

TERESINHA DE JESUS DE SOUSA COSTA

**DESAFIOS NA RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA SOCIEDADE ATUAL**

Orientador: Professor Doutor: José Bernardino Duarte

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2018**

TERESINHA DE JESUS DE SOUSA COSTA

**DESAFIOS NA RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA SOCIEDADE ATUAL**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 21 de março de 2018 perante o Júri nomeado pelo Despacho Reitoral nº101 /2018 de 20 de março, conforme Decreto Lei nº 63/2016, de 13 de setembro e Artigo 39º do Regulamento Pedagógico da ULHT, com a seguinte composição:

Presidente:

Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguente:

Professor Doutora Maria Neves Gonçalves
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador:

Professor Doutor José Bernardino Duarte
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2018

EPÍGRAFE

Para que o ensino seja revertido em aprendizagem, é necessário revolver a terra, penetrar nos saberes, nos talentos, nas motivações, nos afetos, nas dúvidas e nos medos daqueles que aprendem. Aquele que semeia sem revolver a terra consegue, no máximo, espalhar as sementes sobre a superfície sem esperança de que algum dia criem raízes, cresçam e deem frutos.

Torres (2001, p. 306)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, em especial aos meus pais, pelos sacrifícios enfrentados para oferecer-me educação. Ao meu irmão Ronnei Costa pela ajuda na formatação, a minha sobrinha Ádrya Lira pelas pesquisas para mim realizadas quando minha *internet* falhava, a todos os docentes de língua portuguesa que contribuíram com dados valiosos para a pesquisa, assim como aos estudantes das turmas do ensino médio que colaboram também com suas participações e carinhosamente ao meu pai Sinval Costa, que mesmo no “seu mundo” distante da realidade, foi o maior responsável por essa grande conquista profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais pela educação dada a todos os seus filhos para que pudessem trilhar seus próprios caminhos com responsabilidade, perseverança e dignidade.

Aos colegas professores de letras das escolas estaduais pesquisadas, que muito contribuíram durante todo o processo da pesquisa.

Aos estudantes das turmas de ensino médio de todas as escolas investigadas.

Aos gestores das instituições que viabilizaram a realização da pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Bernardino Duarte, pela competência e presteza de suas orientações no decorrer de todo o processo de elaboração desse trabalho.

Aos meus sobrinhos e aos amigos: Aline e Cláudio pela ajuda concedida quando precisei.

Aos amigos Serafim e Erilene que sempre me acolheram em sua residência quando tive que cursar as disciplinas na cidade de Manaus.

E aos colegas do curso de Letras Manoel Domingos, Rosineide Monteiro e Maria de Fátima que contribuíram com suas participações na pesquisa.

RESUMO

Este estudo objetivou analisar teorias do ensino da língua portuguesa a fim de contribuir para práticas inovadoras nessa área visando atender aos anseios da sociedade atual. Para concretizá-lo se realizou levantamento bibliográfico; investigaram-se teorias linguísticas que abordam os novos estudos da linguagem e as teorias do ensino da língua portuguesa; se averiguou se os programas de formação docente possibilitam o preparo suficiente para lidar com as complexidades da contemporaneidade. Para dialogar com o quadro teórico desse estudo foi realizada a pesquisa de campo em sete instituições públicas, sendo duas de nível superior e cinco de nível médio, das quais participaram dezesseis estudantes do ensino superior e médio e quatorze docentes de língua portuguesa. Utilizou-se para coleta de dados a observação participante, a aplicação de consulta escrita com seis questões abertas aos estudantes e a consulta escrita e entrevista para os docentes. Na análise dos dados se percebeu que o maior desafio para a reconstrução da prática docente é a ausência de programas de formação continuada, somado à falta de *internet* de qualidade e recursos tecnológicos acessíveis para docentes e discentes. Encontrou-se, todavia declarações sobre algumas ações inovadoras realizadas de forma individual através do incentivo à formação crítica dos alunos com debates sobre temas polêmicos e atuais, com rodas de conversa, produção textual argumentativa e interpretação de textos contextualizados com a vida dos estudantes, que, se observadas e analisadas numa futura pesquisa, poderão ser a reconstrução da prática pedagógica coletivamente nas instituições investigadas.

Palavras-chave: Ensino da Língua Portuguesa. Práticas Inovadoras. Reconstrução de Prática Docente

ABSTRACT

This study aimed to analyze theories of Portuguese language teaching in order to stimulate innovative practices in this area to meet the wishes of the current society. For achieving this, a bibliographical survey was carried out; Linguistic theories that deal with the new studies of language have been investigated; It was investigated whether teacher training programs provide sufficient preparation to deal with the complexities of the contemporaneity; the methodological practices in the teaching of the Portuguese language were verified; the problems experienced by teachers in their pedagogical work were identified and the innovative practices of Portuguese language teachers were characterized. The field research carried out in seven public institutions, attended by sixteen high school students and fourteen Portuguese teachers. The instrument used for data collection was the participant observation, the application of a written consultation with six open-ended questions to students and written consultation and interview for teachers. From the analysis of the data, it was noticed that the greatest challenge for the reconstruction of the teaching practice is the absence of continuous training programs, added to the lack of good quality internet connection and technological resources accessible to teachers and students. There were, however, statements about some innovative actions carried out individually through the encouragement of the critical formation of students with debates on controversial and current topics, group conversation, argumentative essays production and reading and comprehension of texts contextualized with students' lives, that, if observed and analyzed in a future research, will be able to be stimulus in a collective work that can really support the reconstruction of the pedagogical practice collectively in the institutions that were investigated.

Keywords: Reconstruction teacher's practices. Portuguese Teaching. Innovative practices

ABREVIATURAS/ SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EAD	Educação à Distância
LAD	Language Acquisition Device
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
p.	Página
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
PCNEM	Parâmetro Curricular para o Ensino Médio
PCNLP	Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa
PNE	Plano Nacional de Educação
pp.	Páginas
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro número 1: Domínio das habilidades (falar, ler, escrever e ouvir) da Língua Portuguesa	107
Quadro número 2: Correspondência das aulas de Língua Portuguesa às expectativas dos alunos	109
Quadro número 3: O ensino da Língua Portuguesa através de atividades diversificadas	111
Quadro número 4: Estar preparado o suficiente para atuar na sociedade	113
Quadro número 5: Utilização dos conteúdos de Língua Portuguesa fora da escola	114
Quadro número 6: Uso e domínio das novas tecnologias pelos docentes	116
Quadro número 7: Tempo na profissão e as maiores dificuldades encontradas	120
Quadro número 8: Adequação do currículo à formação das novas gerações	122
Quadro número 9: Promoção do ensino de Língua Portuguesa inovador	123
Quadro número 10: Atividades nas quais desenvolvem as quatro competências	125
Quadro número 11: Facilidade ou dificuldade no desenvolver de aulas contextualizadas e interdisciplinares	128
Quadro número 12: Incentivo à formação continuada nas escolas e instituições superiores	131
Quadro número 13: Uso da gramática clássica ou a serviço da competência comunicativa	136
Quadro número 14: Docente preparado para atuar com competências na nova era tecnológica	137
Quadro número 15: Desafios para educar na sociedade da informação e tecnológica	138
Quadro número 16: Você se considera um (a) professor (a) inovador (a)	140
Quadro número 17: Como deve ser preparado o professor para essa nova era	142
Quadro número 18: Face à diversidade de informações, como formar criticamente os alunos para tomarem decisões na vida	143

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: DEFININDO A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	16
1.1. Características da sociedade da informação	23
1.2. Desafios e necessidades na sociedade da informação	28
1.3. A educação na era da informação	32
1.4. Educar para reconstrução do conhecimento	33
CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA..	37
2.1. O ensino da Língua Portuguesa na atualidade	40
2.2. A aquisição da linguagem	42
2.3. Abordagens teóricas	45
2.4. A Linguística e seus campos de estudos	49
2.5. A Linguística e o ensino da Língua Portuguesa	52
CAPITULO 3: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	59
3.1. Definindo a prática docente	59
3.2. Teorizando a formação docente	66
3.3. A formação docente necessária na sociedade atual	73
3.4. O perfil do professor inovador	83
CAPITULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	92
4.1. Panorama da pesquisa: tipo, método e abordagem	92
4.2. Caracterizando o universo e os sujeitos da pesquisa	98
4.3. Instrumentos utilizados na coleta de dados	101
CAPITULO 5: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	104
5.1. Apresentação dos dados da pesquisa	104

5.2. Análise de dados da pesquisa	107
5.2.1. Análise da consulta escrita aos alunos	107
5.2.2. Análise da consulta escrita aos docentes	119
5.3. Apresentação e análise das entrevistas docentes	134
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 147
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 153
 APÊNDICES	 clxiv
Apêndice I – Consulta escrita aos alunos	clxv
Apêndice II – Consulta escrita aos docentes	clxvii
Apêndice III – Guião das entrevistas docentes	clxix
Apêndice IV – Transcrição das respostas das entrevistas docentes	clxxi

INTRODUÇÃO

A pesquisa em educação supõe a busca de estratégias de melhoria da prática educativa e são as atitudes ‘ações concretas’ dos professores que deverão provocar as transformações no processo de ensinar e de aprender. Para tanto esse profissional da educação necessita receber uma boa formação acadêmica e atualizada, no sentido de possuir subsídios teóricos que permitam que sua atuação como agente ativo possa levá-lo a refletir e indagar-se sobre a importância dos conteúdos a escolher, como trabalhá-los, e identificar o perfil dos aprendizes com os quais irá lidar, questionando até que ponto esse conteúdos e atividades metodológicas serão úteis para o crescimento intelectual, social, ético e político dos seus alunos.

O cenário atual requer a reconstrução do saber na escola, nas relações interpessoais, na formação docente, pois no espaço escolar se deverá promover o convívio com as diferenças, a fim de resolver os conflitos, advindos aos ambientes escolares, trazidos pelos jovens de diferentes contextos sociais, no qual convivem, e o professor tem de estar preparado para lidar, conhecer, ouvir e colaborar na formação intelectual e social desses jovens, orientando-os não só para o aprimoramento intelectual, mas também guiá-los no caminho da responsabilidade, do respeito, da solidariedade, do bem e da paz, ou seja, exige-se hoje da escola a formação holística do educando.

Para tanto são necessários a realização de dois importantes pontos para que esse saber escolar seja de fato reconstruído: investir na formação do professor, por ser o sujeito de mudanças, de maneira que sem uma formação consistente e atualizada, esse professor não terá as condições essenciais para executar com êxito o processo educativo da escola cidadã.

Por outro lado, a escola não se constitui mais no único local de aprendizagem, da busca de conhecimentos, já que com o avanço da tecnologia o acesso à informação ocorre em diversificados lugares, fora da escola e sob diferentes formas e linguagens.

Daí ser urgente a reconstrução de todo processo educativo, incluindo a formação docente, como fator primordial para que as mudanças ocorram, uma vez que sem atualização dos conhecimentos teóricos não se conceberá novas metodologias, técnicas de ensino e de

aprendizagem, formas diversificadas de avaliar, ou seja, a atividade educacional não será capaz de preparar os estudantes para a vida social e sua transformação.

E tudo isso somado à inserção da tecnologia nas escolas, com domínio, uso e aplicação nas aulas tanto por docentes como estudantes, para que possam utilizar-se da língua materna com competência, pois cabe à escola, no que se refere à língua e linguagem, formar cidadãos capazes de se expressar, oralmente ou por escrito, de maneira adequada e competente na sociedade contemporânea com suas diversas exigências.

Dessa forma essa pesquisa nasceu da inquietação da pesquisadora, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa, no que concerne às práticas metodológicas necessárias para o contexto atual, porque a nova geração de jovens que adentram as escolas faz parte da era da tecnologia, com a multiplicidade de informações proporcionadas pelo uso dos novos inventos tecnológicos e dos avanços nas comunicações.

Mediante esse quadro a pesquisa buscou respostas para os seguintes questionamentos surgidos no bojo dessas inquietações: como estava sendo oferecido o processo de formação continuada aos docentes; se as práticas metodológicas de ensino e de aprendizagem da língua materna estavam sendo suficientes pra formar o cidadão para o trabalho e para a vida; quais os fatores que contribuíram para a manutenção de práticas tradicionais nas escolas públicas; e como professores e alunos tinham acesso às últimas pesquisas nos estudos da linguagem, a fim de tornar o ensino e aprendizagem da língua materna inovador.

Nesse contexto, o presente estudo faz parte da abrangente área da Educação, cujo tema é a formação docente, que se delimitou na investigação dos ‘Desafios na Reconstrução da Prática Pedagógica dos Docentes de Língua Portuguesa na Sociedade Atual’, que teve como pergunta de partida: ‘o professor de língua portuguesa está preparado o suficiente para atender a demanda de aprendizagem dessa geração permeada pelos novos inventos tecnológicos?’, uma vez que a sociedade atual passa por grandes transformações no campo da ciência e da tecnologia, provocando um enorme impacto na vida das pessoas.

Como objetivo geral a pesquisa buscou analisar teorias atuais no campo do ensino da língua portuguesa a fim de suscitar práticas inovadoras nessa área visando atender aos anseios da sociedade atual e para alcançá-lo se delinearam os seguintes objetivos específicos: realizar levantamento bibliográfico das teorias linguísticas que abordam os novos estudos da linguagem; averiguar se os programas de formação docente possibilitaram o preparo suficiente para lidar com as complexidades da contemporaneidade; verificar se as práticas metodológicas de ensino da língua portuguesa nas instituições públicas envolvidas na

pesquisa; identificar os problemas vivenciados pelos docentes em seu fazer pedagógico e caracterizar as práticas pedagógicas inovadoras dos professores de língua portuguesa.

Mediante as mudanças ocorridas no contexto da sociedade contemporânea, essa investigação se justifica pelo fato de proporcionar aos docentes uma profunda reflexão sobre suas formações, a fim de que possam cobrar das instituições educacionais projetos de formação continuada, que lhes forneçam subsídios teóricos atualizados e de acordo com suas necessidades diárias, e que esse estudo possa repercutir em ações metodológicas inovadoras para o ensino de língua portuguesa, uma vez que os estudantes exigem uma educação renovada, mediada pela tecnologia, ou seja, um ensino de língua portuguesa interdisciplinar, contextualizado, inovador e significativo para suas vidas.

Assim o presente estudo procura trazer como contribuições essenciais conhecimentos teóricos atualizados que subsidiarão a pesquisadora em sua profissão, para os professores de língua portuguesa lhes possibilitará a reflexão de sua práxis, além de contribuir para o avanço da ciência em relação aos estudos da língua materna mais condizente com os anseios da sociedade contemporânea.

Para o desenvolvimento da investigação foram realizadas pesquisas bibliográficas e de campo, com abordagem qualitativa. A primeira baseou-se em publicações científicas na área de Educação e de Letras cujos autores pesquisados abordaram os diversos aspectos relacionados ao tema como: sociedade tecnológica, formação docente, língua portuguesa, linguística e linguagem, prática docente e perfil do professor inovador, baseados nos estudos de André (2016), Antunes (2014), Gadotti (2003), Demo (2012), Lyotard (2002), Duarte (2007), Imbernón (2009), Libâneo (2010), Gomes (2007), Perrenoud (2002) e Nóvoa (2011), dentre outros, além da consulta aos documentos oficiais PCN, PCNLP, PCNEM, PCN+ e pareceres do Ministério de Educação.

Quanto à pesquisa de campo esta se realizou em duas instituições de ensino superior e em cinco escolas públicas de ensino médio, no período de outubro de 2016 a dezembro de 2016 e prosseguiu em março de 2017 até junho de 2017, cujos sujeitos envolvidos constituíram-se de dezesseis jovens estudantes e quatorze professores de língua portuguesa.

Para a coleta dos dados foi realizada inicialmente a observação participante, que consistiu em verificar os acontecimentos *in loco*, através do diálogo com os gestores, pedagogos, estudantes do ensino médio e professores de língua portuguesa, para os quais foi aplicada uma consulta escrita com seis questões abertas e em seguida foram realizadas

entrevistas com quatro docentes escolhidos pelo desempenho diferenciado dos demais, para contribuírem com suas experiências inovadoras.

Após a coleta dos dados, estes foram organizados e categorizados para análise e interpretação descritiva, tendo por base os autores do referencial teórico, as leis e pareceres governamentais e as observações da pesquisadora, cujos dados estão expostos sob a forma de quadros e suas respectivas descrições, no último capítulo dessa dissertação.

Então a dissertação se organiza em cinco capítulos, onde no primeiro constam: a definição, características, desafios da sociedade do conhecimento, versa como se dá a educação na era da informação e evidencia a necessidade de se educar para a reconstrução do conhecimento.

No segundo capítulo se contextualiza o ensino da língua portuguesa, apresentando os subsídios teóricos que a sustentam, citam-se as teorias de aquisição da linguagem, são expostas as abordagens teóricas linguísticas e seus diversos campos de estudo, além de ressaltar a importância dos estudos linguísticos para o ensino da língua portuguesa.

Em seguida, no terceiro capítulo se aborda a formação e a prática docente, através de suas definições, características, os pressupostos teóricos atuais e se caracteriza o perfil do professor inovador, finalizando assim, o delineamento teórico da pesquisa.

Já no quarto capítulo se apresentam os caminhos metodológicos pelos quais se percorreu na concretização da pesquisa, onde se retrata o panorama da pesquisa, indicando-lhe o tipo de pesquisa, o método e a abordagem utilizada, assim como se apresenta o universo 'local da pesquisa' e os sujeitos participantes na investigação, encerrando com a exposição dos três instrumentos de coleta de dados.

E no quinto e último capítulos são apresentados os dados coletados na pesquisa de campo, através da observação participante: os dados da consulta escrita destinada aos dezesseis estudantes e aos catorze professores, e as entrevistas realizadas com quatro professores selecionados, cujas análises e interpretações constam após cada quadro referente às questões tanto da consulta escrita quanto das entrevistas orais.

E por fim são apresentadas as considerações finais com os resultados da pesquisa, seguidas das referências e os apêndices que foram utilizados na coleta de dados para a presente investigação.

CAPÍTULO I: DEFININDO A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Vive-se um momento de grandes mudanças na sociedade, seja no campo econômico, político e social e na educação mais ainda, porque precisa acompanhar essas transformações e responder aos anseios das novas gerações.

E para compreender esse momento peculiar de transformações cabe investigar o momento pelo qual se vive, quais os conceitos que os pesquisadores atribuem a essa nova era histórica, descobrir suas características, seus efeitos na sociedade, assim como identificar os desafios que o professor enfrenta com o fito de lhe conceder respostas adequadas para atuar nesse novo contexto, ao qual se atribui várias nomenclaturas: sociedade da informação, tecnológica, do conhecimento ou sociedade da aprendizagem.

Dessa feita faz-se necessário distinguir os conceitos para uma melhor compreensão dos fatos e mudanças ocorridas na contemporaneidade, pois de acordo com Malacrida (2013, p. 15) “para melhor entender o que é ser professor nesse contexto é necessário caracterizar o século XXI refletindo sobre suas influências na prática pedagógica do professor e o que se espera dela”, uma vez que o contexto desse século exige uma ação docente totalmente diferente.

É nesse sentido que se faz importante a abordagem dos conceitos, características, efeitos e desafios dessa nova era para poder reconstruir a prática docente, com o objetivo de adequá-la às novas exigências de formação das gerações de estudantes, que já vivem rodeados pelos meios mais sofisticados da tecnologia, pois como afirma Brito (2011, p. 291) a educação escolar deve cumprir o papel essencial na construção do conhecimento. Nesse sentido, ela deve oferecer os requisitos necessários para prover o homem de condições de participação na vida social, permitindo-lhe o acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania.

Então se pergunta: o que vem a ser essa sociedade do conhecimento, tecnológica, da informação ou da aprendizagem?

Para Gadotti (2000) “a nossa era é definida como era do conhecimento, mais pela importância dada ao conhecimento do que pelo acesso de todos a ele” (MALACRIDA, 2013, p.50) e ainda acrescenta:

Costuma-se definir nossa era como a era do conhecimento. Se for pela importância dada hoje ao conhecimento, em todos os setores, pode-se dizer que se vive mesmo na era do conhecimento, na sociedade do conhecimento, sobretudo em consequência da informatização e do processo de *globalização das telecomunicações* a ela associado. Pode ser que, de fato, já se tenha ingressado na era do conhecimento, mesmo admitindo que grandes massas da população estejam excluídas dele. Todavia, o que se constata é a predominância da difusão de dados e informações e não de conhecimentos. Isso está sendo possível graças às *novas tecnologias* que estocam o conhecimento, de forma prática e acessível, em gigantescos volumes de informações, que são armazenadas inteligentemente, permitindo a pesquisa e o acesso de maneira muito simples, amigável, flexível. É o que já acontece com a Internet: para ser “usuário”, basta dispor de uma linha telefônica e um computador. “Usuário” não significa aqui apenas receptor de informações, mas também emissor de informações. Pela Internet, a partir de qualquer sala de aula do planeta, pode-se acessar inúmeras bibliotecas em muitas partes do mundo (Gadotti, 2000, p.7).

Gadotti (2000) esclarece que já vivemos a era do conhecimento e que poucos detêm os recursos tecnológicos para uso em seu benefício, que consiste em não só receber a informação, como também produzir e disseminar também a informação, todavia há uma grande massa de indivíduos que não tem acesso a toda essa tecnologia disponível, os tornando alijados do processo tecnológico nessa mesma sociedade.

Decorre daí a necessidade de que os professores e as instituições educacionais se adaptem e se modernizem para acompanhar as novas tecnologias, caso contrário, estarão aumentando ainda mais a massa de pessoas que não usufruem dos meios tecnológicos, uma vez que as escolas ainda funcionam hoje, como o único *locus* de aprendizagem, principalmente para a classe social menos favorecida em nosso país, e dessa forma, como afirma Malacrida (2013, p.51) com base em Demo (2000) “não haverá produção de conhecimento”, pois para o mesmo autor ser moderno é:

Ser capaz de dialogar com a realidade, inserindo-se nela como sujeito criativo. Faz parte da realidade hoje, dose crescente de presença da tecnologia, que precisa ser compreendida e comandada. Ignorar isto é antimoderno, não porque seja antitecnológico, mas porque é irreal. (...) é ser capaz de definir e comandar a modernidade. Tal capacidade é gestada no sistema educativo, desde que

tenhamos educação moderna para ser modernizante
(DEMO, 2000, p. 21-22).

O autor chama atenção para o cuidado que os professores devem ter ao se apropriarem das novas tecnologias e também darem acesso aos estudantes, no sentido de não se deixarem dominar pelos meios tecnológicos, e sim manterem uma postura crítica e de controle, de saber escolher o que é verdadeiro dentre tantas informações possibilitadas, principalmente pela *internet*, mas que se tornem instrumentos de inovação e de facilitação de sua prática pedagógica e de conhecimento tanto para docentes quanto para estudantes.

