Antonio. The initial training of secondary school teachers and their professional identity. **Estudios sobre educación**, n. 12, p. 13-30, 2007. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.12.13-30>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/CNE, 1999.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3554.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.554%2C%20DE%207,b%C3%A1sica%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3554.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.554%2C%20DE%207,b%C3%A1sica%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias). Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/Arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1.º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF, dez. de 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. 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). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 14 jan. 2025.

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 371-390, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216520>.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São

Paulo: Cortez, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 20, p. 3-17, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v10i20.49964>.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, Clermont. O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). **A pedagogia: teoria e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 121-148

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

HEMIELEWSKI, Dulce Maria; PACHECO, Luci Mary Duso; JUNG, Hildegard Susana. Perspectivas de formação docente: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 3, p. 112-123, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i3.38420>.

KLINPOVOUS, Rosane . **Projetos do Curso online Caminhos da Escrita em investigação**: das transposições dos gêneros textuais à transformação de saberes e de capacidades docentes. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava/PR, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANFROI, Iloni Frey. **Políticas de formação continuada de professores**: ênfase discursivas. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó/SC, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, Cinero Fachin. **Narrativas da formação acadêmica**: quando as alunas são professoras. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2009.

MORAES, Maria Candida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 2010.

MOROSINI, Marília Costa et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: Fapergs/Ries, v. 1, p. 434, 2003.

MOURA, Marco Aurelio Cardoso. **Concepções de língua e linguagem em manuais pedagógicos de formação docente**: o manual Didática Especial do Português, de Leodegário Amarante de Azevedo Filho. 2023. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2023.

MOURA, Maria Edeluza Ferreira Pinto de. **Por entre rios e florestas, negociações e significações no currículo de formação de professores**: o Parfor em Nova Olinda do Norte/AM. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2022.

NASCIMENTO, Marina Guimarães. **BNCC e PCNs de Língua Portuguesa**: uma análise do Componente Curricular no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara/SP, 2023.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Nóvoa, António. **Professores**: imagens do futuro presente Lisboa: Educa, 2009. p.25-46

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: Sec/lat, 2022.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) Fontes de informação para pesquisadores e profissionais. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 191.

NUNES, Elisa Akiko Maruyama. **Multi (Letramentos) e curadoria**: entre

orientações, práticas e livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2021.

OLIVEIRA, Clarice de Matos. **O ensino de leitura e o processo inferencial: interfaces com a formação de professor e com as avaliações externas.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2019.

OLIVEIRA, Silvana Bandeira. **Imagens do professor de Língua Portuguesa: A racionalização do trabalho docente em dissertações do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras).** Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2021.

PAULA, Maria Izabel Nunes de. **A abordagem da variação linguística nas competências e habilidades da BNCC do ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS, 2023.

PESSÔA, R. M. Ensino do português: a formação do professor. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 30, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3774>. Acesso em: 26 maio. 2024.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 43, p. 70-83, jan./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100005>.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200004>.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César. **Metodologia do Trabalho Científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico. 2ª ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor** 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SANTOS, Claudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 9, p. 1-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8652339>.

SANTOS, Viviane Silva dos. **Diversidade cultural no currículo de formação de professores de Língua portuguesa no ProLetras**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2022.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino; WOLKMER, Antonio Carlos. **Educação em Direitos humanos: dos dispositivos legais às práticas educativas**. Porto Alegre: Cirkula, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 3-19, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.24280/ape.v2i4.184>.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da escola**, v. 2, n. 2/3, 2008. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.123>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo : Cortez editora, 2000.

SEWALD, Silvana. **A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão/PR, 2020.

SILVA, Danielly Thaynara da Fonseca. **Artigo acadêmico como prática de letramento na formação de professores de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande/PB, 2022.

SILVA JÚNIOR, Eurico Rosa da. **Uma proposta de formação continuada para professores de língua portuguesa a partir da produção de textos multimodais**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande/PB, 2022.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209 a 244, dezembro de 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis,

RJ: Vozes, 2012.

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

TOMASI, Ana Paula. **Aspectos da colaboração profissional docente mobilizados em um estudo de aula (Lesson study) no contexto brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó/SC, 2020.

VAILLANT, Denise; GARCÍA, Marcelo. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 1125-1154, 2003.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**/Liane Carly Hermes Zanella.–2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.