Malacrida (2013, p. 46) expõe que Drucker (1997, s/p) ressalta que a cada dois ou três séculos ocorre uma grande transformação na história ocidental e que em poucas décadas a sociedade se reorganiza “sua visão de mundo, seus valores básicos, sua estrutura social e política, suas artes, suas instituições mais importantes. Depois de cinquenta anos existe um novo mundo.” E isso é fato, uma vez que o momento que se está vivenciando comprova a afirmação, devido a todo esse processo de mudanças que ocorrem na sociedade atual. O que também Malacrida (2013) afirma que estamos atravessando uma transformação que está criando a sociedade pós-capitalista que de acordo com Drucker:

(...) irá usar o livre mercado como mecanismo comprovado de integração econômica. Ela não será uma “sociedade anticapitalista”, nem uma sociedade “não capitalista”; as instituições do capitalismo sobreviverão, embora alguns como os bancos, possam vir a desempenhar papéis bastante diferentes. Mas o centro da gravidade da sociedade pós capitalista – sua estrutura sua dinâmica social e econômica, suas classes sociais e seus problemas sociais – é diferente daquele que dominou os últimos duzentos e cinquenta anos e definiu as questões ao redor das quais se cristalizaram partidos políticos, grupos e sistemas de valores sociais e compromissos pessoais e políticos (DRUCKER, 1997, p. XVI).

O autor também nomeia essa nova sociedade como pós-capitalista, devido a nova dinâmica estrutural pela qual passa o próprio capitalismo, que sobreviverá às transformações, todavia persistirá, sob novo formato, e Malacrida (2013, p.46) diz que o contexto social atual mostra que a mudança ocorrida não é só no modelo capitalista, mas nas diferentes formas de organização social, econômica e política que vem ser confirmada por Tedesco (2000, p. 11).

E Tedesco (2000) ainda destaca o crescimento da desigualdade social como consequência principal dessa transformação social, dentre outras consequências negativas, as

quais serão retomadas quando se falar das características da era do conhecimento e que também tais concepções estão de acordo com as afirmações iniciais de Demo (2000), onde os dois autores ressaltam a exclusão social de grande parte das populações mais empobrecidas, em decorrência da não abrangência dos meios tecnológicos para todos.

Para Lyotard (2002, p. 3) que denomina de ‘condição pós-moderna’, destaca que as transformações de ordem cultural pelas quais passa a sociedade contemporânea envolvem o fim das metanarrativas e consequentemente, segundo ele, os grandes esquemas explicativos teriam caído em descrédito e não haveria mais “garantias”, posto que mesmo a “ciência” já não poderia ser considerada como fonte de verdade. Nesse contexto, para Lyotard (2002) vem ocorrendo profundas modificações na natureza da própria ciência, provocadas pelo impacto das transformações tecnológicas, tendo como consequência a ineficácia do quadro teórico filosófico moderno, elegendo o conhecimento como o cerne para a legitimação da própria ciência. Dessa forma buscam-se novos enquadramentos teóricos, pois as ideias pós-modernas se caracterizam pela incredulidade nos discursos filosóficos - metafísicos, pois nesse novo cenário o que predomina é a cibernética, a informática e a informação.

Segundo Lyotard (2002, p.9) “a ciência da era moderna existia e se renovava incessantemente com base em si mesma, tendo como objetivo o rompimento com o senso comum, as crenças tradicionais para contribuir para o progresso moral e espiritual da nação”. Já na era atual, a fonte de tudo chama-se ‘informação’ e que a ciência nesse novo contexto tornou-se apenas um modo de organizar, estocar e distribuir certas informações, atribuindo à ciência a concepção de tecnologia intelectual, um valor de troca, uma mercadoria submetida ao capital e ao Estado. E para Lyotard (2000) nessa sociedade pós-moderna o saber científico se transforma em riqueza, e tendo como consequência a disputa entre as nações pela hegemonia econômica e política da quantidade de informação técnico-científica que cada um poderá produzir, estocar e difundir como produto.

Percebe-se ainda que o autor se reporta ao fim dos metarrelatos, advindos da crise da filosofia metafísica, e do questionamento do saber produzido nas universidades, questionando a legitimação do conhecimento científico, que também sofre os efeitos dessa sociedade volátil e fluida como afirma Bauman (2001) que na “modernidade líquida” tudo é volátil e as relações sociais não são mais tão tangíveis, pois o trabalho, a política, a vida em conjunto, a familiar, de casais, de grupos de amigos, perdem consistência e estabilidade. E a ciência não estaria isenta da influência dessa nova configuração social.

Já Coutinho & Lisbôa (2011) enfatizam que segundo vários autores a sociedade contemporânea é “chamada sociedade da informação ou sociedade em rede alicerçada no poder da informação com base em Castells (2003), sociedade do conhecimento de acordo com Hargreaves (2003) ou sociedade da aprendizagem conforme Pozo (2004).” Um mundo onde o fluxo de informações é intenso, em permanente mudança, e “onde o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (HARGREAVES, 2003, p.33).

O que se observa em relação ao conceito acima é que Hargreaves atribui a essa nova era uma característica semelhante ao conceito de Bauman (2001, p.9) que afirma que a modernidade foi ‘fluida’ desde sua concepção e considera ‘fluidez’ ou ‘liquidez’ como metáforas que caracterizam esse novo momento histórico.

Bauman foi o teórico da ‘modernidade líquida’, concepção utilizada para definir as condições da ‘pós-modernidade’, que ele considerava um termo ideológico. O autor escolheu o ‘líquido’ como metáfora para ilustrar o estado dessas mudanças: facilmente adaptáveis fáceis de serem moldadas e capazes de manter suas propriedades originais. As formas de vida moderna, segundo ele, se assemelham pela vulnerabilidade e fluidez, incapazes de manter a mesma identidade por muito tempo, o que reforça esse estado temporário de relações sociais. E Bauman (2001, p.14) acrescenta ainda que “estamos passando de uma era de ‘grupos de referência’ predeterminados a outra de ‘comparação universal’”.

Em relação à sociedade da informação Coutinho & Lisbôa (2011, p.6) se baseiam no conceito de Drucker (1996) que mencionou pela primeira vez o termo “sociedade industrial”, cujo poder da economia evoluiu da agricultura para a indústria e desta para serviços e que o novo poder seria a informação, mas também as autoras ressaltam o processo de mudança constante dessa sociedade advindos dos avanços na ciência e tecnologia e a exigência de novas competências e habilidades para lidar nela (COUTINHO & LISBÔA, 2011, p.6).

Sociedade do conhecimento de acordo com Coutinho & Lisboa (2011, p.8) se refere ao acesso das pessoas a qualquer tipo de informação, todavia há um paradoxo, enquanto alguns têm acesso à informação, independente de ter conhecimento ou aprendizagem, há aqueles que não têm acesso, ou seja, ficam à margem dessa mesma sociedade. Mas o acesso a qualquer tipo de informação é confirmado em Castells (2003, p.9) que acrescenta:

O que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de

retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos. A difusão da tecnologia amplifica infinitamente seu poder ao se apropriar de seus usuários e redefini-los. As novas tecnologias da informação não são apenas ferramentas para se aplicar, mas processos para se desenvolver. (...) Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força produtiva direta, não apenas um elemento decisivo do sistema de produção (citado por COUTINHO E LISBÔA, 2011, p.9).

O autor afirma quão é importante se utilizar do conhecimento e da informação como forma de apropriação de poder por seus usuários, no sentido de desenvolverem processos nos quais a mente humana será elemento primordial na tomada de decisão no sistema de produção. E segundo Coutinho & Lisboa (2011, p. 9) Castells questiona como essa gama de informações poderá também contribuir para a democratização do conhecimento através de aprendizagens significativas.

E assim a aprendizagem significativa:

Envolve a aquisição de novos significados e para que esta aprendizagem aconteça são necessárias três condições: conteúdos estruturados, materiais instrucionais adequados e motivação da estrutura cognitiva acompanhada de vontade e disposição do aprendiz de relacionar o novo conhecimento com aquele já existente (AUSUBEL et. Al. 1980, p. 43).

A aprendizagem significativa segundo Ausubel (1982) ocorre quando o conhecimento que o indivíduo recebe faz conexão com suas experiências, ou seja, o conhecimento possa ser contextualizado com a vida real do aprendiz, que tenha significado, que lhe seja útil, levando – o “a modificar o seu comportamento a partir da absorção dos novos conhecimentos.” E isso exige um professor criativo e motivado, como também um esforço e vontade do aprendiz para promover a interação e acomodação do novo conhecimento (SANTOS & FRANÇA, 2011, p. 222).

Andy Hargreaves (2003, p.37) afirma que “a sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem”, pois nessa perspectiva a produção do conhecimento depende das pessoas se tornarem capazes de manter suas aprendizagens ao longo da vida, independente do grau de escolaridade e dos ambientes de formação, constituindo assim uma “sociedade aprendente”, com capacidades de processar e gerir a informação, de adaptar-se às mudanças com criatividade e inovação (COUTINHO & LISBOA 2011, p.11).

Aqui se percebe um conceito voltado para a ‘aprendizagem ao longo da vida’ tanto em ambiente formais, quanto em informais e o autor enfatiza o aprendizado de forma individual e em grupos, ou seja, confirma o fato de que todos devem aprender a aprender, porque disso dependerá a sociedade da informação e do conhecimento na visão de Coutinho & Lisboa (2011, p.11).

Por outro lado, Duarte (2001) acrescenta que a sociedade se caracteriza de acordo com o olhar pelo qual se foca, pois se for por um “olhar econômico”, se nomeia capitalismo, se for o “olhar político”, deve-se falar em sociedade democrática, se for o “olhar cultural” se deve falar em sociedade pós-moderna ou sociedade do conhecimento ou multicultural.

Também acrescenta ser “essa uma atitude idealista, subjetivista, bem ao gosto do ambiente ideológico pós-moderno”. E afirma que a sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo próprio capitalismo, ou seja, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea. E Duarte (2001, p. 39) esclarece que “a ‘função ideológica’ seria a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo”.

O autor demonstra uma visão bastante crítica em relação ao conceito e ações que perpassam a sociedade do conhecimento e ainda cita em seu artigo as cinco ilusões da sociedade do conhecimento para reforçar sua tese:

- O conhecimento foi democratizado;
- Mobilizar o conhecimento é muito mais importante do que adquirir conhecimento teórico;
- O conhecimento é uma convenção cultural, o que lhe confere validade são os contratos culturais;
- Os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não há entre eles hierarquia quanto à sua qualidade e poder;
- O apelo à consciência dos indivíduos, por palavras ou bons exemplos superarão os grandes problemas da humanidade.

Outro fator que Duarte (2001, p. 40) considera é que a escola apoia todas essas concepções ideológicas e são responsáveis por difundi-las, no preparo das novas gerações e deixa-se de lado toda uma complexidade política e econômica, gerada pelo imperialismo norte-americano, e multiplicam-se os apelos românticos ao cultivo do respeito às diferenças culturais e como justificativa de suas ideias o autor cita Marx: “conclamar as pessoas a

acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões”.

Dessa forma se teve vários esclarecimentos sobre a visão de diferentes autores sobre a sociedade da informação. Para Duarte (2001) a sociedade se caracterizará de acordo com o olhar dado pelos indivíduos em cada época, e que atualmente as mudanças ocorridas são frutos da grande revolução decorrente da globalização, enquanto para Demo (2000) a tecnologia dessa nova era deve ser dominada e utilizada a serviço de todos, para poder atuar nessa nova sociedade.

Desse modo é importante compreender o momento histórico que ora se vivencia e tudo isso através de um olhar crítico, sem deixar-se manipular, mas acima de tudo adquirir conhecimento necessário para analisar as características desse novo momento, conhecer seus desafios e que efeito traz em seu bojo para a reconstrução da educação em nosso país.

1.1. Características da sociedade da informação

O mundo passa atualmente por um desenvolvimento econômico sem precedentes, o que acarretou uma grande modernização e marcante progresso técnico, que tem suscitado nos indivíduos o retorno à escola a fim de se prepararem para acompanhar as inovações tanto na vida privada como na profissional e visando compreender a necessidade desse preparo faz-se necessário conhecer as características da sociedade contemporânea, para se entender o porquê das mudanças e inovações ocorridas em todos os setores da vida humana.

Não se pode esquecer, entretanto, o que reitera Brito (2001, p. 292):

As transformações, advindas do modelo econômico capitalista desde o século XVII acarretaram várias mudanças na vida social, ao mesmo tempo em que beneficiou a humanidade com crescentes avanços tecnológicos e científicos, marcando-a com uma ampliação da exclusão social. Se por um lado, essa transformação intensificou a busca cada vez mais incessante pelo conhecimento, e proporcionou a grande difusão de transformações, por outro lado, grande parte da população está à margem desse mesmo conhecimento, devido à precariedade da escolarização.

Nesse aspecto é que o conhecimento das características e dos desafios e efeitos dessa nova era deve ser de domínio de todos, e em especial dos professores, que são os responsáveis para a mudança do estado em que se encontra a educação; pois muito se cobra na atuação

docente, no entanto o processo de formação muitas vezes não condiz com os anseios da sociedade do conhecimento e Brito (2001, p.292) convida a repensar a formação do professor, e acrescenta “que a educação não pode mais estar voltada pra atender a interesses econômicos, [...] e sim precisa assumir uma postura crítico-reflexiva sobre sua prática”, como enfatizado anteriormente por Duarte (2001) e Demo (2000).

Isso porque na sociedade atual se vivencia momentos e características muito diferentes das já vivenciadas na sociedade industrial que nos antecedeu e Duarte (2007, p.168) destaca algumas características inerentes à contemporaneidade:

- a) *A internet* – que permite a interação da população mundial, trazendo benefícios para os que a possuem e dominam e malefícios aos que não tem o acesso a ela, o que aumenta o fosso da exclusão social.
- b) *A flexibilização* – que acontece no centro das grandes organizações, as quais substituem suas estruturas externas e rígidas por uma estrutura interna e flexível.
- c) *A personalização* – que ao contrário da sociedade industrial, que tinha como maior riqueza a “matéria prima”, nessa nova era o bem maior é a “informação”, com a valorização da pessoa humana, do individual em oposição à cultura de massas.
- d) *A desatualização* – a velocidade com que as informações evoluem faz surgir a necessidade de atualização contínua, exigindo do sujeito o desenvolvimento de novas competências e procedimentos em relação ao conhecimento.
- e) *A complexificação* – que surge como desafio para lidar com os fenômenos complexos da ciência, e dos próprios meios tecnológicos, que podem ser também auxiliares no entendimento dos problemas sociais.

Somam-se a isso as ideias defendidas por Manuel Castells (1999) que postula que esse novo modelo de sociedade faz surgir uma nova ordem social onde predomina a circulação e a modificação das informações, causando uma total ruptura com o passado e nesse sentido ainda completa:

A revolução tecnológica deu origem ao informacionismo, tornando-se a base material dessa sociedade, em que os valores da liberdade individual e da comunicação aberta tornaram-se supremos. No informacionalismo, as tecnologias assumem um papel de destaque em todos os segmentos sociais, permitindo o entendimento da nova estrutura social – sociedade em rede – e consequentemente, de uma nova economia, na

qual a tecnologia da informação é considerada uma ferramenta indispensável na manipulação da informação e construção do conhecimento pelos indivíduos, pois “a geração, processamento e transmissão de informação torna-se a principal fonte de produtividade e poder” (CASTELLS, 1999, p.21).

Certamente Castells reforça que se vive na sociedade da informação, devido a predominância do uso da tecnologia pela geração, processamento e transmissão da informação como indispensável a essa nova estrutura social, fato este que outros autores também já comentaram a respeito da revolução causada pelo avanço tecnológico no campo da produção e circulação de informações e essa ‘sociedade em rede’ tornou-se hoje a grande detentora do poder em relação à manipulação, transmissão e produção de informação, o que se confirma na visão *baconiana*: ‘de que o conhecimento é o poder’, para aqueles que possuem e dominam os novos instrumentos tecnológicos.

Nesse sentido Manuel Castells (2002, p.7 citado por Coutinho e Lisboa, 2011, p.7 - 8) destaca as principais características visando entender a base material desta nova sociedade:

- ✓ *A informação é sua matéria-prima* - há uma estreita relação entre a tecnologia e a informação, onde uma completa a outra.
- ✓ *Capacidade de penetração dos efeitos das novas tecnologias* - refere-se ao poder de influência dos meios tecnológicos na vida da sociedade, em todos os seus aspectos.
- ✓ *Lógica de redes* – facilita interação entre as pessoas e pode ser implantada em qualquer tipo de organização.
- ✓ *Flexibilidade* – refere-se ao poder de reconfigurar, alterar e reorganizar as informações.
- ✓ *Convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado* – processo em que todos os utilizadores podem contribuir, exercendo papel ativo na produção do conhecimento.

Percebe-se através dessas características o surgimento de novos espaços na busca e compartilhamento de saberes, ou seja, há um direcionamento para o processo de democratização do saber, uma vez que nessa sociedade o mais importante é a interação proporcionada pelos novos meios tecnológicos, que sejam acessíveis a uma gama maior de pessoas, o que é salientado por Takahashi (2000) quando afirma que “trata-se da amplitude dessas informações, contribuindo sobremaneira para promover a integração, reduzir as

distâncias geográficas e, acima de tudo, promover o aumento do nível de informação das pessoas” (citado por Coutinho e Lisboa, 2011, p.7). Mas é bom lembrar que é função da educação “formar cidadãos livres e autônomos, sujeitos do processo educacional; professores e estudantes identificados com seu papel de pesquisadores, num mundo cada vez mais informacional e informatizado conforme Belloni (1998)”.

Como contribuição a esse contexto social de mudanças Coutinho e Lisboa com base em Hargreaves (2003) destacam as seguintes características: a importância da combinação entre a confiança pessoal dos relacionamentos com a confiança e a responsabilização profissional dos contatos de desempenho, a substituição do individualismo permissivo pelo trabalho cooperativo, o rompimento com o regime de contratos que mercantilizam a educação e a eliminação da cultura do individualismo competitivo entre as escolas.

Vale ressaltar que o autor, no tocante aos ambientes educacionais, sugere que se construam ambientes de aprendizagem cooperativos e coletivos, critica o alto grau de individualismo, predominante nas relações profissionais, assim como a competitividade que reina nas escolas, e que a partir desse novo momento a sociedade possa se tornar mais solidária e criativa, através de um ensino menos tradicional, mais cooperativo e comprometido com as transformações e que se construam comunidades de aprendizagem.

Os autores Spolidoro & Audy (2008, p.43) citam vários fatores que também caracterizam a sociedade do conhecimento, a saber:

- Economia globalizada, regulamentada por acordos internacionais;
- A educação do povo e a sua capacidade de gerar e utilizar o conhecimento e inovações, assim como a capacidade de aprender a aprender de forma contínua e ao longo da vida;
- Descentralização e valorização da democracia, comunidade de Nações;
- Modelos capazes de incorporar processos não lineares com a valorização das instituições;
- Tendo como papel do governo: mais organizador e menos executor;
- Parcerias público privadas, alianças estratégicas e atuação em rede;
- Crescente consciência e regulamentações internacionais para preservar o meio ambiente;
- Rede optoeletrônica em âmbito mundial, interativa, com capacidade virtualmente ilimitada e acessível, a custos reduzidos, de qualquer ponto do planeta;
- Interdisciplinaridade e sinergia entre instituições e especialidades;

- Comportamento de universidade empreendedora, que promove a articulação de diversos campos do conhecimento, a cultura empreendedora e maior participação da academia no processo de desenvolvimento socialmente responsável em âmbito local, nacional e mundial;
- Atributo de pessoas e de comunidades capazes de identificar desafios (ameaças e oportunidades) e estruturar respostas eficazes para superá-los;
- Conjugação de atividades associadas à saúde, esportes, lazer, educação e cultura;
- Convergência da tecnologia da informação e comunicações e a elaboração de conteúdos;
- Uso de formas alternativas de energia e de forma eficiente;
- Gestão do meio ambiente e do espaço construído e
- Conjugação de novos campos da ciência e da tecnologia.

Os dois autores elencam as características acima relacionadas a todos os aspectos da sociedade: em relação ao mercado, aos modelos políticos, planejamento, papel do governo, das comunicações, a função da universidade nesse novo contexto, o comportamento das principais indústrias e serviços, assim como a mudança da própria cultura, que passa ser uma cultura voltada para o empreendedorismo, as abordagens que devem ser tomadas pelas instituições, e por fim a valorização da democracia, do aprender ao longo da vida, acompanhado pela preservação em defesa do meio ambiente, a fim de que se possa ter uma sociedade mais humana e solidária para todos.

Com base em Duarte (2001) e Demo (2000) é que se deve estimular nos jovens o uso adequado e crítico das novas tecnologias, não se deixando envolver pelo alto teor de consumismo que os mesmos trazem embutidos nas várias formas de invenções que acontecem a cada momento, mas que saibam utilizar esses meios para adquirir o conhecimento verdadeiro que lhes possibilitem a vivência cidadã e participativa nessa mesma sociedade. Uma vez que a educação é um processo que deve formar indivíduos que participem de forma ativa, ao produzirem conhecimento e desenvolverem autonomia, criatividade, criticidade, senso de observação e de resolução de problemas, e a partir deste prisma fomentar competências e habilidades, englobando assim a formação total do cidadão (BRITO, 2011, p.225). E nesta conjuntura, Moraes (1997) confirma que:

A educação deve estar voltada para a formação do indivíduo, para o desenvolvimento da sua inteligência, do seu pensamento, da sua consciência, da sua

autonomia, do seu espírito, com competência para viver numa sociedade pluralista em permanente transformação. Isso implica, além das dimensões cognitivas e instrumentais, o trabalho, também da instituição, da criatividade, da responsabilidade social, juntamente com os componentes éticos, afetivos, físicos e espirituais. Para tanto, o professor deverá mediar uma educação com instrumentos e condições que ajudem a aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a pensar, aprender a ser, aprender a conviver e a amar. Uma educação integral e não fragmentada. Uma educação que ajude a formular hipóteses, construir caminhos, tomar decisões, tanto no plano individual quanto no plano coletivo. (MORAES, 1997, p. 211).

Logo se conclui que o professor deve ser bem preparado e qualificado para poder atuar com criatividade, qualidade e competência para propiciar os recursos necessários para que o conhecimento se processe de forma dinâmica, prazerosa e inovadora, atendendo às exigências da conjuntura atual, promovendo a formação integral do indivíduo para que possa exercer com plenitude a cidadania, participando da produção cultural, compreendendo seu contexto histórico e contribuindo para a mudança do meio no qual se insere.

1.2. Desafios e necessidades na sociedade da informação

Após se conhecer as características da sociedade da informação é imprescindível também desvendar os principais desafios a serem enfrentados advindos de toda essa mudança estrutural da contemporaneidade e principalmente no campo educacional é preciso identificar os processos de transformações que a escola deverá efetuar, para corresponder aos novos papéis que deverão ser exercidos por professores e alunos, uma vez que ainda a educação não atinge a todos, assim como os novos meios da tecnologia.

Sob o mesmo ponto de vista Duarte (2007) baseia-se em Haddad & Drexler (2002) “que afirmam que essa nova sociedade deve ser capaz de enfrentar e solucionar os problemas no setor educacional” e elencam os seguintes desafios a serem enfrentados:

O *Desenvolvimento Exponencial do Conhecimento*: pois é fato que atualmente se produz muita informação, diferente do século passado e como afirma Duarte (2007, p.72) “tudo consequência da globalização, que traz como derivadas a desatualização e a complexidade”. Entretanto é necessário adquirir meios para discernir o conhecimento essencial e as habilidades/competências para aprender a viver no mundo dinâmico, todavia é preciso preparar as pessoas para lidar e difundir o conhecimento verdadeiro, não só pelos

meios já conhecidos, como também pelos novos aparatos tecnológicos, assim como democratizar o acesso às novas tecnologias para todos, evitando a grande demanda de analfabetos tecnológicos.

O *Domínio Virtuoso*: nessa nova sociedade, não se valoriza apenas os aspectos econômicos, mas também os direitos sociais, humanos e democráticos. E isso também influencia as grandes instituições nacionais e internacionais a valorizar e ter como seus objetivos o desenvolvimento de valores voltado para a cidadania, democracia, tolerância, direitos humanos, paz, responsabilidade e solidariedade entre os povos. Então cabe à Educação a tarefa de desenvolver ações que resolvam os conflitos e que possibilitem a mudança da qualidade de vida das pessoas, ou seja, que a escola exerça de fato sua função social.

O *Alvo Móvel*: “pelo fato da educação ser essencial para o desenvolvimento econômico e bem estar social”, de acordo com Duarte (2007) o que se observa na realidade de muitos países, é que as exigências dessa nova sociedade não estão sendo atingidas, em relação à cidadania e até em relação ao domínio das novas tecnologias. Isso porque ainda existe um grande contingente de pessoas analfabetas, incapazes de atuar com competência nessa nova sociedade, uma vez que não dominam nem a leitura, nem a escrita, muito menos as tecnologias de informação e comunicação essenciais para viver no mundo atual.

Tais desafios acarretam as reais necessidades da educação contemporânea, que na perspectiva de Duarte (2002, p.489) “devem satisfazer os seus dois étimos latinos: *educare* (alimentar, levar) e *educere* (tirar de dentro, para fora), para reforçar a ideia de que educar na sociedade do conhecimento se torna mais desafiador e exigente, do que na sociedade industrial”.

Ademais as instituições que foram a base na sociedade industrial: família patriarcal e o Estado-Nação, conforme Duarte (2007, p.489) estão enfraquecidos e não houve substituição por outros modelos melhores. Certamente recai sobre a Educação o papel que antes era de domínio da família e do estado em relação ao desenvolvimento econômico e social na sociedade contemporânea.

Vale relembrar o que Senge *et al* (2000) fala a respeito da sociedade industrial que se caracterizou dessa maneira:

- As crianças eram deficientes e as escolas as consertavam;
- A aprendizagem tinha lugar na cabeça e não no corpo todo;
- Todos deveriam aprender da mesma maneira;

- As escolas eram gerenciadas por especialistas;
- O conhecimento era fragmentado, repartido;
- As escolas eram detentoras da verdade;
- A aprendizagem era individual e competitiva.

Pelo exposto observa-se que segundo as características da nova sociedade, há muito que se transformar no campo educacional ao se comparar as características das duas eras, apesar de muitas instituições educacionais ainda hoje, permanecerem com essas visões e ações do passado, já ultrapassadas.

Esses mesmos autores apresentam como alternativa à sociedade industrial um modelo novo de vida que deve ser seguido pela sociedade atual (SENGE *et al*, 2000):

- A aprendizagem deve ser centrada no aluno e não no professor;
- Estimular às várias inteligências, os diversos estilos cognitivos, as variedades de disciplinas aos aprendizes;
- Eliminar a memorização e estimular a argumentação própria, coerente e dinâmica.

E além das sugestões acima, sabe-se que há outras atitudes que deverão ser tomadas para que se possa corresponder aos desafios dessa nova conjuntura social, e Cury (2004) traz sua contribuição, com base nos aspectos psicológicos da educação e expõe aos docentes que:

- ✓ Devem conhecer o funcionamento da mente dos alunos, em vez de se preocupar em falar bonito para impressionar aos alunos;
- ✓ Exercer sua profissão com sensibilidade;
- ✓ Educarem o lado emocional do aluno, que hoje, se diz preocupar-se com a formação integral (holística) do aprendiz, e não só o cognitivo;
- ✓ Uso da memória como expressão do pensamento, para saber argumentar e evitar a memorização;
- ✓ Marcar positivamente a vida do aluno;
- ✓ Ter habilidade de resolver conflitos em sala de aula;
- ✓ Educar para a vida e não somente para o profissional.

Outro desafio da sociedade do conhecimento que Duarte (2007, p.491) ressalta ainda é a competição desenfreada, que exige inovação e pede uma educação para a autonomia e criatividade, no entanto, surge também a competição colaborativa, com o incentivo ao trabalho em equipe, em grupos colaborativos, na tentativa de amenizar ou eliminar a competitividade na escola.

Ainda conforme Duarte (2007, p. 491) torna-se imprescindível a formação para a vida toda, o aprender a aprender, devido a dinamicidade do conhecimento na atualidade, o que confirma o que os autores anteriores reforçam sobre o fato de se continuar aprendendo por toda a vida, ou seja, a aprendizagem contínua será a premissa maior, especialmente para todos os docentes e para os demais que não quiserem ficar ultrapassados no tempo, ou desatualizados do contexto atual. “Se percebe que a educação não acontece só durante um período determinado de tempo, maior ou menor (educação básica, superior), mas ao longo da vida de todos os cidadãos e em todos os espaços” (MORAN, 2007, p.15).

Dessa forma destaca-se o uso das novas tecnologias no ambiente de trabalho em equipe e através de projetos, ou seja, o momento atual exige mudanças e quebra de paradigmas nas relações dentro das escolas e demais instituições.

Para a sociedade do conhecimento com base em Duarte (2007, p.492) depende da forma de criá-lo, por três razões:

- 1^a) a competição exige inovação com base na investigação e desenvolvimento;
- 2^a) porque o conhecimento é a moeda que move a sociedade atual, (HARGREAVES, 2003).
- 3^a) se reconhece uma ação (auto-catalítica) do conhecimento sobre si próprio (CASTELLS, 2000).

E ainda se espera que esta mesma sociedade encontre soluções para os problemas causados por ela própria, e de acordo com Hargreaves (2003) “a sociedade do conhecimento deve combater o consumismo excessivo, a perda do senso de comunidade e o alargamento das diferenças entre ricos e pobres” (DUARTE, 2007, p. 492).

Entretanto há que se saber também retirar as influências positivas que essa sociedade traz em seu bojo, como a flexibilidade nas condições de trabalho, o desenvolvimento da criatividade/inventividade, da solidariedade, da reflexão e da capacidade de aprender a aprender, assim como a oportunidade que o setor educacional tem de ser a ponte necessária para desenvolver todos esses aspectos positivos aos seus aprendizes, mas para isso deve sofrer profundas transformações.

Por outro lado se tem os aspectos negativos que permeiam essa nova sociedade, como a mudança constante, a incerteza, a violência, o individualismo, a perda do senso de comunidade, o crescimento do terrorismo, do crime organizado, da destruição da natureza e do próprio homem, os desvios de caráter, as enormes disparidades entre ricos e pobres, que

constituem enormes desafios a serem enfrentados pelas instituições educacionais, como pela própria sociedade contemporânea.

Por fim como todos os tipos de sociedade passaram por momentos bons e ruins, essa não será diferente, todavia necessita estar preparada para o enfrentamento dos desafios e necessidades que ocorrerão em seu limiar, cabendo à escola a função maior de preparar as gerações para saber viver e conviver nessa nova dinâmica social.

1.3. A educação na era da informação

Para Hargreaves (2003) “a sociedade do conhecimento depende das escolas como um todo para tornar-se uma sociedade aprendente, criativa e solidária”. O autor deixa claro que as políticas educacionais bem articuladas e subsidiadas por uma rede de apoio é que serão responsáveis pela transformação educacional, repercutindo uma melhoria da prática docente.

Segundo o autor as economias do conhecimento são estimuladas e movidas pela criatividade e pela inventividade, e as escolas é que devem fomentar tudo isso à sociedade, caso contrário não haverá progresso.

Todavia as escolas ainda estão voltadas para microgestão da uniformidade escolar, levando os professores a ter uma visão estreita dos resultados de provas, das metas de desempenho e das linhas de classificação das escolas, de acordo com o resultado do desempenho de seus alunos, e não há o estímulo da criatividade e da inventividade.

Isso implica na formação inadequada do aluno, uma vez que não há o preparo ideal dos educandos para trabalhar na economia do conhecimento nem para viver em uma sociedade civil fortalecida.

Demo (2009) faz severas críticas em relação ao tipo de educação que permeia os ambientes educacionais, cujo teor tem como base de ensino o instrucionismo, seja nas “semanas pedagógicas” destinadas aos professores para seu aprimoramento profissional, todavia ao invés de estudar, reconstruir conhecimento, elaborar projetos pedagógicos, não o fazem, mas apenas ficam escutando palestras, em posição instrucionista evidente.

E prossegue afirmando que “é preciso ter em mente o que é aprender”, algo muito diferente do que ocorre nas escolas em geral. Para ele a aprendizagem é processo reconstrutivo, que ocorre de dentro para fora, conforme argumentação de Maturama (2001), que denomina esse processo de ‘autopoiese’, que é a propriedade de todo ser vivo de auto

formação e auto-organização, no sentido de captar a realidade externa de maneira interpretativa própria. Nesse contexto Demo (2009, p.18) afirma:

A aprendizagem implica essa relação dialética, muito ao contrário do que se tem chamado “relação pedagógica”, reduzida à aula. Na relação autêntica, busca-se a autonomia do aluno, colocando-o no centro do processo de aprendizagem. Não se aprende na condição de objeto.

O autor chama a atenção para a condição que é dada tanto aos docentes quando aos alunos no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que não lhes é favorecido a reconstrução do saber e sim apenas a recepção e reprodução de forma submissa, sem questionamento, pois ambos são tratados como objetos no processo e não na condição de sujeitos históricos e críticos.

Assim cabe ao sistema educacional promover um grande investimento na formação docente, a fim de que os professores sejam capazes de gerar criatividade e inventividade, a partir dessas experiências na qualificação.

Nesse contexto o ensino e os professores irão conceber uma educação que tenha como missão social a transformação da vida em sociedade. Pois dessa forma os docentes assumirão seu verdadeiro papel intelectual, sairão da zona de conforto da sala de aula, sendo mais respeitados pela sociedade e preparando cidadãos para o mundo; comprometidos com os bens públicos, o caráter e o cuidado com as pessoas de nações e culturas diferentes.

Dessa feita, na sociedade do conhecimento, deve-se ensinar aos jovens o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva profunda, da criatividade, da inventividade, a utilização da pesquisa, o trabalho em redes e equipes, a busca de aprendizagem profissional contínua, a promoção da solução de problemas da disposição de correr riscos, envolver-se nos processos cooperativos, da capacidade de lidar com a mudança e do compromisso com a melhoria contínua das organizações.

1.4. Educar para a reconstrução do conhecimento

Dos professores se espera que construam comunidades de aprendizagem, que criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam capacidades para a inovação, a flexibilidade e o compromisso com a transformação essencial à prosperidade econômica.

E também cabe aos educadores combater os problemas criados pela sociedade do conhecimento, como o consumismo exagerado, a perda da noção de comunidade, e as discrepâncias entre ricos e pobres.

Decerto a função docente se caracteriza como paradoxal, uma vez que lhe são atribuídas responsabilidades imensas para desenvolver na sociedade e por outro lado, as condições de salário e de trabalho têm deixado a desejar, e ao mesmo tempo em que a profissão é importante para a sociedade do conhecimento, esta mesma sociedade a desvaloriza.

Inegavelmente os professores se encontram num verdadeiro dilema serem catalizadores da sociedade do conhecimento e todas as oportunidades que ela traz e concomitantemente ser o contraponto a ela e às ameaças à inclusão, à segurança e à vida pública.

Os valores, a justiça social e a solidariedade devem ser centrais ao desenvolvimento profissional para os docentes, ao desenvolvimento comunitário para os pais e à agência da formulação de políticas em grande escala, se quisermos tornar as escolas melhores.

Já em relação à reconstrução do conhecimento defendido por Demo (2009) baseado em Maturama que ressalta a marca reconstrutiva da mente, no entanto Varela (1997) se afasta dessa concepção e sugeriu o conceito de “enação”, para designar ação que, dinamizada basicamente de dentro para fora, possui na realidade externa referência aberta fundamental.

E há autores que discutem hoje a “inteligência artificial” para pensar a possível superação do instrucionismo. Demo (2009, p.16) compara o tipo de ensino instrucionista, que é tipicamente reprodutivo, de fora pra dentro, ao computador, pois o mesmo não reconstrói conhecimento, apenas processa a informação e acrescenta:

Conhecimento produzido é apenas informação, por mais importante que seja a informação. Aí pode ser armazenado, transportado, enviado, reproduzido. Conhecimento, entretanto, é dinâmica reconstrutiva complexa não linear, que exige a constituição do sujeito capaz de autonomia (DEMO, 2002, p. 16).

O autor quer dizer que todo ser humano já tem em sua biologia a autonomia, pois tem a capacidade de comunicar-se, informar-se e em contato com a realidade pode reconstruí-la. Segundo Demo (2009) a habilidade para reconstruir sua realidade se dá com base em dois fatores:

- a) trajetória biológica: que se dá pelo cérebro e demais órgãos responsáveis de reconstruir/interpretar a realidade e permitir que se atue como sujeito autônomo;
- b) trajetória histórico-cultural: que através da linguagem, o ser humano pode aprender e conhecer, aumentando sua liberdade e intervenção.

Tal habilidade marca a política da aprendizagem, como queria Paulo Freire (1997), quando vislumbrava na educação processo emancipatório. Para Demo (2002) a “politicidade da educação significa sua potencialidade de promover a habilidade de intervenção no destino das pessoas e sociedades, à medida que se forjam sujeitos capazes de história própria”.

A noção de politicidade seria entendida com a afirmação de Paulo Freire: “educar é exercer influência sobre o aluno de tal modo que ele não se deixe influenciar”.

Sob a lógica da influência isso seria uma contradição, uma vez que se espera que o outro se alinhe, entretanto sob a dialética da influência, seria possível uma influência libertadora, como por exemplo, a influência dos pais sobre os filhos, e que no fundo querem apenas que seus filhos sejam autônomos para tocarem suas vidas sozinhas. Então o processo de aprendizagem implicaria nessa relação dialética e não apenas instrucionista.

Para que essa aprendizagem de dentro para fora ocorra há condições específicas conforme Demo (2009):

- a) Pesquisa – profícuo caminho para se aprender a aprender tanto para o professor quando para o aluno;
- b) Elaboração própria – desenvolvimento de habilidade de escrever e reescrever suas próprias ideias, pensar com lógica, raciocínio completo e bem desenvolvido, ter capacidade de argumentar com devida profundidade;
- c) Envolvimento – a aprendizagem exige envolvimento profundo, deve-se privilegiar o que ocorre em outros ambientes que não sejam os escolares como fontes de inspiração para a produção de conhecimento: a vida familiar e grupal, os sofrimentos etc.
- d) Avaliação – como fonte diagnóstica e prognóstica constante a avaliação ainda é a forma de constatar até que ponto o aluno está aprendendo ou não;
- e) Orientação – apoiar o aluno do modo mais envolvente possível, entretanto exigindo dele o melhor desempenho viável, estabelecendo um desafio formativo, numa relação pedagógica e desafiadora.
- f) Relação pedagógica: onde os dois sujeitos se encontram e defrontam, influenciam e se envolvem, em dependência e autonomia. Tendo como horizonte diminuir as

dependências e fomentar as autonomias e forjar o sujeito capaz de história própria, compondo duplo desafio: o social, da inclusão na sociedade, e o individual, da personalidade indevassável e irrepetível (MORIN, 2002; DEMO, 2002b).

Segundo Demo (2009) os seis pontos não esgotam as condições de aprendizagem, mas são dimensões estratégicas para que aconteça a reconstrução do conhecimento, uma vez que as instituições educacionais estão bem distantes dessas práticas quando não incentivam seus alunos à pesquisa, a elaboração própria de seus textos, não sabem avaliar e nem orientar, reduzem-se a práticas instrucionistas, evitando a formação do sujeito que sabe pensar e aprender.

Portanto a tarefa essencial do professor é incentivar o aluno a estudar e a reconstruir conhecimento com mão própria, tendo como horizonte sua autonomia, orientando-o com base no convencimento envolvente e exigente, dando-lhe a condição de sujeito capaz de construir sua própria história.

CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Torna-se evidente o fato de que a revolução tecnológica favoreceu o surgimento da nova sociedade, caracterizada pela técnica, pela informação e o conhecimento cuja base central se tornou o conhecimento e a educação.

Libâneo (2012, p.124) confirma o que outros autores já afirmaram anteriormente, em relação “ao conhecimento e a educação como a força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico dessa nova sociedade”, isso do ponto de vista do capitalismo globalizado, e acrescenta: “são, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, à ampliação do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição em um mercado concorrencial que se pretende livre e globalizado”. Assim as inter-relações entre educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho ficam bem evidentes, e nesse contexto neoliberal, a educação se constitui num problema econômico, que pode afetar ou retardar o desenvolvimento.

Dessa forma cabe à educação a responsabilidade de promover o desenvolvimento econômico, através do uso das novas tecnologias e todas as mudanças advindas de seu uso e Libâneo (2012, p.124) afirma com muita ênfase que:

não há praticamente lugar para o trabalhador desqualificado, com dificuldades de aprendizagens permanente, incapaz de assimilar novas tecnologias, tarefas e procedimentos de trabalho, sem autonomia e sem iniciativa, especializado em um ofício e que não sabe trabalhar em equipe [...]

O autor reforça o novo papel que os indivíduos deverão desempenhar a partir dessa nova sociedade, e coloca a desqualificação profissional como uma forma de exclusão social, característica muito presente em nossa era causada pela revolução tecnológica, e ainda acrescenta que há necessidade nesse novo modelo social “do trabalhador polivalente, flexível, versátil, qualificado intelectual e tecnologicamente e capaz de viver em processo contínuo de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2012, p.125).

Nesse sentido surge uma demanda muito grande por qualificação e consequentemente uma educação cada vez melhor, mais atualizada, dinâmica, polivalente e promotora de novas habilidades cognitivas, competências e habilidades necessárias para que as pessoas possam dominar todos os conhecimentos essenciais para atender à nova dinâmica social e produtiva.

Libâneo comenta que na ótica do mercado cabe à educação preparar e capacitar os trabalhadores para formar os consumidores para os novos estilos de vida moderna, pois para o setor econômico o cidadão torna-se eficiente e competente quando é capaz de consumir e utilizar seus talentos e habilidades no mercado de trabalho (2012, p.126).

Para responder a esse apelo da nova sociedade, segundo Libâneo (2012, p.126) o setor educacional deverá elevar a qualidade de ensino, e buscar a eficiência pedagógica por meio da concorrência, da eficiência e da busca de resultados. E nos últimos anos é o que se percebe nas instituições escolares quando:

- a) Adota-se a flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino e das escolas;
- b) Dedica mais atenção à eficiência, à qualidade, ao desempenho e às necessidades de aprendizagem;
- c) Avalia constantemente os resultados de desempenhos dos alunos e da qualidade de ensino das escolas;
- d) Compara o desempenho entre as escolas públicas e privadas, estabelecendo um *ranking* entre os sistemas de ensino;
- e) Aumenta a competição entre as escolas e incentivo à participação dos pais na escola;
- f) Implementa na gestão das escolas programas de qualidade total;
- g) Valoriza mais algumas disciplinas em detrimento de outras;
- h) Treina os professores com formas inovadoras com uso de EAD;
- i) Repassa prêmios (financeiros) como contrapartida do bom desempenho das escolas na avaliação;
- j) Estimula as parcerias com outras instituições e valoriza a iniciativa privada;
- k) Transfere as responsabilidades do Estado para a comunidade e para as empresas.

Essas dentre outras foram ações que ocorreram e ainda se fazem presentes nos ambientes escolares, como frutos das exigências desse novo panorama social e o que se verificou, até o momento, é que tais atividades pouco contribuíram para a melhoria da qualidade de ensino em nosso país e como salienta Libâneo (2012, p. 127) “para o campo

educacional não indicam a construção de uma educação democrática, equalizadora, formadora e distribuidora de cidadania”.

O que se constata ainda é uma educação pensada de cima para baixo, os docentes não têm tanta influência para pensar a educação que desejam, cabe-lhes apenas cumprir os currículos que lhe são repassados pelos sistemas seja estadual ou municipal. Em relação à gestão democrática nas instituições, ainda é uma utopia, pois, a nomeação dos gestores nas escolas públicas funciona como indicação política para angariar votos na época das eleições de determinados deputados, governadores e prefeitos, além do incentivo à competitividade e ao individualismo nas escolas, e como afirma Imbernón (2009, p. 7):

[...] a formação permanente do professorado teve avanços muito importantes, por exemplo, a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para a mudança educativa e social, com um teórico professor (a) pesquisador(a) [...].

Imbernón (2009) se refere aos últimos avanços nas etapas finais do século XX, com algumas conquistas positivas no campo educacional, todavia ainda em pleno século XXI se constata ainda nos contextos educativos a ausência de mudança, ou seja, a manutenção de uma organização do sistema educacional, no qual os professores não têm o poder de exercer uma participação mais ativa, cabe a eles apenas a obediência às normas, leis e regras organizadas de cima para baixo. Isso porque ainda predomina dentro das escolas a ausência da participação democrática nas decisões, principalmente nas gestões escolares.

Todavia é inegável a gama de mudanças advindas da revolução tecnológica, porém há de se pensar num projeto novo, a fim de que haja a universalização do ensino, a melhoria de sua qualidade, a elevação da escolaridade, a democratização das gestões escolares, a preparação tecnológica, o incentivo à formação contínua e à formação geral para todos os trabalhadores e que seja garantida a igualdade de oportunidades nessa nova sociedade.

Em suma cabe às instituições de ensino dotar os sujeitos de competências e habilidades para participação na vida social, econômica e cultural, sem divisões sociais para que se construa uma sociedade democrática e solidária e nesse contexto deve-se conhecer como o ensino de língua portuguesa se faz no momento atual.

2.1. O ensino da Língua Portuguesa na atualidade

O ensino de Língua Portuguesa tem como base atualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que trazem diretrizes gerais para o Ensino Fundamental e Médio, propondo o trabalho com a língua materna, a partir dos estudos linguísticos mais recentes, com o objetivo de formar usuários competentes e críticos no uso da língua e no conhecimento da linguagem. Nesse sentido

O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas (PCNLP, 1998, p. 34).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) trazem “a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem” (PCNLP, 1998, p.27). Nesse documento as práticas discursivas devem ser estimuladas constantemente em sala de aula, visando o desenvolvimento da competência discursiva e o estudo gramatical deve estar articulado a essas práticas de uso e reflexão sobre a linguagem, a fim de redimensionar o ensino da gramática, ou seja, sair do tradicionalismo e utilizar a gramática contextualizada.

Já nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), em relação ao estudo da linguagem, objetiva garantir aos alunos uma participação mais ativa e crítica no meio social em que estiverem inseridos, uma vez que

no mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada (PCNEM, 1999, p. 15-16).

As diretrizes do PCNEM afirmam que para que os seus objetivos sejam atingidos, os conteúdos de língua portuguesa deverão ser selecionados para que possam garantir o uso da língua e a participação dos alunos na vida em sociedade. E também Libâneo contribui em relação à cidadania, quando afirma que nessa nova sociedade a educação pública tem três

responsabilidades: “ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais [...] e preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-los positivamente (LIBÂNEO, 2012, p.133)”.

No entanto o que reflete na realidade escolar é a função muito clara da escola como aparelho ideológico do estado, conforme Althusser (1970), “como instrumento de manutenção das ideologias dominantes da sociedade em cada momento histórico”, e atualmente não atua diferente, mesmo que de forma pouco perceptível, disfarçada ou simbólica. Em decorrência disso nem sempre se mostra receptiva às mudanças, deixando de oferecer uma educação às crianças, jovens e adultos com o fito de prepará-los para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania e muito menos assumir posições críticas diante das questões sociais.

Dessa forma a escola também exerce uma função paradoxal, de um lado é responsável pela manutenção do instituído, por outro, precisa se abrir para o novo, principalmente em relação à produção do conhecimento e divulgação na forma de ensino inovador, daí decorre a necessidade de alteração no seu papel: garantir os valores tradicionais e abrir-se para o novo, a fim de adequar-se às características atuais da sociedade.

No decorrer do percurso histórico da humanidade se constatou momentos de grandes transformações, e nesse momento a humanidade se encontra permeada pelos grandes avanços relacionados ao desenvolvimento tecnológico, destacando-se o progresso intelectual expresso pela produção de conhecimentos em várias áreas das Ciências, tendo como base as conquistas tecnológicas. E com base em Palma & Cano (2012) cabe à escola preparar o estudante para separar a boa da má informação, bem como para fazer leituras críticas de seu conteúdo, mostrar as vantagens e desvantagens da *internet*, bem como os riscos que representa, sobretudo, nas chamadas amizades virtuais.

Certamente os alunos da educação básica convivem com os mais variados e atualizados meios tecnológicos, e em função disso há mudança no perfil desse novo aprendiz, que já não se utiliza unicamente da escola para a aquisição de conhecimentos e múltiplas linguagens, enquanto a escola atual ainda prioriza a linguagem oral ou escrita, tornando uma grande dificuldade de domínio por essa mesma geração, levando-a muitas vezes ao desinteresse pelo conhecimento escolar, que na maioria das vezes está desatualizado em confronto com as informações obtidas fora do contexto escolar.

Nesse contexto de alterações proporcionadas pela *internet* no mundo do trabalho, Pinto fundamenta essa mudança como ‘deslocalização’, que

de facto, deixam de existir locais para existir espaços, como se disse, espaços específicos de dimensões diversificadas que podem atingir a escala planetária,, mas de convergência mais estrita, onde as relações comerciais e financeiras se jogam (PINTO, 2002, p.46).

Esse autor considera que o espaço não é mais físico, e sim organizativo, e a deslocalização consiste no fato de os alunos terem outros espaços de aquisição de informações, diferente do espaço escolar; em outros momentos pode-se estudar pelo sistema à distância, realizar cursos pela *internet*, além de pesquisas e consultas às bibliotecas do mundo todo, ou seja, a forma de adquirir conhecimento hoje é mutante e é por isso que se tornou imprescindível o ‘aprender a aprender’.

E Pinto (2002) ainda conclui que cabe a escola contribuir com atualização profissional, a fim de afastar os jovens do risco do desemprego, pois na sociedade tecnológica existirão novas formas de emprego e os aprendizes devem ser preparados para atuarem nesse novo mundo de constantes mutações, pois não haverá emprego para todos e o desafio da escola é preparar pessoas abertas a novos conhecimentos e capazes de vencer novos desafios (PINTO, 2002, p.25).

Assim sendo a escola não deve ficar alheia a esse contexto social e sim tornar o processo educativo capaz não só de atender às necessidades contemporâneas, mas também de preparar o estudante para no futuro agir sobre essa realidade, transformando-a, além de despertar nas crianças o gosto pela busca de novas informações para construção de novos saberes, mudar sua função de reprodutora, de transmissora para priorizar a construção e reconstrução de saberes, tendo o aprendiz como partícipe desse processo e o professor de Língua Portuguesa pode colaborar bastante na formação de cidadãos participantes e críticos, a partir de sólida e atualizada formação, a fim de concretizar o objetivo desse ensino tornando o falante competente no uso da língua em face à diversidade de situações comunicativas, quer orais ou escritas e investir sempre na educação linguística dos estudantes.

2.2. A aquisição da linguagem

Tendo por base para o ensino da Língua Portuguesa os PCNs, no que concerne ao desenvolvimento de competências e o foco no estudo da língua em uso em diferentes contextos sociais, se tem como argumento as posições de Lomas (2003) que cita o

desenvolvimento da competência comunicativa para a formação do usuário competente e para isso várias outras competências se encontram envolvidas:

- A competência linguística (...)
- que se traduz no conhecimento do código de uma língua;
- A competência sociolinguística, capacidade de adequação ao contexto comunicativo, relacionado ao uso adequado da língua;
- A competência estratégica que é a capacidade para regular a interação, na busca da eficácia comunicativa;
- A competência textual que se relaciona à capacidade de produção e compreensão de diversos tipos de textos;
- A competência semiológica que manifesta conhecimentos e atitudes na análise dos usos e forma verbais e não verbais dos meios de comunicação e da publicidade;
- A competência discursiva que aponta para a capacidade de produção e compreensão de textos orais ou escritos e pode variar de acordo com o sentido dado ao termo discursivo. Para Travaglia (2011) esse tipo de competência é definida como:

a capacidade do usuário da língua, que produz e compreende textos orais e escritos, de contextualizar sua interação pela linguagem verbal (ou outras linguagens), adequando o seu produto textual ao contexto de enunciação [...], sendo o domínio das regras e princípios de uso da língua nas diversas situações (TRAVAGLIA, 2011, p.1).

O autor enfatiza que a competência discursiva é a capacidade que o usuário da língua tem em sua relação sócio-discursiva, estabelecendo significações e sentidos ao seu discurso, ou seja, ter a capacidade como usuário da língua de reconhecer o que pode falar ou não num determinado contexto social e compreender as mensagens dos discursos que lhe são postos, sabendo interpretá-los e participar neles.

Os autores Palma e Cano (2012) endossam as propostas de Lomas, todavia fazem algumas ressalvas em relação à competência textual ou discursiva, que formam um conjunto que responde pela produção de textos que se materializam em gêneros. Também discordam da

competência semiológica, uma vez que acreditam que se o aluno for bem preparado, pode produzir textos, na qual essa competência é fundamental.

Ainda afirmam que “a competência comunicativa está ligada a uma base teórica fundamentada na Linguística do Discurso, como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Linguística Funcional, a Linguística Cognitiva, as Pragmáticas, entre outras” (CANO & PALMA, 2012, p.33).

Decorrente do exposto a língua é entendida como interação entre sujeitos em sociedade, que agem e interagem por meio dela, produzindo sentidos em função do contexto sócio-histórico-ideológico e nesse sentido Travaglia mostra que:

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenómeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações (cf nota 2). A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem (TRAVAGLIA, 1996, p.23).

O autor acentua o uso da língua como carácter social, ou seja, só se realiza pela interação, “que envolve vários elementos como sujeito falante e ouvinte, escritor e leitor, suas especificidades culturais e o contexto de produção e recepção, isso quer dizer que conceber a língua dessa forma é considerá-la em uso e em contextos reais de comunicação”. Para esse tipo de ensino da língua materna é essencial o trabalho com a realidade do educando, formando usuários competentes e aprendizes de sua própria língua para utilizarem em diferentes situações comunicativas.

Nesse contexto os documentos oficiais como PCNs, PCNLP, PCNEM propõem conteúdos que estão sintonizados com as novas tendências dos estudos linguísticos para o aprendizado de língua materna, uma vez que oferecem as diretrizes necessárias para a composição de um currículo de acordo com a realidade local de cada escola. Os eixos organizadores se fundamentam nas práticas sociais da linguagem, como atividade discursiva.

Nesse íterim Gomes (2007) afirma que “como instrumento principal no processo de construção do conhecimento, a língua portuguesa deve ser levada ao aluno como meio de expansão das possibilidades de uso de uma língua, já conhecida e dominada em sua variedade oral”. E cabe a escola a responsabilidade de ensinar a língua padrão em suas habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever, como sugerem os PCNs através da

organização dos seus eixos de ensino. E no intuito de um esclarecimento maior a respeito dos estudos linguísticos que baseiam o processo de ensino e aprendizagem de língua Portuguesa se faz necessário a retomada dos estudos teóricos sobre a aquisição da linguagem, suas abordagens teóricas e se conhecer a linguística e seus ramos de estudos.

Os estudos sobre a aquisição da linguagem iniciaram no século XIX, ocasião na qual os linguistas iniciaram a descrição do processo de aquisição pelas crianças, utilizando seus próprios filhos como cobaias de suas pesquisas, durante um longo período de tempo para a coleta dos dados.

A aquisição de linguagem é uma subárea dos estudos linguísticos, mais especificamente da Psicolinguística, que é o campo da linguística que estuda as questões relacionadas ao processamento e à aprendizagem de línguas. Para Gomes (2007, p. 16-17) a linguagem é a capacidade humana que nos distingue dos demais animais, sendo uma habilidade tão incrível, tão natural que o próprio homem não dá seu devido valor. E acrescenta ainda: “o ser humano tem o poder de “entrar na mente” de outro ser humano, despertando curiosidade, aguçando imaginação, manipulando ideias, mudando atitudes, gerando conflitos, tudo apenas com o poder do uso da palavra”.

E para Pinker (2000) “o que faz nossa comunicação ainda mais impressionante é a nossa habilidade de ler e escrever, tornando possível a ligação entre tempos, espaços e relacionamentos”. Logo a linguagem verbal é a capacidade única que distingue o ser humano de qualquer outro animal e assim surgem várias correntes teóricas que vislumbram explicar essa aquisição.

2.3. Abordagens teóricas

Por muitos anos a discussão pelos estudos da linguagem se baseou nas duas formas de pensar a aquisição da linguagem: persistindo a natureza *versus* o ambiente, o inato *versus* o adquirido, o biológico *versus* o social.

Uma corrente entende que a linguagem é um dom genético e outra que é um processo que se adquire através do contato com o ambiente e nesse contexto Gomes (2007, p. 24 – 28) discorre sobre as diversas correntes que seguem:

BEHAVIORISMO

Enfatizando a observação no comportamento, a teoria behaviorista ou condutismo

(segundo o dicionário Aurélio) vê a aquisição da linguagem como decorrência da exposição do indivíduo ao meio e da aplicação de mecanismos comportamentais como reforço, estímulo e resposta.

Seu maior representante foi Skinner, psicólogo norte-americano que conduziu trabalhos pioneiros na psicologia experimental e teve como principal obra sobre a linguagem *Verbal Behavior* (1957). Suas ideias centrais eram:

- a aprendizagem da linguagem como fator de exposição ao meio, decorrente de estímulos e resposta e mecanismos de reforço;
- a aquisição da língua não difere da aprendizagem de outras habilidades e comportamentos, como andar de bicicleta, dançar, jogar futebol, tocar piano, etc.

Os princípios do *behaviorismo* levam ao entendimento de que se aprende através da repetição e estímulos, sendo esses fundamentais para a formação dos hábitos desejados, e essa visão predominou por quase duas décadas como postula (GOMES, 2007, p.24).

INATISMO

Gomes (2007, p.24) afirma que no final dos anos de 1950, surge Chomsky, linguista norte-americano, criticando radicalmente o behaviorismo. Chomsky escreveu sobre o livro *Verbal Behavior*, de Skinner e suas principais ideias eram:

- a linguagem específica da espécie é inata, inscrita na mente do ser humano. É uma dotação genética e não um conjunto de comportamentos verbais;
- argumenta que num curto período de tempo, a criança, quando exposta a uma fala precária, fragmentada, é capaz de dominar um conjunto de regras e princípios básicos, constituindo sua gramática internalizada;
- as pessoas possuem uma gramática universal, nomeada anteriormente de LAD (*language acquisition device* ou dispositivo de aquisição de linguagem) que é o mecanismo que faz “desabrochar” o que “já está lá”, internalizado, através de projeção, nos dados do ambiente, de um conhecimento linguístico prévio, sintático por natureza.

A hipótese inatista proposta por Noam Chomsky, defende a ideia de que o homem nasce com uma capacidade inata para adquirir a linguagem, da mesma forma como adquire outras habilidades.

COGNITIVISMO CONSTRUTIVISTA

Abordagem desenvolvida a partir dos estudos do epistemólogo suíço Jean Piaget, da década de 1920, que organizou o desenvolvimento cognitivo da criança em estágios. Sua teoria postula:

- a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência da criança;
- na fase de desenvolvimento cognitivo, dá-se a revolução simbólica, pela qual a experiência pode ser armazenada e recuperada;
- a aquisição é vista como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilação e acomodações, responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência em geral.

Jean Piaget contesta as duas visões apresentadas anteriormente. E argumenta que a aquisição da linguagem depende da inteligência da criança e é resultado da interação entre o ambiente em que vive e sua capacidade inata de adquirir conhecimento. Rebate a ideia de modularidade de Chomsky e assume a linguagem como secundária em relação ao pensamento lógico matemático. Ele distingue com rigor linguagem e pensamento desde as primeiras etapas de desenvolvimento. E rechaça a visão behaviorista afirmando que as crianças não são passivas ao receber o conhecimento, conforme (GOMES, 2007, p.25).

SOCIOINTERACIONISMO

Criticando Piaget por considerar que esse teórico subestimou o papel da interação com o adulto para o desenvolvimento da fala *Lev Semionovitch Vygotsky* apresenta outra concepção para o desenvolvimento do pensamento. O psicólogo bielorusso Vygotsky morreu em 1934, mas seu livro *Pensamento e linguagem* apenas foi lançado no Ocidente (nos EUA) em 1962. Suas principais ideias de acordo com Gomes (2007, p.25-28) eram:

- Fala e pensamento prático deve ser estudado sob o mesmo prisma e a atividade simbólica, viabilizada pela fala, tem uma função organizadora do pensamento: com a ajuda da fala, a criança começa a controlar o ambiente e o próprio comportamento;
- Os significados das palavras adquiridas tornam-se embriões para a formação de conceitos;
- o desenvolvimento histórico-social e cultural determina o pensamento;
- a aquisição da linguagem é vista como um processo pelo qual a criança se firma como sujeito da linguagem (e não como aprendiz passivo) e pelo qual constrói, ao mesmo tempo, seu conhecimento em contato com seu interlocutor.

Para Vygotsky,

O desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual. [Todo o desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança, que para Vygotsky estão intimamente ligados, tem origem sociais, nas trocas comunicativas com os adultos.] As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (Vygotsky, 1998, s.n.).

Muitas propostas com base em Vygotsky surgiram como alternativa ao inatismo chomskyano e ao cognitivismo piagetiano. Também construtivista, o interacionismo social nascido das ideias de Vygotsky explica a linguagem como um “instrumento que permitirá ao homem pensar e planejar coletivamente suas ações”. A aquisição da linguagem seria então um processo pelo qual a criança constrói seu mundo e sua história por meio do mundo e da história dos outros.

O sociointeracionismo parte do pressuposto de que o homem, numa interação com o meio, é capaz de modificá-lo. “Essa abordagem apresenta a linguagem como uma atividade constitutiva do conhecimento de mundo, sendo, através dela, que a criança se constrói como sujeito. Nessa perspectiva, a capacidade inata de adquirir a linguagem é associada a fatores de ordem social” (PALOMANES, 2012, p. 23).

A abordagem interacionista de aquisição da linguagem apoia-se em três principais teóricos: Piaget, Wallon e Vygotsky, cada qual apresentando uma concepção diferenciada de interação. Para Piaget, as estruturas linguísticas resultam da interação entre o nível de desenvolvimento cognitivo e o ambiente linguístico e social. Vygotsky explica o desenvolvimento da linguagem e do pensamento como tendo origens sociais, porque sempre considerou o homem como um ser social. Wallon (1981) postula que o homem constrói conhecimento de forma progressiva, em estágios que são assistemáticos e descontínuos. Esses estágios são a impulsividade motora, o emocional, o sensório-motor e projetivo, a puberdade, etc. Com relação ao desenvolvimento da linguagem, Wallon “considera este o processo que possibilita que o homem conceitue os seres a sua volta, além das ações que presencia ou vivencia, a partir do repertório linguístico que recebe do meio social em que está inserido” de acordo com (PALOMANES e BRAVIN, 2012, p.24).

Ao final do século XX surgiu um novo paradigma – o cognitivista que postula que os humanos possuem estruturas e habilidades inatas que os capacitam a aprender as línguas. Essa nova abordagem teórica vê a linguagem não como um componente autônomo da mente, isto é, não a vê como independente de outras faculdades mentais.

De acordo com Palomanes & Bravin (2012, p. 25) “a teoria da aquisição da linguagem baseada no uso, dentro da linguística cognitiva, levanta a hipótese de que a aquisição da linguagem é um processo sociobiológico que envolve todas as habilidades cognitivas humanas”.

As teorias construtivistas não estão imunes às críticas, a exemplo das demais. Os teóricos dessa vertente ainda não foram capazes de explicar como se processam as categorias puramente linguísticas. Mesmo assim, os estudos mais funcionalistas se apoiam no papel funcional da linguagem para a interação entre as pessoas.

As teorias surgem, às vezes, para complementar outras, às vezes para rebater totalmente algumas ideias, cabe ao docente de língua portuguesa com base em suas concepções teóricas, saber escolher o que cada uma tem de melhor, aprender com a contribuição de cada abordagem, no sentido de compreendê-las para subsidiar seu trabalho em sala de aula, mas também descartar quando verificar que algumas ideias não são benéficas.

2.4. A Linguística e seus campos de estudos

Todo professor de língua materna deve ter o conhecimento das áreas de estudo da linguística e dos benefícios que essa ciência pode trazer ao ensino da linguagem, para que possa apreender as relações desses estudos com o ensino e o aprendizado de língua e conscientizar-se da importância desses conhecimentos para sua melhor compreensão dos processos pelos quais passam os aprendizes.

A linguística é o estudo científico da linguagem. E começou a ser usada em meados do século XX para enfatizar a diferença entre uma abordagem mais inovadora do estudo da língua, que estava se desenvolvendo na época, e a abordagem mais tradicional da filologia.

A linguística hoje compreende os estudos dos fenômenos da linguagem, inclusive os estudos gramaticais e a filologia (WEDWOOD, 2002, p. 10). Seu objeto de estudo está voltado para a explicação de como a linguagem humana funciona e de como são as línguas em particular.

Nesse contexto vale ressaltar a distinção entre linguística e filologia: “o filólogo se preocupa com o desenvolvimento histórico das línguas tal como se manifesta em textos escritos e no contexto da literatura e da cultura associadas a eles”. O linguista prioriza as línguas faladas e os problemas de analisá-las num dado período de tempo (WEDWOOD, 2002, p.10).

Por sua diversidade tanto no aspecto estrutural como nos usos que se fazem da linguagem existem diversas áreas de interesse e diferentes formas de analisar a linguagem.

FONÉTICA

Estuda os sons da fala, preocupando-se com os mecanismos de produção e audição e através da fonética se pode distinguir as realizações da fala das diversas comunidades linguísticas, em seus agrupamentos geográficos, históricos, sociais, de faixas etárias ou mesmo de diferenças individuais, de acordo com (DIAS & GOMES, 2008, p. 69)

FONOLOGIA

Conforme Dias & Gomes (2008, p.68) a fonologia estuda os sons da língua, mas do ponto de vista de sua função. Analisa como as distinções básicas entre os sons formam as palavras de uma língua, e não como os falantes realizam esses sons.

Também é chamada de *fonêmica*, por alguns autores e descreve toda a estrutura sonora da língua: seus segmentos consonantais e vocálicos, estrutura silábica, acentuação, ritmo e entonação, sem levar em conta as diferenças que possam existir entre um falante e outro tratam da concretização desses sons pelo falante, no contexto da fala ou da percepção.

MORFOLOGIA

Estuda as regras de combinação entre os morfemas formando unidades maiores, como a palavra e o sintagma. Um morfema representa a menor sequência de sons que possui significado para (DIAS & GOMES, 2008, p.57).

SINTAXE

Para Dias e Gomes (2008, p.60) a sintaxe contém as regras de combinação das palavras para a formação de sentenças da língua. É na sintaxe que se encontra explicações sobre o ordenamento das palavras dentro da sentença.

SEMÂNTICA

Procura determinar o significado das palavras e sentenças e estuda a relação entre as normas linguísticas e as coisas no mundo, independentemente do seu uso pelos falantes. Na semântica se dão as relações de polissemia (vários significados para uma palavra), antonímia

(palavras com significados contrários) e sinonímia (palavras de mesmo significado) conforme (DIAS & GOMES, 2008, p.81).

PRAGMÁTICA

Segundo as autoras a pragmática é um campo recente da linguística, com fronteiras nem sempre bem definidas, e que, devido à natureza de seu objeto de análise – o significado da linguagem em uso – interliga-se com diferentes áreas do conhecimento. Volta-se para o que se faz com a linguagem, em que circunstâncias e com que finalidade. Os estudos pragmáticos reconhecem que os valores contextuais e intencionais são fundamentais na comunicação (DIAS & GOMES, 2008, p.95).

LINGUÍSTICA TEXTUAL

Tem como objeto de estudo o texto e seus elementos de análise como: coesão, coerência, intertextualidade e outros. Surgiu como reação aos estudos meramente sintáticos e semânticos, que se limitavam às análises de sentenças na abordagem de (DIAS & GOMES, 2008, p.104).

ANÁLISE DO DISCURSO

Dias & Gomes (2008, p.108) argumentam que assim como a pragmática e a sociolinguística, a Análise do Discurso surge procurando romper com o paradigma estruturalista. Propõe-se a estudar o discurso não com análises estritamente linguísticas, mas com uma abordagem histórico-ideológica. A análise do discurso ultrapassa os limites da frase e busca compreender o que está envolvido na estruturação do texto, oral ou escrito, e o que faz pessoas diferentes produzirem textos diferentes.

NEUROLINGUÍSTICA

É uma área que envolve dois campos de conhecimento humano: a neurociência, que se interessa pelo conhecimento do cérebro e da mente e suas relações com o comportamento humano, e a linguística, que se interessa pelo conhecimento científico da linguagem humana. Assim, o seu objeto de estudo é a relação entre linguagem e cérebro, buscando relacionar determinadas estruturas cerebrais com certos distúrbios da linguagem para (DIAS & Gomes, 2008, p.128).

PSICOLINGUÍSTICA

Dias & Gomes (2008, p. 130) afirmam que a psicolinguística é o campo de estudo que se inicia nos anos 1950, impulsionado pelo argumento de Chomsky de que a linguística deveria ser encarada como parte da psicologia cognitiva. Interessa-se em estudar como as pessoas compreendem, produzem, adquirem e perdem a linguagem, sendo considerada uma

ciência experimental. Resulta da união da psicologia com a linguística para a melhor compreensão dos processos mentais relacionados com a produção da linguagem.

SOCIOLINGUÍSTICA

Já a sociolinguística segundo as duas autoras acima Lida com as relações entre linguagem e sociedade e com os fenômenos das mudanças linguísticas, buscando mostrar os problemas da variação linguística e da norma culta. A sociolinguística trata a língua em suas variedades, descrevendo fatos linguísticos, sem avaliação do que é certo ou errado, já que, qualquer que seja a variedade linguística utilizada, ao servir para comunicação entre as pessoas, ela é legítima.

Portanto existem várias formas de estudar a língua, e cada uma serve a um propósito diferente. Não se pode esquecer que, por mais que se lute contra, todo professor de língua portuguesa ensina a estrutura da língua e não pode fugir da sintaxe, da semântica, da morfologia, da fonologia e da fonética. É importante para o professor de língua ter um conhecimento geral de cada uma dessas áreas de estudo, principalmente para saber onde buscar respostas para os problemas que surgirem em sala de aula com seus alunos conforme (DIAS & GOMES, 2008, p.121).

2.5. A Linguística e o ensino de Língua Portuguesa

O estatuto científico alcançado pela Linguística a partir do corte saussuriano, proporcionou uma gama de estudos, que propõem reflexões sobre o ensino de língua e linguagem. A partir daí surgiram diferentes concepções de língua e linguagem, definição de novas unidades de análise dos fatos da linguagem, além da redefinição dos objetivos do ensino de língua/linguagem (Santos, 2011, p. 61).

Nesse panorama de profundas mudanças na redefinição da língua portuguesa, a partir dos avanços nos estudos da linguagem surgiu um grande combate teórico entre linguistas e gramáticos, os quais discutem a pertinência do ensino de gramática na escola, tendo com destaque os autores Possenti (2005), Travaglia (2005 e 2007), Neves (2004), Franchi (2006), Matos e Silva (2004), Perini (1985, 1996) dentre outros.

Mesmo com posições teóricas divergentes, esses autores concordam que o ensino não pode se pautar pela concepção de língua da gramática normativa, assim como pelos seus conceitos e objetos. Partindo desse princípio importa descobrir que alternativas a Linguística

apresentará para o ensino de língua portuguesa que de fato venha ao encontro dos anseios dessa nova sociedade.

Nesse contexto, somente a partir do início dos anos 80 é que a Linguística possibilitou avanços na área da educação. Destaca-se a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de 1997, que trouxeram para o ensino da Língua Portuguesa um “espaço para a percepção de fenômenos linguísticos inseridos em textos, foco do trabalho docente”. E, além disso, deu-se abertura ao uso dos textos orais e aos textos produzidos pelos próprios alunos, como objeto de análise da própria língua portuguesa (SOUZA e ARÃO, 2009, p.6).

Como se constata os PCNs enfocam um ensino mais sintonizado com a discursividade, destacando o trabalho com os gêneros textuais e a oralidade, além de estimular o interesse pela leitura e a escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte (SOUZA e ARÃO, 2009, p.7). Pois em conformidade com os PCNs, no título Valores e Atitudes Subjacentes às Práticas de Linguagem, onde afirmam “o reconhecimento de que o domínio dos usos sociais da linguagem oral ou escrita pode possibilitar a participação política e cidadã do sujeito, bem como transformar as condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade (SOUZA e ARÃO, 2009, p.7)”.

No entanto, o texto dos PCNs exige um professor bem formado e atualizado, para que tenha a competência de lidar com as tarefas complexas que o aluno terá de executar, como as práticas de escuta, leitura e produção, além do trabalho com projetos escolares e interdisciplinares, que exigirão maior empenho tanto dos alunos quanto dos docentes, que devem orientar e mediar as novas práticas pedagógicas contextualizadas de ensino da língua, a partir dos postulados do documento oficial.

Outro aspecto positivo advindo dos estudos linguísticos foi a valorização e inserção dos gêneros textuais como eixos norteadores para o ensino de Língua Portuguesa, assim como o uso das variantes linguísticas como constituintes dos conteúdos de ensino, eliminando a discriminação no trato dessas variedades dentro da própria escola, o uso do texto como centro do ensino, o estudo da língua em sua materialidade viva de expressão, a fim de tornar o aprendiz um leitor e produtor de textos e que saiba utilizar a linguagem nas diferentes situações da vida social, de acordo com Carvalhais (2016, p.90).

Nesse aspecto também se tem como contribuição linguística a promoção de um ensino da língua para a formação cidadã do aluno, da formação reflexiva do docente, para a construção da identidade dos sujeitos, uma vez que se expressa em sua linguagem e ainda

possibilitou a derrocada da homogeneização da língua padrão, que tinha supremacia sobre as demais variantes linguísticas.

Assim os avanços no ensino da língua portuguesa são bastante relevantes, todavia a mudança na concepção de ensino não se faz tão rapidamente, é um processo lento, pois como afirma Carvalhais (2016, p.92), há um grande descompasso entre as novas teorias dos documentos oficiais e o desconhecimento dos docentes sobre tais mudanças.

Desse modo acrescenta-se a isso a resistência em relação às novas teorias, que podem ter como causa o comodismo de alguns ou a falta de formação contínua que possam garantir a atualização dos docentes de Língua Portuguesa. Logo cabe ao professor comprometido com uma educação transformadora o uso dos PCNs e de outros documentos mais atuais que esboçam as novas teorias no campo da linguagem, a fim de favorecer seu aprimoramento linguístico, e dos alunos, para que estes façam uso da linguagem nas várias esferas sociais, desenvolvendo todo o seu potencial discursivo contribuindo na formação crítica do cidadão.

Para tal a escola deve definir que objetivos pretende alcançar nas diversas modalidades de ensino, demonstrando por que adotar e manter os estudos gramaticais em todos os níveis da trajetória escolar, que abordagem adotar se mais descritiva ou mais prescritiva, uma vez que o trabalho pedagógico deve estar conectado: pois as atividades decorrem dos objetivos escolhidos, e esses são decorrentes das concepções que temos acerca da língua, suas relações com outros objetos da criação humana, que funções desempenham.

E Perini (2010, p.29-41) apresenta três objetivos que podem ser aplicados ao trabalho com a linguagem e com a gramática. O primeiro se refere a finalidade da escola como um todo: “o objetivo da escola é ensinar o alunos a ler e a escrever”. Em relação ao ensino esse objetivo também cabe ao professor de língua portuguesa, que inclui o trabalho com a gramática, apesar de ser consenso entre linguistas e gramáticos de que só o conhecimento da gramática apenas não leva ninguém a falar e a escrever bem. O que se tem que frisar é que o professor de português tem de garantir o acesso a todos ao domínio da leitura e da escrita, através do ensino da gramática contextualizada, em textos reais (do contexto do aluno), e apoiada pela observação das funções comunicativas que são pretendidas nesses textos (ANTUNES, 2014, p.60-61).

E falar de gramática contextualizada se refere ao seu uso como interação social, a linguagem nunca ocorre isoladamente, fora de qualquer contexto; ela somente ocorre como parte de uma atividade verbal particular, assim uma gramática contextualizada é uma

gramática dos usos, o que implica dizer daquilo que as pessoas dizem e escrevem em textos dos mais variados tamanhos, tipos e funções (ANTUNES, 2014, p. 40).

O segundo objetivo de acordo com Perini (2010, p.38) decorre do trabalho da escola no desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da cidadania. E isso se faz com o oferecimento das diversas disciplinas escolares, que se destinam a promover a ampliação do repertório cultural dos alunos, conferindo-lhe certa aura de prestígio social e facilitando-lhe o trânsito pelas várias instâncias sociais. Antunes (2014, p.62) acrescenta ainda que “essa ampliação do repertório de informações dos alunos possibilita a aquisição dos saberes sobre linguagens, sobre línguas, sobre gramáticas, normas (padrão e culta), variação linguística e até mesmo os nomes que compõem a taxonomia linguística”.

O terceiro objetivo é constituído por metas da iniciação ou maturidade da investigação científica. Aqui o autor coloca como prioridade esse objetivo e sugere que as noções de gramática relacionadas à fonética, morfossintaxe, dentre outras poderiam ser adiadas para se dar mais ênfase às práticas e vivências de leitura e escrita de textos.

O autor esclarece que essa divisão dos objetivos não é obrigatória no sentido de sua execução, que todas as atividades devem se dar de acordo com a realidade de cada sala de aula, e o estudo da gramática deve ocorrer numa perspectiva científica, de criteriosa observação, análise e sistematização. E Perini (2010, p. 18) ainda acrescenta:

A gramática é uma disciplina científica, tal como a astronomia, a química, a história, a geografia: ela deve ser estudada porque é parte da formação científica dos alunos – formação essa que se torna cada vez mais indispensável ao cidadão do século XXI. Esperar do estudo da gramática que leve alguém a ler ou escrever melhor é como esperar do estudo da fisiologia que melhore a digestão das pessoas. E, como evidência bastante clara do que estou dizendo, todos conhecemos pessoas que escrevem, leem ou falam em público muito bem, e que se confessam seriamente ignorantes de gramática (PERINI, 2010, p.18).

Por outro lado, Perini (1995) aponta algumas falhas da gramática tradicional: i) sua inconsistência teórica e falta de coerência interna; ii) seu caráter predominantemente normativo; iii) o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão em sua modalidade escrita, com a exclusão de todas as outras variantes. Para o autor “somente quando esses problemas forem resolvidos, teremos uma gramática satisfatória para o ensino

de língua. Dessa forma os problemas elencados por Perini estarão resolvidos? E Neves (2004, p. 18) responde da seguinte maneira:

Cabe especialmente aos docentes de graduação em Letras, que são formadores de professores de língua materna, preparar as bases de um tratamento escolar cientificamente embasado – e operacionalizável – da gramática do português para falantes nativos, o que representaria dar aquele passo tão reclamado entre o conhecimento das teorias linguísticas e sua aplicação na prática.

O que se constata é que os dois autores defendem que a reformulação do ensino deve passar pelo crivo da ciência e Perini considera a redefinição teórica da gramática como tarefa mais urgente a ser realizada para a reformulação do ensino de língua. E Neves (2004) atribui aos docentes a tarefa de identificar e sanar os problemas detectados por Perini com a organização de um bom currículo para o curso de Letras, de forma a subsidiar os futuros professores em relação às teorias linguísticas e suas aplicações práticas.

É de consenso entre linguistas e gramáticos que a língua portuguesa se baseia nas orientações e propostas decorrentes da ciência linguística, e que, embora a linguística seja uma ciência recente, muito já se avançou principalmente no que se refere aos parâmetros de concepção do fenômeno linguístico e Antunes (2014, p. 89 – 91) destaca a relevância:

- De incluir uma perspectiva dos usos com destaque, em nosso caso, para o uso do vernáculo brasileiro;
- De ultrapassar a concepção de uma morfossintaxe imanente a língua e, assim, abrir para a fluidez e a multissignificação das categorias linguísticas em uso nas atividades de interação;
- De conceder atenção ao estudo do léxico, às estratégias de sua ampliação e ressignificação (constantemente, surgem palavras novas, e palavras já sedimentadas assumem novos significados), bem como às suas funções na construção coesa e coerente do texto;
- De proceder também a uma descrição da oralidade, tanto no que se refere ao estatuto da conversação quanto no que se refere aos usos mais formais e monitorados do discurso oral;
- De explicar os processos e estratégias envolvidos nas atividades de leitura e de escrita, com destaque para o conceito de ‘letramento’;

- De superar a dimensão da frase e chegar até o texto, até o discurso, inclusive até os textos multimodais;
- De ampliar o entendimento dos esquemas da tipologia e dos gêneros textuais;
- De definir as propriedades da textualidade, com ênfase para a relevância da informação, a intertextualidade, a coesão e a coerência;
- De incorporar, como linha de trabalho, o componente pragmático e, nessa perspectiva, conceber a linguagem como ação, como forma de atuação por meio de múltiplos ‘atos de fala’;
- De compreender a linguagem como uma atividade de recíproca interação;
- De assumir, como foco de compreensão das línguas, seu funcionamento, seus usos, em ordem ao cumprimento de variados propósitos comunicativos;
- De destacar o caráter sócio histórico de toda língua, isto é, sua natureza essencialmente heterogênea e mutável, o que resultou numa compreensão científica dos processos da mudança linguística;
- De admitir a coexistência de “normas”, todas legítimas e válidas, um dos fundamentos para as propostas contra os mitos que sustentam o ‘preconceito linguístico’;
- De explicar os diferentes sentidos atribuídos ao termo *gramática*, ou, em outras palavras, os diferentes objetos que se pretende nomear com esse termo;
- De redefinir os diferentes conceitos de norma, em seus sentidos menos explicitados e em outros mais comuns, como os conceitos de norma padrão e norma culta;
- De aclarar o processo textual da referenciação, com toda repercussão daí advinda para a compreensão das funções textuais de muitas categorias linguísticas.

Todas essas ações dentre outras constituem os avanços da teoria linguística que são divulgadas em obras, constituem objeto de investigação tanto no Brasil quando em outros países, ou seja, teorias não faltam assim como as orientações oficiais, no entanto, ainda persiste em algumas escolas o estudo da gramática das classificações e regras. E Neves (2003, p. 35) conclui afirmando que “a escola passa ao largo do que a ciência linguística estuda, descobre e propõe”.

Dessa forma torna-se imprescindível o conhecimento e domínio da contribuição da ciência linguística para o trabalho com o ensino de língua portuguesa, ou seja, conhecer as gramáticas de uma língua, quais são suas funções, seu tempo, seus limites para repensar os

currículos do curso de Letras, que nem sempre se respaldam no conhecimento amplo e científico do fenômeno linguístico.

Vale ressaltar que a escola não pode deixar de considerar os conhecimentos linguísticos que os alunos dominam quando adentram à escola, resultado das interações das quais participam no seu meio social, mas cabe a ela ampliar esse processos, proporcionando a maior diversidade possível de interações, uma vez que é no espaço escolar que os alunos aprendem as regras de uso da língua nas diferentes oportunidades de interações públicas.

Por fim os diversos estudos linguísticos têm apontado como uma das possíveis causas do fracasso escolar o processo de formação dos professores, devido aos cursos de licenciatura ser em grande número apoiados numa base conteudista, fragmentária, que não prepara o professor para atender as reais necessidades de aprendizagem de crianças, jovens e adultos e para isso se tratará no próximo capítulo a formação docente e sua prática pedagógica no sentido de desvendar os caminhos para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

CAPÍTULO 3: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

3.1. Definindo a prática docente

Muito se tem questionado a qualidade da educação brasileira, tendo como consequência a culpabilização do professor, além da concepção de educação reprodutora e acrítica, que ainda permanece na sociedade contemporânea, a qual exige a reestruturação educacional para poder acompanhar as transformações sociais. Para Gadotti (2003):

Repensar a educação brasileira não surge por acaso ou por obras de educadores que entende que a educação precisa ser urgentemente reaprendida. (...), o reconhecimento de que a educação imposta sem participação conduziu o ensino à ‘decadência e decomposição em todos os níveis’. Só um novo projeto educacional capaz de mobilizar toda a sociedade civil pode reerguer esse ‘edifício minado’ (GADOTTI, 2003, p. 166 - 167).

O autor chama atenção para a triste situação em que se encontra a educação brasileira, que apesar dos avanços, no sentido de melhorar a sua qualidade, há necessidade de um novo paradigma educacional que seja construído não só pelos professores e pesquisadores da área, mas que seja projetado por toda a sociedade.

E nesse contexto o papel do professor torna-se imprescindível para efetuar e capitanear essa mudança pedagógica, que se dá a partir de uma nova prática docente e novos papéis exercidos pela própria educação, pois de acordo com Freire (2003):

O que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergido, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios pelos os quais fossem capazes de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica (...). (FREIRE, 2003, p.114).

Paulo Freire sugere um processo educacional desafiador e transformador, condenando a educação reprodutora, alienada e estática que tem permeado o campo educacional por muitos anos. Ressalta ainda a importância da participação de toda sociedade numa postura reflexiva da prática pedagógica, que deve ser adquirida pelo professor nesse processo.

Dessa maneira a escola deve se tornar uma instituição contextualizada com as modificações ocorridas na sociedade, principalmente no setor nas novas tecnologias, que através de sua rede e de sistemas integrados proporcionará novas condições na educação e isso através de um ensino contínuo, inovador, através da integração dos saberes, de forma a preparar o cidadão para os enfrentamentos dos desafios da contemporaneidade.

Vê-se, pois que o professor tem de redimensionar o seu fazer pedagógico, se desvencilhando de uma educação tradicionalista, descontextualizada, fragmentada e reprodutora, para uma nova prática pedagógica que favoreça sua reflexão e autoavaliação a fim de promover as mudanças desejadas. E nessa perspectiva Santos e França (2011, p. 219) complementam:

A práxis pedagógica precisa ser dinâmica e inovadora, para assim, atender as transformações dessa nova sociedade. Deve estar sempre sintonizada com os alunos em situações reais e definida, pois a práxis pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica não cabe mais nas escolas deste novo século.

Os autores esclarecem o quanto o papel do professor torna-se importante, no sentido de ser o agente de transformação na educação desse século, que se pauta numa práxis pedagógica transformadora, que favoreça a promoção da compreensão mútua, da tolerância, a convivência com as transformações do mundo e o incentivo a continuar a aprender por toda vida e finaliza afirmando que as práticas educacionais conservadoras não podem mais fazer parte desse novo cenário educativo.

A realidade explicita que os papéis exercidos pelos professores e dos outros agentes da educação variam em função dos valores e interesses da sociedade de cada época e atualmente os paradigmas educacionais postulam uma nova ordem pedagógica, que requer do docente a reflexão e avaliação constante de sua prática pedagógica com a finalidade de promover a inovação no processo de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado a influência da figura do professor irá variar de acordo com as concepções de cada um, sua ideologia, que poderá resultar em duas práticas bem distintas: o docente compreende a influência que suas experiências têm e intervém no desenvolvimento e amadurecimento dos alunos, ao tomar a consciência do seu papel, de sua função social como educador, do contrário, poderá deixar-se levar pela inércia ou pela tradição. A melhoria da atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que se faz de sua prática e do contraste com outras práticas, para isso é necessário argumentos que fundamentam as suas decisões para além da prática.

Para Hernández (1998, p.21) “a inovação da práxis docente surge num contexto de reflexão e de discussão pedagógica que exige, por sua vez, um determinado grau de formação e de aperfeiçoamento” e ainda afirma que:

Todos os componentes que formam a escola precisam refletir sobre a renovação pedagógica, que se fundamenta, sobretudo, no trabalho conjunto da equipe de professores, coordenadores pedagógicos e direção, com pequenas variações, vai inovando e solidificando-se, à medida que, a sociedade muda (HERNÁNDEZ, 1998, p.21).

Hernández reforça o compromisso que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional são responsáveis pela implantação das mudanças e convoca-os à reflexão e avaliação de suas práticas, sendo partícipes na concretização das mudanças sociais, e as ideias desse autor coadunam com o que Paulo Freire já se reportou anteriormente quando “afirma que toda comunidade deve se colocar numa postura de reflexão e autorreflexão sobre seu tempo e seu espaço” (FREIRE, 2003, p.115).

Tais afirmações de Hernández e Freire comprovam que as mazelas da educação não recaem somente sobre os ombros dos docentes, uma vez que a educação é responsabilidade de toda sociedade, no entanto, é preciso frisar que os governantes também são responsáveis diretos nesse processo, pela viabilização de condições básicas, como a infraestrutura, incentivo à carreira profissional em educação, com intervenções que garantam condições para a melhoria do sistema escolar, além de possibilitar a formação contínua aos docentes para que tenham o acesso às novas formas de conhecimento, lhes fornecendo subsídios para enfrentar os desafios desse novo século (SANTOS & FRANÇA, 2011, p.221).

A evolução da sociedade atual exige atualização constante, necessidades de estudos e pesquisas para mediar aulas transformadoras e gestar novas práticas docentes, que facilitem a

construção do conhecimento de forma criativa, interativa e significativa. Rogers (1998) acrescenta que a aprendizagem significativa:

É uma aprendizagem mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que aconselhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas de sua existência (ROGERS, 1998, p.55).

O autor confirma o que já o dissera Ausubel (1980) quando afirmou “que por meio da aprendizagem significativa o aprendiz modifica o seu comportamento a partir da absorção e acomodação dos conhecimentos mediados”. E Rogers acrescenta ainda que esse tipo de aprendizagem acarreta uma modificação profunda no aprendiz, não só em relação à aquisição de conhecimentos, mas na transformação de sua própria vida. Constata-se nas afirmações de Rogers o poder que causa no indivíduo uma boa educação, ela transforma as pessoas em todos os aspectos de sua vida seja individual ou social, causando-lhe profundas mudanças, alargando seus horizontes e facilitando a interpretação do mundo à sua volta.

Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão arrumados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. E até hoje, o papel atribuído ao ensino tem priorizado as capacidades cognitivas, que correspondem à aprendizagem das disciplinas ou matérias tradicionais.

O docente tem que ser consciente de que tudo o que fizer em sala de aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de seus alunos.

A maneira de organizar a aula, os tipos de incentivos, as expectativas que deposita, os materiais que utiliza, cada uma dessas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação.

Vale lembrar que desde a década de 80 do século XX Gardner (1995) vem desenvolvendo o conceito de inteligências múltiplas e para o autor “uma inteligência é basicamente a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. Nessa lógica cabe ao professor ter conhecimento sobre as várias inteligências que ele poderá estimular, através de suas práticas

em sala de aula, a fim de não estimular só a parte cognitiva em detrimento das outras inteligências que cada indivíduo tenha mais aptidão para seu desenvolvimento.

Por outro lado tal desconhecimento das novas teorias decorre da má formação inicial de alguns professores, assim como a ausência nas instituições educacionais de um projeto de formação continuada, decorrente desse fato é que surgem as críticas em relação à ineficiência da escola, no contexto atual.

Todavia se sabe que os problemas educacionais têm muitas outras causas como a falta de investimento, os baixíssimos salários que desestimulam a carreira docente, as más condições estruturais das escolas públicas, a falta de apoio da família à vida escolar de seus filhos, a falta de união docente na organização de classe, o desencanto profissional causado pelo desprestígio da profissão na sociedade contemporânea, dentre outros.

Assim preocupa-se o fato de que a sociedade contemporânea exige uma educação inovadora e de qualidade, que forme o cidadão em sua totalidade e para isso, Imbernón (2009) afirma que:

O futuro requererá um professorado e uma formação inicial e permanente muito diferente, pois a educação e o ensino (e a sociedade que a envolve) serão muito diferentes. Paradoxalmente, a formação tem, por um lado, que se submeter aos desígnios desse novo ensino e, por outro, deve exercer ao mesmo tempo a crítica diante das contradições do próprio sistema educativo e do sistema social (IMBERNÓN, 2009, p.25).

O autor reforça a necessidade de mudanças nos programas de formação docente, para que possa desenvolver nos docentes as habilidades e competências para propiciar uma formação holística, humana, social, prazerosa, inovadora, e acima de tudo crítica levando-o ao exercício de sua cidadania plena, para poder analisar criticamente o sistema educativo e a própria sociedade, no sentido de transformá-los. Percebe-se assim o grau de responsabilidades que recaem sobre os ombros do professor, e este se não tem uma formação digna, como poderá corresponder a todos esses anseios, nessa nova sociedade?

Daí a importância de se aprofundar nos estudos da prática docente, na perspectiva de contemplar aos atributos referentes à base para educação inovadora e dentre esses estudos

destacam-se os seguintes autores: Shön (2000), Perrenoud (1999), Freire (1996) e Nóvoa (1995).

Esses autores concordam que a práxis pedagógica inovadora é possível de ser concretizada, a partir de uma atitude crítica reflexiva, com bases nas concepções teóricas que fundamentam, enriquecem e explicam as práticas pedagógicas plurais e interativas (SANTOS e FRANÇA, 2011, p.226). Nesse contexto torna-se importante o domínio dos diferentes conceitos, com os quais alguns autores contribuem para um maior esclarecimento sobre o tema.

Tardif (2002, p.28) afirma que “a práxis pedagógica é identificada a um trabalho, a uma arte, a uma técnica, a uma atividade criativa, juntamente com uma ação técnica científica”. Daí decorre a aplicação de uma práxis docente inovadora que possa atender às mutações e aos desafios dessa sociedade. E cabe ao docente repensar sua prática, ser consciente de que as informações atuais são impossíveis de serem absorvidas em sua totalidade e dessa forma deve se tornar um estimulador de seus alunos a aprender a aprender de forma contínua e tudo isso através de novas práticas metodológicas.

Para a autora Moraes (2007) “o professor inovador precisa ser pesquisador, crítico, criativo, principalmente, para despertar e motivar no aluno o hábito da pesquisa e da investigação e, assim, fomentar a construção e a produção do conhecimento num processo de aprendizagem contínua”. Aqui se vê a concordância dos autores em relação à aprendizagem que deve ser contínua, ou seja, vai além dos bancos escolares, passa a ser por toda a vida da pessoa.

Zabala (1998, p.13) comenta que “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício” e isso só será possível através de uma educação contínua, pela reflexão de sua práxis, pela prática constante da pesquisa em sua vida profissional, pois dessa forma aprimorará seus conhecimentos inovando e fortalecendo cada vez mais sua práxis pedagógica. E Zabala apresenta duas formas para refletir e avaliar a práxis pedagógica, que são:

- a) O professor que empreende uma pesquisa sobre um problema prático, mudando sobre esta base algum aspecto de sua prática docente. Neste caso o desenvolvimento da compreensão precede a decisão de mudar as estratégias docentes;

- b) O professor que modifica algum aspecto de sua prática docente como resposta a algum problema prático, depois de comprovar sua eficácia para resolvê-lo. Através da avaliação, a compreensão inicial do professor sobre o problema se transforma.

Portanto, a decisão de adotar uma estratégia de mudança precede o desenvolvimento da compreensão. A ação inicia a reflexão (ELLIIOT *apud* ZABALA, 1998, p. 14 – 15).

Na opinião de Zabala (1998) o conhecimento teórico contribui para uma prática reflexiva que possa selecionar e reorganizar a práxis pedagógica, todavia é necessário o planejamento do processo educativo para posteriormente ser avaliado, e isso colabora para a compreensão de que teoria e prática são indissociáveis.

E o autor ainda acrescenta uma proposta metodológica que pode ser desenvolvida pelo professor inovador, que consiste em:

Sequências de atividades (aula expositiva, por descobrimento, por projetos); Bom relacionamento professor-aluno e aluno-aluno (diretivos, participativos, cooperativos); forma de agrupamento ou organização social de aula (grande grupo, equipes fixas, grupos moveis); distribuir os espaço e o tempo (canto, oficinas, aulas por área); organização dos conteúdos (disciplinar, interdisciplinar, globalizador); planejar e organizar os materiais curriculares (livros-textos, ensino dirigido, fichas de auto-correção) e diversificar o procedimento de avaliação da aprendizagem (de resultados, formativa, selecionadora, final) (ZABALA, 1998, p.20).

As propostas metodológicas apresentadas por Zabala constituem ações que contribuem para uma práxis inovadora, no entanto para realizá-las a contento, faz-se necessário um professor atualizado, motivado e bem remunerado para poder executar as atividades inovadoras em sua prática docente, além de um ambiente escolar bem estruturado e humanizado. Já em relação à motivação docente e a transformação no ambiente escolar Nóvoa (1999) atribui dois fatores:

Os fatores de primeira ordem indicam diretamente sobre a ação do professor na sala de aula, modificando as condições em que desempenha o seu trabalho (sua práxis pedagógica) e os fatores de segunda ordem refere-se às condições ambientais, ao contexto que exerce a docência (estimula a motivação do professor) (NÓVOA, 1999, p. 99).

Nóvoa (1999) esclarece que a motivação do professor para a realização da práxis pedagógica inovadora deve ser fomentada pela comunidade escolar, pelos governantes, assim como também apoiada pela família, além das condições individuais e ambientais propícias.

A inovação pedagógica, necessariamente, deve pertencer ao próprio professor, que se encontra no cerne da atividade educativa, para permitir-se a uma reflexão constante, com um fim para um ensino com expectativa inter e transdisciplinar e oportunizar uma visão holística, o que mobilizará o que está dentro e fora da esfera escolar. Todo professor precisa arriscar-se na diversificação e transformação de sua práxis educativa em atitudes interativas e inovadoras a fim de formar adequadamente essa nova geração para que a mesma possa resgatar o direito de sonhar, imaginar, construir, recriar, desafiar e transformar essa sociedade num mundo melhor.

Refletir sobre a prática constitui-se num bom caminho que se deve percorrer na formação docente, para desocultar os elementos que condicionam o fazer docente e, assim, projetar novas práticas pedagógicas, que vão além de uma atuação em sala de aula, implica pensar com criticidade, num movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois, “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” como afirma Freire (1996, p. 42-44) e a eficácia da ação pedagógica depende cada vez mais da capacidade dos professores de desenvolver respostas diferenciadas frente à heterogeneidade dos alunos e à complexidade de seu contexto de trabalho.

Por fim a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc. e para maior compreensão da prática na sala de aula se refletirá a respeito da formação docente.

3.2. Teorizando a formação docente

Na sociedade atual não nos serve mais a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo (PERRENOUD, 2002, p. 13).

O autor expõe que não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas, as quais serão delineadas conforme o modelo de sociedade e de ser humano que se defende, que não estão dissociadas do contexto social e econômico atual.

Já Perrenoud (2002, p. 13) explicita que além de ensinar os saberes, os professores devem aderir aos valores e à filosofia, dispor da relação com o saber, da cultura, da pedagogia e da didática e que isso só se fará na prática a partir da luta política e dos recursos econômicos impetrados pelos Estados.

Todavia a formação de professores se dará, seja de forma democrática ou como instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante, os programas de formação atuais não são nada animadores, entretanto não nos impedem de refletir sobre a formação ideal.

O ensino em geral e em particular o ensino de língua materna deve ocorrer interdisciplinarmente, que pode ocorrer entre profissionais de diferentes áreas, ou na escola, entre os diversos componentes curriculares, como uma possibilidade de atuação interdisciplinar na escola. Outra forma cabe ao professor realizar através do domínio de diferentes campos de saberes necessários à sua atuação em sala de aula.

Isso envolve o domínio de diversificadas competências pelo professor de língua portuguesa, tendo como destaque a competência linguística, a qual se exige o conhecimento de teorias linguísticas distintas, para uma análise gramatical crítica, a competência semiológica que pressupõe o domínio de conhecimento da Semiótica, para analisar as linguagens verbais; a competência sociolinguística para trabalhar o uso adequado da língua, a estratégica necessita de informações da pragmática para discutir o uso eficiente da comunicação e a literária para analisar textos literários com seus alunos ou para orientá-los na produção e apreciação de textos (PALMA & CANO, 2012, p. 37).

Essa diversidade de saberes nem sempre é adquirida na formação inicial e o professor deverá buscar todos esses conhecimentos através da pesquisa individual, no sentido de subsidiar sua prática em sala de aula ou obtê-los por meio dos programas de formação continuada, quando suas instituições lhes dão o devido acesso.

Por essa necessidade pela busca do saber constante é que se valoriza a figura do professor pesquisador, tão essencial para a época na qual se vive. E Figueiredo afirma que “é de uma importância capital para o sucesso no domínio do ensino e da aprendizagem em língua materna porque induz a produção de instruções para a aula, activam-se momentos de reflexão

e constroem-se instrumentos modelizadores da actividade pedagógico-didáctica (FIGUEIREDO, 2004, p.8)”.

O autor enfatiza a importância da pesquisa na atividade profissional docente, pois a mesma conduz a prática docente para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que a reflexão sobre a prática e a pesquisa fornecem soluções para possíveis problemas nesse processo educativo. Figueiredo sugere ao professor pesquisador o método da investigação-em-ação, para o qual propõe três fases:

- ✓ a fase de problematização, centrada na reflexão em relação a dois aspectos: sobre a legislação educacional e sobre os referenciais teóricos;
- ✓ a fase de reflexão e síntese, na qual são pensadas as propostas de transposição didática, a diferenciação das intervenções pedagógico-didáticas por níveis de ensino e o trabalho de criação e de adaptação de materiais;
- ✓ a fase de previsão prática, em que é feito o desenho de sequências didáticas com diferentes módulos, a definição de objetivos das aulas e da unidade didática e a definição de técnicas e elementos de avaliação.

O autor esclarece que mesmo usando o livro didático, o docente pode planejar o ensino com maior precisão, fazendo as devidas adequações, tornando seu trabalho mais eficiente, promovendo dessa forma as mudanças nos papéis tanto do professor quanto do aluno, que se tornam aprendentes ativos nesse processo.

Há na literatura diversos estudos que abordam o conhecimento, o saber docente e sua formação enfocando a necessidade de buscar e repensar alternativas que possam contribuir para as mudanças educacionais, como forma de entender, de praticar e de organizar o trabalho docente. E esses estudos apontam para uma nova epistemologia educacional, para a melhoria da qualidade na formação docente, de forma a atender aos desafios da sociedade contemporânea. Nesse sentido Nóvoa (1997, p.24) afirma que

a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração da nova profissionalização docente estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade docente nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

Conforme sustenta Nóvoa (1997) a prática está relacionada com as experiências vivenciadas no decorrer da formação do professor, pois este se constitui das relações com outras pessoas e traz consigo sua história e ações apreendidas ao longo de sua trajetória de vida, e que a formação docente é fomentadora de uma cultura de organização escolar no desenvolvimento do conhecimento criativo dos conteúdos e procedimentos metodológicos inovadores, na construção dos saberes.

Estudos sobre a formação docente, na década de 80, realizado por Martins (2009) indicam que a competência do professor estava relacionada ao domínio dos conteúdos e seu entendimento sobre as relações entre os diversos aspectos da escola. Segundo Justino (2011, p.64) “os cursos de formação davam mais atenção à formação técnica, e em segundo plano ficavam a análise e a compreensão sobre a organização escolar e os resultados da ação docente”. Nesse mesmo período surgem as ideias de Schön (1997) que postulam uma formação profissional que o leve a reflexão das reais situações práticas:

Através da reflexão-na-ação, um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar. Quando um professor auxilia uma criança a coordenar as representações figurativas e formais, não deve considerar a passagem do figurativo para o formal como um “progresso”. Pelo contrário, deve ajudar a criança a associar estas diferentes estratégias de representações (SCHÖN, 1997, p.85).

Com base nas ideias de Dewey (1859-1952) o autor acima afirma que a forma reflexiva de pensar o processo das ações docentes, os leva a constatar diferentes fatos, que o ajudam na compreensão das relações pedagógicas. Para o autor a reflexão do educador nas ações e sobre suas ações o ajudará na definição dos meios e dos fins de suas atividades, possibilitando-o enfrentar situações novas e a tomada de decisões necessárias.

Para Schön (2000, p. 32) a formação profissional aponta que “o professor precisará ser capaz de agir de forma a garantir um movimento de ação-reflexão-ação, e isso ocorre quando ele lê sua prática, seus conceitos e suas posturas, tornando-se um profissional reflexivo”. E prossegue afirmando que sua proposta pretende desmistificar a ideia de que o conhecimento é algo distinto da prática, e esta precisa ser entendida como fonte de conhecimento. Logo, a reflexão acontece quando ocorre a relação entre o pensamento e a

ação, permitindo interferências nas práticas visando reconstruí-las e a reflexão possibilita que os conhecimentos sejam reconstruídos (JUSTINO, 2011, p.67).

Já Perrenoud *et al.* (2001, p.12) aponta novas competências para a carreira docente:

o profissionalismo de um professor caracteriza-se não apenas pelo domínio de conhecimento profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos relativos aos procedimentos de ensino etc), mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação.

Além das competências citadas, os autores indicam que o professor deve através da reflexão definir e diferenciar com rapidez seus esquemas de ação e conhecimentos para enfrentar as situações com as quais irá se deparar no cotidiano da sala de aula e fora do contexto escolar. Perrenoud (2000, p.14) apresenta dez famílias de competências necessárias na formação e práticas docentes, que auxiliam o professor para exercer seu papel no contexto da sociedade atual:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e evoluir dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração escolar.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar a própria formação.

O autor faz uma análise da prática docente utilizando o conceito de *habitus* que segundo Bourdieu (1983, p.15) é uma organização ocorrente na mente humana, incorporado ao sujeito social e que ao mesmo tempo é individual e coletivo, possibilitando a formação do consenso sobre o mundo social, o “sentido comum”. O *habitus* está relacionado ao social e ao individual, por meio dele os indivíduos internalizam as representações, refletindo sua coletividade, sabendo ou não sabendo, querendo ou não querendo, unindo os sujeitos que apresentam o mesmo conjunto de disposições a grupos ou classes, podendo, assim, partilhar o

conjunto de valores concedendo-lhes uma mesma identidade simbólica (JUSTINO, 2011, p. 69).

O professor utiliza o *habitus* como forma de realização, de efetivação de sua ação docente e Perrenoud *et al.* (2001) afirma que o fazer docente não muda somente através da reflexão da sua prática, mas também através da modificação e transformação do *habitus*, e torna-se importante reconhecê-lo na ação pedagógica e tomar conhecimento de como os professores exercem seu ofício (PERRENOUD *et al.*, 2001, p.162).

Diniz (1998) aponta quatro dimensões sobre a formação e a construção da identidade profissional docente, que devem ser articuladas nas propostas atuais de formação:

A primeira refere-se à *apropriação do capital cultural*, que se dá nas instituições formadoras, através do processo de democratização do ensino, dando acesso às classes menos favorecidas o acesso à sua cultura e da cultura das classes dominantes e dos patrimônios culturais da humanidade.

A segunda dimensão é *a crítica* que se dá com o suporte de várias disciplinas que tornam o sujeito crítico e capaz de transformar a realidade. Para isso a formação do professor deve lhe capacitar para desvendar os discursos que lhe apresentam, suspeitando e questionando os dogmas, as verdades prontas, pois somente o sujeito crítico é capaz de conhecer a fundo e transformar sua realidade.

A terceira dimensão é *a teórica*. Aqui se refere à seriedade no tratamento científico dos conteúdos que se deve dar, o respeito ao desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”, ao desenvolvimento da autonomia na busca de informações e na construção de novos conhecimentos. O professor deve cumprir sua missão de ensinar através da pesquisa, assumindo-se como autor e não atravessador de conhecimentos.

A quarta dimensão é *a técnica*. É o saber fazer, a prática da sala de aula, que deve estar em constante revisão e redimensionamento para atender aos novos tempos e às novas demandas da sociedade e das diferentes classes sociais.

Segundo Justino (2011, p.72) “as dimensões apontadas por Diniz se interligam através da reflexão e do *habitus*, que são influenciados pelos fatores relacionados à história profissional e pessoal de cada indivíduo”, dessa forma há necessidade da formação de profissionais voltados para a transformação numa perspectiva crítico reflexiva, com competências para modificar suas práticas docentes de forma autônoma e criativa, subsidiados por uma boa base cultural, social, científica e educacional.

Imbernón (2009, p.8) ressalta que as mudanças ocorridas nos contextos sociais e educativos também condicionam as transformações na formação docente, seja inicial ou permanente. Entretanto nesse novo século tais mudanças foram vertiginosas, deixando um certo desconforto àqueles que não conseguem acompanhar as transformações, e conforme o autor, isso tudo, influenciado pela “mundialização” da economia, que afeta todos os demais setores, além do avanço tecnológico, que invade a cultura e a comunicação, o que suscita uma grande responsabilidade ao docente e quanto a isso, o autor acrescenta:

Podemos observar uma falta de limites das funções do professorado, dos quais se exige resolver os problemas derivados do contexto social e que este já não soluciona, e o aumento de solicitações e competências no campo da educação com a consequente intensificação do trabalho educativo (o que faz com que se executem muitas coisas e muito mal feitas) colocando a educação no topo das críticas sociais. E um longo *et cetera*. (IMBERNÓN, 2009, p.8-9).

O autor se reporta à falta de limites em relação às diversas funções que são exigidas dos professores, os quais se encontram com um grande acúmulo de trabalho (funções) e em muitos casos, sem ter a devida competência para oferecer respostas imediatas ao sistema educacional e à comunidade, em sua prática docente deixando a desejar, e em algumas situações cometem graves equívocos em seu fazer pedagógico.

Imbernón (2009, p.9) apresenta uma crítica contundente ao tipo de formação que se executa hoje, no qual predominam as lições ou conferências-modelo, com cursos padronizados por especialistas (formadores), que acreditam que os professores são ignorantes, não sabem pensar e nem avaliar criticamente os programas de formação docente e os executam de qualquer forma, sem o planejamento devido, sem consultar aos professores sobre suas inquietações, apenas o fazem para o cumprimento dos programas paliativos do governo.

Nesse contexto o autor enfatiza que nesse aspecto, se esquece de tudo aquilo que já foi pesquisado, como essencial para a formação docente no contexto atual, e afirma que: “para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar” (IMBERNÓN, 2009, p.9).

O autor chama atenção para o fato de que não se pode executar um programa de formação sem levar em consideração o contexto político e social do país, pois cada um apresenta uma forma de analisar o conceito de profissão docente, a situação trabalhista, a

carreira docente, a situação das instituições de ensino, a organização das diferentes modalidades de ensino, além das características atuais dos aprendizes. Não se pode separar a formação docente do contexto de trabalho de cada nação, uma vez que cada uma possui uma situação social e econômica, que condicionam as práticas formativas para a inovação e a mudança. E ainda Imbernón (2009, p. 10) afirma que “a um professor ou professora mal remunerados e em condições de miséria não é possível exigir tarefas de muita inovação e mudança”.

Logo no contexto social no qual se vive no Brasil, a formação docente que se idealiza para os professores se torna um grande desafio a ser enfrentado pela categoria docente, e requer a união de todos os envolvidos na construção de melhorias na educação, requisitando muita luta e persistência por programas de formação que contemplem aos anseios docentes, visto que atualmente não se postula um futuro animador por causa da situação antidemocrática na qual se encontra o país, onde os trabalhadores veem seus direitos serem vilipendiados pelo atual governo e já se constata na realidade educacional brasileira o descompromisso com a educação, com a restrição de verbas, mudanças curriculares sem consultar aos docentes e instituições educativas e no futuro bem próximo pode culminar numa possível privatização da educação.

3.3. A formação docente necessária na sociedade atual

O tema da formação inicial dos professores já vem sendo tratado desde a Antiguidade e continua nos dias atuais, e mesmo com os avanços ocorridos ainda não foram suficientes para corresponder aos novos desafios pelos quais passam as instituições educacionais.

O grande dilema está em quais pressupostos e modalidades formativas os programas de formação poderão contribuir para gerar maior inovação, sobretudo o que se pretende revisar, atualizar à luz da sociedade da informação (IMBERNÓN, 2009, p.12).

Vários esforços foram efetivados, na última década, para garantir maior organicidade entre as políticas, os programas e as ações direcionadas à formação de professores. Dessa forma faz-se necessário consolidar as políticas e normas nacionais que assegurem a formação inicial, em curso de licenciatura para formar profissionais para a educação básica, assim como garantir-lhes a educação continuada. Uma vez que os indicadores a seguir evidenciam o complexo desafio para a formação de professores, uma vez que nem todos os profissionais

que atuam nessa modalidade de ensino estão com sua formação ideal para exercer tal função (PARECER CNE/CP Nº2/2015, p.13).

De acordo com os dados coletados no documento citado acima é muito significativa a quantidade de professores que atuam sem a formação mínima, que é o nível superior, que equivale a 25% do total de 2.141.676 de docentes. Desse contingente de profissionais sem formação superior, 0,1% não completou o Ensino Fundamental, 0,2% possui apenas o Ensino Fundamental completo e 24,9% possuem o Ensino Médio, dos quais 13,9% concluíram o Ensino Médio Norma/Magistério e 4,9%, o Ensino Médio sem Magistério, enquanto 6,1% estão cursando o Ensino Superior (PARECER CNE/CP Nº2/2015, p.13).

Diante desse quadro preocupante em relação à formação do professor no país é que se faz urgente a criação de programas/projetos de formação inicial e continuada, que devem ser cada vez mais intensificados e requerem a união dos entes federados: União, Estados e municípios, no sentido de estabelecerem parcerias na busca de sanar a problemática da formação docente.

Com a aprovação das novas proposições de diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos professores do magistério se espera que pelo menos as metas relacionadas à formação sejam de fato cumpridas, por incidirem diretamente na valorização, formação inicial e continuada dos profissionais da educação, que são as seguintes:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano a vigência deste Plano Nacional de Educação - PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que trata os incisos I, II e II do caput do artigo 61 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com a escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal (PARECER CNE/CP N° 2/2016, p. 12).

Como exposto, conclui-se que as políticas de melhorias em relação aos programas de formação docente estão asseguradas nas leis aprovadas até então, porém há de se travar uma grande batalha para que de fato essas metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) sejam de fato concretizadas, mas para isso deve haver uma articulação muito grande da classe docente, no sentido de cobrar das instituições responsáveis a realização do que preconizam as leis sobre a formação inicial e continuada dos professores.

No entanto, Imbernón (2009, p.13) ressalta a grande desmobilização do setor educativo, no contexto atual, com a falta de motivação no sentido de lutar para implantar as mudanças necessárias para setor educacional, que pode ser um reflexo das políticas educacionais impetradas nas últimas décadas, assim como a desvalorização do professor e seus baixos salários.

Todavia é imprescindível buscar alternativas que possam alavancar as idéias inovadoras e novas práticas políticas, com o fito de se obter uma formação baseada na liberdade, na cidadania e na democracia (IMBERNÓN, 2009, p.14).

O autor acentua que se vive uma crise na profissão de ensinar, consequência do novo contexto econômico, do avanço da tecnologia e até mesmo fruto do envelhecimento de uma geração de docentes combativos e lutadores. Nesse contexto Imbernón afirma que “a inovação no ensino surge como um grande risco, que poucos se propõem a correr, por medo de perseguições, falta de apoio e até mesmo de motivação”, uma vez que inovar pressupõe dedicar mais tempo para criar, recriar, trabalhar dobrado e maior empenho docente, e que o docente já desesperançado com sua profissão prefere permanecer na mesma situação e não se atreve a lutar por mudança e inovação (IMBERNÓN, 2009, p. 15).

Somado a tudo isso ainda se depara, em muitas instituições educativas no estado do Amazonas, com uma administração escolar que não demonstra interesse em inovar e muito menos incentiva aos docentes a prosseguir sua formação continuada, agindo na maioria das vezes, como perseguidora daqueles que se arriscam a realizar sua formação mesmo custeada com recursos próprios, e o professor não recebe apoio nem da administração e nem dos

próprios colegas de profissão, o que constitui a crise da profissão de ensinar da qual Imbernón (2009, p.15) fala quando há no contexto educacional forças em conflito.

O contexto atual de nossa sociedade só reforça a necessidade de formação contínua nesses ambientes educacionais, uma vez que as ideologias demonstradas por docentes e administradores se encontram obsoletas e os mesmos ainda não despertaram para uma nova visão da educação e da própria formação profissional (IMBERNÓN, 2009, p. 16).

E o autor ainda salienta o desânimo de docentes e formadores atuais quando afirma:

Desânimo, desconcerto ou consternação difícil de concretizar, fruto de um acúmulo de variáveis que convergem e entre as quais é possível citar o aumento de exigências com a consequente intensificação do trabalho educativo, manutenção de velhas verdades que não funcionam, a desprofissionalização originada por uma falta de delimitação clara das funções do professorado, a rápida mudança social e, provavelmente, um tipo de formação permanente que parece decantar-se de novo para um modelo aplicacionista-transmissivo [...] (IMBERNÓN 2009, p.16-17).

Imbernón (2009) ressalta o total desconforto dos docentes por se verem tão exigidos nos seus ambientes de trabalho, lhes recaindo funções que extrapolam suas competências, desviam sua verdadeira função e se veem diante de exigências sociais para os quais não foram plenamente preparados, se tornando alienados do processo que os leva a permanecer no velho tradicionalismo, promovendo apenas o básico em sala de aula.

Com base nisso se questiona: é possível modificar as políticas e as práticas formadoras e como as mudanças atuais influenciam a formação dos professores? E Imbernón (2009, p.18-20) aponta elementos importantes que influenciam na educação e na formação docente:

- ✓ Um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, da cultura e da arte, que forjará mudanças na forma de ensinar e de aprender.
- ✓ Evolução acelerada na sociedade refletindo na transformação das formas de viver, pensar, sentir e agir das novas e velhas gerações.
- ✓ As vertiginosas mudanças dos meios de comunicação de massas e da tecnologia subjacente.

- ✓ Uma análise da educação que já não é patrimônio exclusivo dos docentes, mas de toda comunidade e dos meios de que esta dispõe.
- ✓ Uma sociedade multicultural e multilíngue baseada no diálogo entre culturas para fundamentar a convivência na diversidade.
- ✓ Um professorado que compartilhe o conhecimento com outras instâncias socializadoras, que não monopolize o conhecimento e sua transmissão.
- ✓ A importância da bagagem sociocultural para além das matérias científicas.
- ✓ A aquisição de novas habilidades para selecionar, valorizar, tomar decisões em sala de aula e se tornar produtor do conhecimento.
- ✓ Uma crescente desvalorização do público com a primazia do privado (crescente desregulação do Estado).

Além desses elementos adicionam-se a eles a situação de pobreza/miséria na qual se encontra uma grande quantidade de pessoas, principalmente nos países subdesenvolvidos ou de terceiro mundo, que amargam a miséria, o analfabetismo, a marginalidade e para os quais a educação pode ser sua redenção ou um recurso de exclusão social.

Constata-se que todos esses aspectos exercem forte influência na formação docente, pois podem contribuir positiva ou negativamente para o professor promover as mudanças e Imbernón (2009, p.23) acrescenta que “a rejeição de muitos docentes à reforma ou aos programas de formação deve-se a essa falta de sensibilidade (diga-se no mínimo) de contar com aqueles que levarão a cabo as mudanças ou de ver a corrupção de quem os promovem”.

O autor reporta-se para o fato dos docentes rejeitarem determinados programas de formação, por não verem seus propósitos sendo satisfeitos, pois nas vezes que a formação lhe é oportunizada, não corresponde às suas expectativas imediatas, ou seja, não visualizam a influência das teorias em concretização prática inovadora para ser aplicada em suas aulas, igualmente, são ofertados cursos aligeirados nos períodos de férias ou recesso do professor, programas estes que resultam de uma resolução administrativa, que ocorre, principalmente no Brasil, em anos eleitorais, e certos programas são realizados de forma aligeirada, não atingindo de fato os objetivos de uma boa formação.

É bom ressaltar que os programas de formação ou inovação que se queira programar, devem levar em consideração os anseios dos professores, sua função, a idade de cada um, as expectativas de ascensão na carreira, dentre outras razões (as relações de trabalho, a estrutura dos ambientes educacionais nos quais se oferta a formação, etc.), ou seja, readequar esses projetos de formação e capacitar o professor para sua atuação nessa complexa sociedade.

Por outro lado Imbernón (2009, p.26-30) acrescenta algumas características que devem ser consideradas em relação à formação permanente dos professores:

- A formação permanente requer um clima de colaboração, uma organização estável nas instituições, que apoie a formação docente contextualizada em sua diversidade, além do apoio externo, ou seja, receber recursos para isso.
- A participação ativa dos professores em todo o processo formativo (planejamento, execução e avaliação dos resultados) e que seja um benefício individual e coletivo, no qual o docente detecte a mudança da prática e sua repercussão na aprendizagem dos estudantes.
- Apoio aos professores em suas aulas, detectando suas necessidades no enfrentamento diário em sala de aula e ajuda mútua entre docentes e administradores.
- A formação recebe influência tanto do contexto escolar (interno) quanto da comunidade (externo).

Para que se tenha êxito nos programas de formação, há que se dispor de alguns requisitos organizativos de acordo com as proposituras de Imbernón (2009, p.30):

- Que as escolas tenham um conjunto de normas assumidas de maneira colegiada e na prática;
- Que os representantes da administração que trabalham com os professores deixem claros os objetivos que pretendem com a formação e apoiem os esforços do professorado para mudar sua prática;
- Que os esforços nas mudanças curriculares, no ensino, na gestão de classe contribuam para o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos;
- E que a formação permanente mais adequada, acompanhada pelo apoio necessário durante o tempo que for preciso, contribua para novas formas de atuação educativa se incorpore à prática.

Segundo o autor os requisitos organizativos acima são o mínimo que se pode ter para que os programas de formação docente possam ser realizados e apresentem os efeitos positivos desejáveis à prática docente. No entanto, existem obstáculos a serem enfrentados, em relação à formação docente, retirando dos ombros dos professores grande parte da culpa, por oferecerem resistências e não lutarem por uma melhor formação continuada, dentre os quais Imbernón (2009, p. 31) dá destaque:

- a ausência de coordenação real e eficaz entre os diversos níveis educativos da formação inicial;
- a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação das instituições envolvidas nos planos de formação permanente, destacando-se a quantidade em vez da qualidade do que se executa;
- o predomínio da improvisação nas modalidades de formação, o que não impactua na prática em sala de aula nem potencializa o desenvolvimento profissional;
- a definição ambígua de objetivos ou princípios de procedimentos formativos (o saber o que se pretende);
- a falta de orçamento para atividades de formação coletiva e, ainda mais, para a formação autónoma nos centros educativos;
- horários inadequados, sobrecarregando e intensificando a tarefa docente;
- a falta de formadores ou assessores do processo, com predomínio da transmissão normativo-aplicacionista ou assumindo um papel de especialista e não de acompanhante;
- a formação em contextos individualistas, personalistas. O que significa que o processo de formação se produz, no contexto individual, descontextualizado, sem considerar a realidade de cada professor, ou do coletivo, proporcionando a melhoria da cultura docente e não à inovação;
- a formação efetuada apenas como incentivo salarial ou de promoção e não como melhoria da profissão.

Todos esses dados trazem a reflexão sobre as políticas educacionais de formação até então oferecidas aos docentes, e se questiona até que ponto estão contribuindo para capacitar o professor para o enfrentamento dos desafios contemporâneos.

E André (2016, p.41) acrescenta que além dos obstáculos expostos por Imbernón, existe um grande número de docentes que não possuem a habilitação necessária para atuar nas diversas áreas de ensino fundamental e médio. E afirma que se está improvisando professores, e que nos cursos de licenciatura oferecidos no país, o índice de evasão neles é bastante elevado.

Dessa forma “pode-se agregar a toda essa situação os problemas com a qualidade da formação de professores nas licenciaturas em termos dos currículos oferecidos” (ANDRÉ, 2016, p.41), pois segundo a autora, com base em um trabalho realizado por vários autores e organizado por Gatti (2012):

A análise das ementas das disciplinas ligadas à educação e as suas práticas mostram-se genéricas, com repetições e superposições entre si, não havendo abordagem interdisciplinar entre os conhecimentos de área e existindo pouca abordagem de práticas educativas para a educação básica (ANDRÉ, 2016, p.41).

A autora chama atenção para o fato das ementas das disciplinas relacionadas à área da educação serem inadequadas ou defasadas, com ausência de trabalho interdisciplinar e outras vezes o currículo é fragmentado, tendo como base culturas já cristalizadas e ou serem apenas um complemento dos cursos de bacharelado, desconsiderando a didática e as metodologias de ensino.

Atualmente novas diretrizes estão sendo aprovadas para direcionar o ensino e caberá a cada instituição responsável pela formação docente e discente a adoção de medidas que possam adequar e atualizar seus currículos de acordo com a realidade, visando obter um programa de formação condizente com a atualidade e em concordância com as expectativas docentes.

André (2016, p.42) enfatiza ainda que se deva dar maior atenção ao processo formativo de professores, com a finalidade de se pensar em transformações educacionais com visão na construção de uma sociedade mais justa, mais equitativa.

Nesse sentido urge transformar os projetos de formação que se tem hoje, assim como a mudança de visão e perspectivas dos formadores e da própria posição de relevância das licenciaturas nas instituições de ensino superior, e também a clareza da responsabilidade que se está formando professores para atuar na base, ou seja, na educação básica (ANDRÉ, 2016, p.42 *apud* GATTI, 2014).

A autora conclui que o professor para atuar no contexto atual deve possuir conhecimentos gerais sobre seu campo de atuação, integrando seus conhecimentos às suas práticas, possuir formação humanista para se tornar uma pessoa ética, integrando valores caros à civilização humana e utilizar esses conhecimentos em situações relevantes, tendo a capacidade de recriar, por meio da reflexão constante, a partir da prática, seus saberes e fazeres (ANDRÉ, 2016, p.43).

Além dos autores já mencionados também outros pesquisadores discutem a formação profissional docente, dentre os quais se destacam Nóvoa (2011), Zeichner (2010-2014) e Tardif (2002) juntamente com os autores brasileiros que também se debruçaram sobre o tema.

André (2016, p.51) afirma que Nóvoa (2011) instiga a pensar em novas formas de organizar os processos de formação, valorizando o trabalho colaborativo dos professores e a partilha de saberes e culturas, estabelecendo parcerias entre a universidade e o mundo profissional para que atinja os objetivos e a qualidade da formação.

Zeichner (2010, p.482) sugere a criação de “espaços híbridos”, que unifiquem as ações dos professores da educação básica e a universidade, enfatizando que as atividades para esse trabalho conjunto sejam bem planejadas e orientadas, de forma a articular às experiências vividas nas escolas com fundamentos teóricos dos professores universitários, numa forma dialógica, onde não ocorra sobreposição de saberes. E Zeichner (2010) ainda acrescenta: o que está em jogo é a própria atuação das universidades na formação de professores para as escolas públicas, de modo que o comprometimento dessa função viria “em detrimento tanto da aprendizagem dos professores, quanto da aprendizagem dos alunos”.

O que o autor defende é um novo olhar da universidade para a escola, a qual se constitui num campo de geração de conhecimentos que deve ser considerado e incorporado aos projetos de formação inicial e retirando dos ambientes escolares a visão de receptáculos dos conhecimentos produzidos nas universidades.

Já Tardif (2002) “defende a estreita articulação entre as situações de formação e de trabalho”. Reforça ainda que a inserção dos licenciandos no contexto da escola o quanto antes, oportuniza a vivência das rotinas e práticas cotidianas, ou seja, eles poderão realizar na prática as teorias recebidas na universidade, muito antes de exercerem a atividade profissional docente.

O autor faz duras críticas ao fato dos cursos de formação que tem como base os modelos aplicacionistas, que deixam para o exercício profissional a parte prática de suas disciplinas, além de questionar a dicotomia entre professores, formadores e pesquisadores, o que acarreta tensões e divisões, comprometendo a qualidade da formação dos futuros docentes.

Dentro dessa nova abordagem da formação docente destacam-se as contribuições dos autores brasileiros: Saviani (2009), Arroyo (2007) e Gatti e Nunes (2009), que trazem em comum a defesa da união dos conhecimentos acadêmicos com a prática profissional dos docentes que já atuam nas escolas, com o fim de oferecer uma formação inicial mais condizente com a realidade e os anseios da sociedade contemporânea.

Para Saviani (2009) a universidade prioriza a cultura geral e os conteúdos e há um risco de que o preparo dos professores seja comprometido, em relação às questões pedagógicas e no conhecimento da realidade escolar.

Já Arroyo (2007) critica as propostas de formação baseadas em modelos idealizados de docência, que desconsideram a prática concreta dos professores e suas condições de trabalho, ou seja, as propostas devem se voltar para a realidade das escolas nas quais os alunos vão exercer sua profissão.

As autoras Gatti e Nunes (2009) que investigaram os currículos dos cursos de várias licenciaturas no Brasil criticam o distanciamento entre a formação na universidade e os espaços de trabalho, entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos. E constataram que as ementas dos cursos analisados demonstraram a predominância dos estudos teóricos em relação aos estudos pedagógicos, assim como o distanciamento da realidade a ser vivenciada pelo futuro professor.

Os autores apontam vários problemas que devem ser enfrentados pelos novos programas de formação, reconhecendo a grande distância que há entre a universidade e a realidade das escolas públicas brasileiras, o que suscita urgentemente um trabalho em parceria entre as instituições educacionais a fim de superar dicotomia entre os campos de formação e o do trabalho docente.

E para concluir sobre a reflexão a respeito das mudanças na formação docente Tardif (2014, p.301) afirma que as reformas da formação e da profissão docente oscilam entre três modelos da identidade dos professores: o modelo do ‘tecnólogo’ do ensino, do ‘prático reflexivo’ e do ‘ator social’.

O *tecnólogo do ensino* constitui-se figura dominante dentro das reformas norte-americanas é definido como um perito no planejamento de ensino, sua ação tem por base um repertório de conhecimentos advindos da pesquisa científica e busca a eficácia e o desempenho no alcance dos objetivos escolares, desenvolvendo o papel de pesquisador científico e de engenheiro do ensino e da aprendizagem.

O *prático reflexivo* se refere ao indivíduo experiente, sua ação se traduz na construção da atividade profissional em contexto, de acordo com as características particulares e as contingências das situações de trabalho. Caracteriza-se por sua capacidade de adaptação às situações novas e de conceber soluções originais, tornando-se o próprio modelo de profissional de alto nível.

Já o *ator social* se constitui no professor que desempenha o papel de agente de mudanças, possuindo valores emancipadores em relação às formas de poder nos ambientes educativos, esse docente engajado é uma joia rara dentro da classe profissional. No entanto pelo fato do domínio do neoliberalismo em diversas nações, trazendo em seu bojo rupturas nas relações sociais e consequências desastrosas ao setor educacional, se torna necessário o ressurgimento das cinzas do ator social para que possa suscitar nos demais a luta em prol das reformas que tanto se almeja.

Por fim são necessárias várias atitudes para que a formação que tanto se sonha possa se tornar realidade, o desânimo docente na luta por melhores condições de trabalho, a resistência à adesão aos programas atuais de formação, a falta de apoio dos colegas lhe causam a desmotivação.

Dessa feita constata-se a necessidade urgente de reestruturação dos projetos de formação, que possam fazer do professor o verdadeiro protagonista de sua formação, através de parcerias com as instituições formadoras, sendo partícipe ativo em todo o processo, todavia há de se ter antes de tudo a mudança das políticas de formação, a transformação das estruturas e administrações escolares, a valorização do trabalho docente, para transformá-lo num produtor de conhecimentos e não mero atravessador de informações, que o professor tenha autonomia profissional e capacidade de formar e gerar mudanças.

3.4. O perfil do professor inovador

Educar na contemporaneidade exige do professor a execução de vários papéis e habilidades para os quais não foi preparado e a partir do avanço da tecnologia e a disseminação do conhecimento por meios informais, exige da escola e do professor a reformulação o mais breve possível de suas práticas e dos programas de formação, levando-o ao desaprendizado do que se aprendeu em sua formação inicial para se tornar um eterno aprendiz.

Dessa feita tanto a escola, como também o professor devem passar por um processo de profundas transformações, seja no tipo de formação que se queira inovadora, quanto à reestruturação do próprio perfil docente com o fim de adequar-se ao trabalho no contexto educativo desse novo século.

Para isso Imbernón (2009, p.61) pressupõe uma orientação da formação que provoque a reflexão, baseada na participação e mediante metodologia formativa, através de

intercâmbios, debates, leituras, trabalhos em grupo, dentre outras atividades, exigindo uma posição crítica e não doméstica da formação.

E ele propõe para a nova metodologia formativa alguns princípios que podem fundamentar a formação permanente:

- Aprendizagem colaborativa, dialógica e participativa;
- O estabelecimento de uma correta sequência formativa que parta dos interesses e necessidades dos docentes;
- Aprender a partir da reflexão sobre a prática dos professores;
- Criar um ambiente escolar de colaboração, de diálogo profissional e de interação social, compartilhando problemas, fracassos e êxitos;
- Elaborar projetos de trabalho conjunto
- Superar as resistências ao trabalho colaborativo;
- Conhecer as várias culturas presentes na instituição, visando superar possíveis conflitos;

O autor deixa patente que partindo desses princípios a formação assume um caráter coletivo, chamando todos à responsabilidade no processo, uma vez que pela experiência comprovada em algumas instituições de ensino ocorre a predominância de ações individualizadas e que dificilmente poderá gerar inovação, pois como afirma Imbernón (2009, p. 63) “a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais”. Isso porque o que de novo que o professor cria em sala de aula não repercute no coletivo, torna-se apenas uma ação isolada. E o autor ainda acrescenta:

A inovação institucional pretende que a inovação resida no coletivo, faça parte da cultura profissional e se incorpore aos processos educativos como processo normal de funcionamento. Essa inovação institucional é o objetivo prioritário da formação permanente (IMBERNÓN, 2009, p. 63).

Mais uma vez o autor chama atenção para os malefícios da ausência do trabalho colaborativo nas instituições, e que a permanência da cultura do isolamento repercute na falta de solidariedade, nas lutas internas e padrões de trabalho egoístas e competitivos, gerando a falta de comunicação entre os colegas de profissão, o que culmina num modelo de ensino de uma sociedade egoísta, não solidária e competitiva.

Visando alcançar uma alternativa para minimizar o individualismo predominante nos ambientes educacionais é que surge a proposta de trabalho e a formação colaborativa, na qual se deve compartilhar dúvidas, problemas, fracassos, aprender com as experiências do outro, transformando o contexto educativo num ambiente mais dinâmico, flexível e acolhedor.

No entanto essa nova concepção de atuação e formação de maneira colaborativa não é tão fácil de ser executada nos ambientes conservadores nos quais se trabalha, por existir muitos fatores que vão de encontro a essa nova prática, como é exposto por Imbernón:

As estruturas organizativas escolares não foram concebidas para favorecer esse trabalho colaborativo as aulas foram idealizadas como células, os agrupamentos homogêneos sob critérios não coerentes, a hierarquização profissional dentro das instituições que mais do que montar estruturas de participação, torna-as de decisão, a crescente especialização entre o professorado e a divisão do ensino (ciclos, etapas, níveis, cursos etc) reprimem e impedem uma forma conjunta de trabalhar (IMBERNÓN, 2009, p.65).

Há um esclarecimento pelo autor de que a própria organização estrutural e curricular das instituições educacionais seja planejada com o intuito de isolar as pessoas nesse contexto e para quebrar esse paradigma individualista há de se tomar várias atitudes, dentre as quais o autor menciona as seguintes alternativas para potencializar na cultura do professorado o trabalho colaborativo:

A potencialização de grupos colaborativos nos territórios, os movimentos de renovação pedagógica, a agrupação de escolas rurais, as comunidades de formação ou de intelectuais numa ou várias escolas, os grupos de projetos interdisciplinares, as redes telemáticas ou não telemáticas, a filiação a organizações de professores, os grupos de intercâmbio de ideias ou experiências, as equipes autônomas de pesquisa sobre a prática educativa etc. (IMBERNÓN, 2009, p.66).

No processo de implantação da cultura colaborativa, conforme Imbernón (2009) é necessário potencializar na cultura dos professores o trabalho coletivo e autônomo, a gestão participativa na condução dos processos metodológicos, a compreensão de que o trabalho com seres humanos é passível de erros, destacar as emoções e conquistas coletivas, incentivar a autoestima coletiva, não culpar os docentes pelas mazelas na educação advindas do contexto familiar e social e estimular a criação de espaços nas escolas que possibilitem um

melhor ensino e colaboração coletiva nos processos de gestão escolar, tudo isso através de estratégias bem planejadas coletivamente.

A fim de que os processos de inovação aconteçam de fato nos ambientes educacionais, os docentes têm que atuar coletivamente, sendo protagonistas das mudanças necessárias à sua profissão, por meio da participação em debates, estudos e projetos que possam contribuir para a construção da cultura colaborativa, no entanto Imbernón expõe que:

As instituições educativas nesta linha necessitam gerar uma grande mudança, uma verdadeira transformação profissional e um rearmamento moral que as conduza à superação do espírito celular e individual (por não dizer também corporativista) que ainda possuem pela cultura profissional herdada e assumida de modo acrítico. Seguindo essa tradição profissional, se os profissionais de um centro educativo são movidos por interesses pessoais e assumem atitudes de confrontação com os colegas de trabalho, não só o trabalho educativo individual ficará prejudicado, mas também o processo da instituição (IMBERNÓN, 2009, p. 69-70).

Nesse processo de construção de uma educação voltada para o trabalho colaborativo, há de se ter o respeito às posições divergentes, gerenciar o confronto de ideias advindos de uma organização plural para que se inicie a construção coletiva de alternativas, soluções de problemas e projetos inovadores.

Em alguns ambientes educacionais ocorre o confronto entre diferentes formas de entender a educação e a sociedade, tornando-se um grande desafio ao trabalho conjunto, que não se constrói de imediato, no entanto requer tempo, tolerância e compreensão dos que trabalham no ensino, que devem aprender a confrontar-se com respeito, para a obtenção de alternativas coletivas para os problemas surgidos, uma vez que se lida com seres humanos, que necessitam criar um espírito transformador para poder executá-lo no coletivo.

E como conclusão Imbernón explicita que:

Será necessário estabelecer um rearmamento moral e profissional contra os que normalmente de fora entram em curto como processo de inovação e formação, os processos de reflexão coletiva, que subtraem os avanços de compromissos coletivos institucionais advogando por um trabalho decantado para o mérito individual, a promoção ou a competitividade (IMBERNÓN, 2009, p. 71).

A criação de uma nova cultura colaborativa depende do poder de organização e reivindicação dos docentes, nas várias instituições, que segundo Imbernón (2009) exige um novo olhar para os projetos de formação, caso contrário, será impossível realizar o trabalho cooperativo num ambiente contaminado pelo individualismo, egoísmo e competição, impossibilitando o processo de inovação nas instituições formativas.

Para André (2016, p.263) a palavra mudança ganha novo sentido no campo educacional, tornando-se indicador de investigação, provocado pelas muitas transformações sociais a partir das novas descobertas tecnológicas e os alunos já não aprendem da mesma forma como no século passado, pois “a geração de alunos da pós-modernidade aprende muito mais pelas múltiplas interações que realiza com o objeto de conhecimento do que por abstrações que é capaz de fazer sobre ele, como declaram estudos da neurociência”.

Conforme a autora, as políticas públicas da educação devem mobilizar ações que atendam às necessidades emergentes no campo da aprendizagem, dando início às reformas educacionais e nesse íterim a concepção de formação inicial se torna “desenvolvimento profissional”, que se refere à formação docente como conhecimentos que serão adquiridos por toda a vida.

“Sob a concepção de vários autores a formação docente se constitui num ‘*continuum*’, no qual os docentes desenvolvem sua auto formação, individual e coletiva, pessoal e profissional” (ANDRÉ, 2016, p.264). Para esses autores a formação continuada se torna a inserção de inovações na área da educação, uma vez que a mesma não se concretiza a não ser pela ação docente.

Para tanto há que se vencer o isolamento da formação profissional docente pela cultura colaborativa, que consiste em um clima que propicie o trabalho de compartilhamento de experiências, baseado no respeito aos valores da escola, constituindo-se meta coletiva permanente de desenvolvimento da profissão docente.

E André (2016, p.267) sintetiza que os espaços de formação colaborativos se tornam o início do processo de mudança, no qual a inovação pode ser constituída, mesmo não sendo a única garantia para sua efetivação, mas já é um caminho promissor.

Já Perrenoud (2002, p. 94) contribui em relação ao tema afirmando que

O estabelecimento escolar só pode tornar-se um lugar onde a mudança é construída, coletiva e progressivamente, se os autores que dele fazem parte dispuserem de *margens de manobra* suficientes para conceber seu projeto e para inventar dispositivos

suscetíveis de resolver os problemas encontrados. Essas margens de manobra, no início individual (a autonomia de cada professor) e mais recentemente institucional (a autonomia do estabelecimento), devem ser coletivizadas para aumentar o poder de ação.

No esclarecimento do autor se enfatiza a construção da mudança de forma coletiva, onde todos são responsáveis de prestar contas de suas ações e de seus colegas ao sistema e à comunidade na qual estejam inseridos. E adianta que para assegurar a autonomia da escola na construção das ações e da formação colaborativa, devem-se identificar as necessidades reais dos estabelecimentos escolares, uma vez que

Os princípios de gestão participativa, como a diversidade, a independência, a autonomia, a cooperação, a prática do contrato e da avaliação, a transparência na informação, a negociação e o acordo, estão defasados em relação à cultura administrativa e profissional da maioria dos sistemas escolares, ainda fortemente enraizada no individualismo e em uma visão hierárquica dos procedimentos de gestão e de controle (PERRENOUD, 2002, p. 95).

A constatação do autor vem ao encontro das ideias dos demais pesquisadores já aqui expostas, no que concerne aos ambientes escolares impregnados pelo individualismo, cuja gestão possui visão tradicionalista, que faz uso de sua função administrativa para satisfazer ao sistema e ir de encontro às ações inovadoras dos docentes, no entanto, para o autor a cooperação profissional docente se constitui num enigma, uma espécie de “caixa preta” (PERRENOUD, 2002, p.95).

Por outro lado Perrenoud (2002, p. 96-97) afirma que “os sistemas escolares que se transformam em comunidades aprendizes organizadas em rede ou inovadoras têm maior possibilidade de promover o intercâmbio das práticas e competências por um tempo maior, que os levam à construção de uma nova identidade profissional”. Então o autor finaliza afirmando que:

“uma das chaves do êxito da inovação passa agora pela capacidade dos sistemas de criar dispositivos que permitam aos atores pôr em rede suas competências profissionais e reconstruir o vínculo que deve existir entre suas crenças, seus ideais, suas práticas cotidianas e as missões gerais do sistema educacional” (PERRENOUD, 2002, p. 97).

De acordo com a citação anterior o êxito nas mudanças educacionais não é exclusividade de seus planos, aumento de recursos humanos e materiais, mas principalmente na faculdade de fazer sentido aos olhos dos indivíduos e de ser incorporado aos usos sociais, ou seja, a cultura colaborativa nos ambientes educativos deve ser significativa para a vida profissional docente, pois são eles que atuam na prática, tornando concreta a inovação em sala de aula.

Nesse contexto cabe ao professor a reelaboração de seu novo perfil profissional, que seja capaz de mediar, orientar e oportunizar alternativas, metas e caminhos em busca da interação de saberes da escola e da vida, e o ambiente escolar devem abrir suas portas para o novo, para o inesperado, não significa abandonar o que se trabalhava antes, mas sim, adaptar, reformular, tornar mais interativo, contextualizar com o mundo real do aluno, promover a construção de ações coletivas e formação contínua colaborativa, onde todos serão os protagonistas das mudanças e inovações (FRANÇA, 2011, p. 231-232).

Após se tomar conhecimento das muitas pesquisadas realizada por autores que se propuseram a desvendar a formação docente, destacam-se algumas características essenciais para uma práxis inovadora voltada para o ensino neste mundo pós-moderno:

- ✓ *Ser reflexivo* para mobilizar competências para agir em situações novas. Para Freire (1996): “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática”.
- ✓ *Ser pesquisador* elegendo o próprio ensino como objeto de investigação, por considerar o conhecimento em constante construção, numa íntima relação entre a teoria e a prática, vivenciando um processo de formação continuada para acompanhar as mutações que a sociedade e o mundo apresentam.
- ✓ *Ser comprometido* mantendo uma postura política coerente com sua prática, pois ensinar exige comprometimento, uma vez que suas opções políticas, ideológicas e as influências do meio se fazem presentes em seu fazer pedagógico.
- ✓ *Ser autônomo* numa construção diária e permanente, regada pela liberdade com compromisso e responsabilidade, tornando-se sujeito do processo educativo.
- ✓ *Ser competente* para analisar e refletir sobre as questões que envolvem seu trabalho, estar em contínuo processo de formação colaborativa para acompanhar as mudanças no contexto escolar.

Para França (2011, p. 234) para que a escola esteja em sintonia com a modernidade “é preciso que o professor transforme e atualize a sua práxis, e desenvolva competências didáticas pedagógicas, em relação às dimensões teóricas, técnicas e sócio-educacionais”, pois

O professor inovador deve pautar a sua práxis pedagógica em múltiplos recursos, entre os quais precisa selecionar conteúdos significativos, materiais instrucionais e tecnológicos, técnicas ou métodos, metodologias dentre outros com a finalidade de mediar um ensino aprendizagem de qualidade, fomentando nos aprendentes competências e habilidades básicas exigidas pela sociedade (KUENZER, 1998, p. 32 *apud* FRANÇA, 2011, p.235).

Os autores chamam a atenção sobre o novo perfil do professor, se atende à dinâmica e interatividade da modernidade, que envolve novos paradigmas educacionais, numa concepção mais construtivista, com o uso das novas tecnologias, baseado em práticas transformadoras, pois a função fundamental da escola, nesse novo século, é ensinar a construir conhecimento, analisar e filtrar a informação, pois o conhecimento não é estático e deve acompanhar a dinâmica da sociedade (FRANÇA, 2011, p. 235).

Dessa feita o professor deve repensar sua prática educativa com base na interação entre alunos, e entre o aluno e as tecnologias, como ferramenta que diversifica a práxis pedagógica e promove a construção de conhecimentos, tendo como grande desafio ultrapassar barreiras e “reaprender” a ensinar, oportunizando aos seus alunos uma aula diferente, interessante e interativa, visando expandir a capacidade crítica e criativa dos aprendizes, a fim de torná-los cidadãos competentes para conviver em uma sociedade de maneira crítica, dinâmica e participativa, além de lutar pela criação de espaços colaborativos dentro do ambiente escolar para a realização de projetos, atividades diversas e a formação continuada de forma colaborativa.

Portanto vários autores contribuem no sentido de repensar o atual contexto dos programas de formação docente, a fim de formar o professor para que o mesmo tenha a capacidade de crescer profissionalmente.

Dessa forma o docente deve está atento à mudança e aberto à atualização, que conheça a realidade econômica, cultural, política e social de seu país, realizando uma leitura crítica desses contextos, participando ativamente nos projetos escolares, escolhendo procedimentos metodológicos que promovam a aprendizagem de todos os alunos, orientando seus aprendizes para um ensino contextualizado com sua realidade.

E que possam participar da vida na comunidade, que saibam utilizar estratégias variadas de avaliação, resultado da elaboração de novas propostas pedagógicas, isso tudo a partir de novas oportunidades de formação, pelas quais esses profissionais devam participar durante todo o seu percurso profissional, tornando-se profissionais reflexivos, pesquisadores, autônomos, compromissados e competentes no seu fazer pedagógico.

CAPÍTULO IV: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1. Panorama da pesquisa: tipo, método e abordagem

A presente pesquisa que tem como objetivo analisar as teorias do ensino da língua portuguesa a fim de contribuir para práticas inovadoras nessa área, visando atender aos anseios da sociedade atual tem como bases para realização de seu caminho metodológico os autores: Rampazzo (2005), Cervo (2007), Bonat (2008), Gil (2009), Santos (2010), Creswell (2014), Farias Filho (2015) e Lakatos (2017, 2011 e 2003) dentre outros, que iluminarão todo o percurso percorrido na realização da pesquisa, visando atender aos objetivos específicos e a meta final da pesquisa.

Pesquisa “[...] é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 155). Quando se observa de forma sistematizada e controlada, usando um método científico com objetivo de responder perguntas, se está realizando pesquisa. E para Rampazzo (2005):

A pesquisa é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos fatos ou dados, soluções ou leis, em qualquer área do conhecimento. Dessa forma, a pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas por meio de processos do método científico (RAMPAZZO, 2005, p. 49).

O autor enfatiza que para ocorrer uma pesquisa há de se ter um problema, um questionamento, uma inquietude por parte do pesquisador que deverá realizar o processo de pesquisa planejado e guiado pela metodologia científica, que no caso a pesquisa será o elo entre o problema e a resposta, que para alguns autores a denominam de verdade, ou seja, a pesquisa seria a busca de verdade, nem que seja parcial.

Já Santos (2010) conclui que pesquisa é:

O instrumento de ação para que os conhecimentos possam ser úteis à coletividade. Cada sábio, a seu tempo, teve uma explicação para o mundo visível e o invisível, baseado na sua maneira própria de raciocinar, analisar e observar, para depois divulgar suas afirmações ou teses (SANTOS, 2010, p. 190).

Conforme sustenta Santos (2010), o homem pesquisa para explicar os fenômenos, criar novos instrumentos, equipamentos e máquinas, para alcançar objetivos pré-determinados, responder às suas angústias, ou seja, para melhorar o nível de vida e muitas vezes para dominar, mostrar sua força e poder.

Quanto aos objetivos a pesquisa é classificada como descritiva, que tem como finalidade a identificação, registro e análise das características, fatores, variáveis que se relaciona com o fenômeno ou processo. De acordo com Leite (2008) “a pesquisa descritiva é a que se usa para descrever e explicar determinados fenômenos socioeconômicos, político-administrativos, contábeis e psicossociais, matemático-estatísticos e técnico-linguísticos” (LEITE, 2008, p.52). E em consonância com o exposto Rampazzo (2005) acrescenta que “a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis), sem manipulá-los; estuda fatos e fenômenos do mundo físico e, especialmente, do mundo humano, sem a interferência do pesquisador” (RAMPAZZO, 2005, 53).

Segundo as contribuições dos dois autores a pesquisa descritiva não tem como objetivo a proposição de soluções, mas sim a descrição de fenômenos, na qual o objeto é analisado de forma a penetrar em sua natureza, descrevendo todos os seus lados e características, fornecendo um amplo diagnóstico do problema sendo elemento motivador da pesquisa.

Quanto ao método de abordagem a pesquisa é qualitativa “que se fundamenta em dados coletados nas interações interpessoais analisadas a partir da significação que os informantes dão aos seus atos na qual o pesquisador participa, compreende e interpreta” (CHIZZOTTI, 2003, p. 52). E para Farias Filho (2015, p. 64) a pesquisa qualitativa

parte de uma visão em que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o pesquisador, entre o mundo objetivo e a subjetividade de quem observa, que não pode ser traduzida em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas nos processos da pesquisa qualitativa.

Na pesquisa qualitativa conforme o autor ocorre a relação dinâmica entre a objetividade e a subjetividade do pesquisador, cujas interpretações não são traduzidas por números, todavia o principal é a interpretação dos dados, os significados que são atribuídos aos fenômenos investigados, sendo sua marca principal a profundidade, a plenitude e a produção do conhecimento buscando a essência do assunto.

Nesse contexto Creswell (2014) define também a pesquisa qualitativa como

uma atividade situada que localiza o observador no mundo, que consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível; essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, registros e lembretes para a pessoa. Nesse nível a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística de ver o mundo.

O autor esclarece que os pesquisadores na pesquisa qualitativa buscam no contexto natural os dados que servirão de base para seu entendimento, interpretação dos fenômenos e seus significados, trazendo como diferencial a capacidade de transformação do mundo pela pesquisa.

Quanto aos procedimentos práticos a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e de campo. Que para Santos (2007) pesquisa bibliográfica:

É um tipo de pesquisa obrigatória a todo e qualquer modelo de trabalho científico. É um estudo organizado sistematicamente com base em materiais publicados. São exigidas a busca de informações bibliográficas e a seleção de documentos que se relacionam com os objetivos da pesquisa (SANTOS, 2007, p. 127).

O autor ressalta a importância desse tipo de pesquisa para todo trabalho de cunho científico e a mesma tem como base materiais já publicados, destacando-se livros e artigos, que devem ser analisados em profundidade pelo pesquisador, a fim de descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente para que possa contribuir com o tema investigado.

Assinala ainda Lakatos (2011) que a pesquisa bibliográfica:

Trata-se de levantamento de toda bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o

pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações” (LAKATOS, 2011, p. 43 – 44).

A autora reforça o que Santos (2007) afirmara sobre relevância da pesquisa bibliográfica como primeiro passo de qualquer investigação científica e acrescenta que a pesquisa bibliográfica não só serve de base, como também reforça a análise e manipulação das informações que podem levar a novas descobertas.

Em relação à pesquisa de campo, Santos (2007, p.127) afirma que “é uma investigação prática realizada em um local previamente definido que atende aos objetivos da pesquisa e caracteriza-se pela observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente”. Dessa forma a pesquisa de campo pretende buscar a informação diretamente com a população ou com o fenômeno a ser pesquisado.

Para Bonat (2008, p.13) “a pesquisa de campo parte da observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem na realidade. Contudo, não se restringe à mera coleta de dados. É necessário que se proceda a uma sistematização desses dados coletados, a partir da pesquisa bibliográfica prévia”.

A autora reafirma a aproximação do pesquisador ao ambiente da pesquisa, que deverá ter como base as leituras prévias sobre o tema em questão para poder atender aos objetivos da pesquisa no momento da coleta de dados.

E Farias Filho (2015) assevera que a pesquisa de campo:

É um tipo de pesquisa em que o pesquisador desloca-se de seu ambiente para o chamado “campo”, que pode ser um campo institucional (empresas), social (em comunidades) ou outros que não sejam um “laboratório”. É quando a coleta de dados e informações ou as observações são realizadas no ambiente em que o objeto está situado no local de manifestação do fenômeno pesquisado, *in natura* (FARIAS FILHO, 2015, 67).

Nesse aspecto o autor retoma que a pesquisa de campo é uma atividade que ocorre por meio da verificação dos fatos ou fenômenos *in loco*, da oitiva de pessoas e de testemunhos, na qual o pesquisador tem que se deslocar para o lugar onde acontecem os fatos investigados.

Toda pesquisa científica exige o uso de métodos e técnicas. Método e técnica são componentes indispensáveis ao processo de investigação. Com o método é estabelecido o roteiro de ação, ou seja, as fases do estudo desejado, e com a técnica se relacionam os modos ou maneiras de como será efetivada a pesquisa. Assim Santos (2010, p. 201) define “técnicas como normas utilizadas em cada tipo de estudo, em quaisquer das áreas do conhecimento humano”. As técnicas de pesquisa se classificam em documentação indireta e documentação direta.

A observação direta extensiva fundamenta-se na aplicação de questionários, formulários, testes, pesquisa de mercado e história de vida.

Para Leite (2008):

os métodos e as técnicas mostram o caminho e os instrumentos de coleta de dados e informações para serem interpretados e analisados no resultado da pesquisa, que pode ser uma monografia, uma dissertação, uma tese ou simplesmente um trabalho de fim de curso, na graduação ou na pós-graduação *lato sensu* (LEITE, 2008, p.193).

O autor traça o seguinte esclarecimento de que se deve indicar de modo detalhado o caminho, os instrumentos e os equipamentos que são necessários para a realização da pesquisa, que se constituem nos métodos e nas técnicas, que são usados em toda e qualquer pesquisa científica, os quais devem ser bem descritos pelo pesquisador na obtenção e aplicação dos dados. Leite ainda acrescenta que há outras técnicas que podem ser utilizadas na coleta de dados como a *internet*, DVD, a consulta a colegas, professores, pesquisadores e os meios de comunicação como telefone, rádio e TV (LEITE, 2008, p.194).

Por outro lado Bertucci (2014) comenta sobre técnica da seguinte maneira:

O *design*, a técnica ou o delineamento da pesquisa – três termos que podem ser utilizados quase como sinônimos entre si - definem, de forma mais precisa, que o método da pesquisa [...], é capaz de fazer, as linhas gerais que serão utilizadas para operacionalização de uma pesquisa específica. A escolha da técnica de pesquisa é muito importante, pois cada uma delas apresenta vantagens e limitações para o pesquisador (BERTUCCI, 2014, 51).

O comentário do autor ressalta o quanto é importante a escolha dos métodos e técnicas para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que se bem escolhidos podem facilitar

a realização da pesquisa, ou se não forem bem delineados podem oferecer limitações ao próprio trabalho do pesquisador.

Na presente pesquisa se escolheu como técnica ou instrumento para coleta de dados o questionário ‘consulta escrita’ para se medir com exatidão o que se deseja e também para atingir um maior número de indivíduos (GOODE, HATT, 1977, p. 227) com seis questões abertas tanto para os docentes quanto para os estudantes, destinadas à obtenção de respostas livres para que ao final possam ser contrastadas no decorrer de suas análises, pois para Oliveira Neto (2008, p. 84) o questionário é

uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. Deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções. As instruções devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento.

Em relação ao exposto pelo autor o questionário dever ser planejado de acordo com os propósitos da pesquisa, ser de fácil entendimento do respondente, assim como ter as orientações adequadas e expor a importância de sua contribuição com o trabalho do pesquisador, tendo todos os cuidados na elaboração das questões para que se obtenha as informações pertinentes ao tema.

Já a elaboração do questionário para Leite (2008) consiste

na ocasião de revisão de literatura sobre o tema associada à experiência do pesquisador. As perguntas devem, portanto, ser cuidadosamente analisadas, evitando-se ambiguidade ou má assimilação de seus conteúdos: para isso convém um vocabulário preciso, evitando palavras confusas e termos técnicos, salvo em casos especiais (LEITE, 2008, p. 111).

O cuidado que se deve ter ao elaborar as questões do questionário é enfatizado por Leite (2008) e ressalta a correlação entre a os estudos bibliográficos prévios e a experiência do pesquisador para a confecção de perguntas que possam esclarecer seus objetivos específicos e que o ajude a defender os pontos que estão sendo pesquisados.

Também se fez a utilização da observação assistemática, que segundo Cervo (2007, p.31) “é espontânea, informal, simples, livre ou ocasional [...], sem controle e sem quesitos observacionais previamente elaborados” e observação não participante, o que “ocorre quando

o pesquisador deliberadamente se mantém na posição de observador e de expectador, evitando se envolver ou deixar-se envolver com o objeto da observação” (CERVO, 2007, p. 31).

Por fim a pesquisa realizada se caracteriza como descritiva, com a abordagem qualitativa guiando seu raciocínio utilizado em seu desenvolvimento, que se utiliza das técnicas de coleta de dados através da pesquisa bibliográfica e de campo, com uso dos instrumentos: observação assistemática não estruturada e o questionário (consulta escrita) com questões abertas para obtenção das respostas aos objetivos propostos no presente trabalho e que a partir de então se conhecerá o universo, os participantes e detalhar-se-ão melhor os instrumentos de coleta dos dados, assim como suas análises e interpretações.

4.2. Caracterizando o universo e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa teve como universo pesquisado duas instituições de ensino superior, uma estadual e outra federal e em cinco instituições de ensino médio, onde as de nível superior atuam no município no interior do estado do Amazonas, responsáveis pela formação dos docentes para atuarem nas escolas públicas, e as de nível médio foram pesquisadas todas as escolas que ofertam, na zona urbana da cidade, as turmas de ensino médio regular, perfazendo um total de cinco escolas que fazem parte da rede estadual de ensino.

A primeira instituição de ensino superior se faz presente no município desde o ano de 2001, onde oferta cursos de licenciatura nas diversas áreas, fomentando a formação de professores para atuarem não só no município, mas também nos municípios adjacentes, que compõem a microrregião do Médio Solimões.

Ressalta-se que essa instituição de ensino constitui-se num Centro Superior, que faz parte de uma universidade estadual que atua na capital com cinco escolas superiores e nas demais cidades do interior do Estado, que possui seis Centros Superiores e onze Núcleos de Ensino Superior, oferecendo cursos de licenciatura para formação de profissionais para o exercício do magistério na educação básica, bacharelado com formação em nível superior conferindo habilidades e competências profissionais em determinado campo de saber e tecnológico, seja presencial ou curso mediado por tecnologia, com o fito de formar o profissional para atender às áreas especializadas, conferindo o diploma de tecnólogo.

Já a segunda instituição de ensino superior investigada é responsável pela formação de técnicos nas várias esferas, uma vez que é de responsabilidade do governo federal,

constituindo um dos Centros de Formação Tecnológica que atua há três anos no município de Tefé, mas também possui campus em outros municípios dos demais estados brasileiros.

Em relação às escolas de ensino médio pesquisadas, todas atuam com a formação do ensino básico, nas quais os docentes lecionam nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e nos anos do Ensino Médio regular (1º, 2º e 3º anos), além da Educação de Jovens e Adultos – EJA na modalidade presencial regular e presencial mediado pela tecnologia.

Nessas escolas geralmente suas turmas são constituídas de 35 a 45 estudantes, cujos professores em sua maioria são habilitados nas várias áreas, com formação em nível superior; desenvolvem vários projetos que vão desde a inclusão de alunos com debilidades auditivas e motoras, assim como incentivo à leitura, esportes, produção textual, reforço de matemática e português, meio ambiente, horta escolar, informática, etc.

Para a coleta de dados da pesquisa se fez um acompanhamento por todo o ano de 2016, uma vez que a pesquisadora possuía 46 estagiários do curso de Letras que realizaram seus estágios finais nas turmas de Ensino Médio em todas as escolas acima citadas, dessa forma estabelecendo um contato mais direto com os ambientes investigados, no entanto, o início de todo o procedimento para a coleta de dados formal junto às escolas teve início no dia 31 de outubro de 2016, quando a pesquisadora entrou em contato com todos os gestores dessas escolas para entrega da Carta de Apresentação da pesquisadora e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para iniciar o diálogo com os docentes de Letras e solicitar deles o apoio, a colaboração e a indicação dos melhores alunos de suas turmas para a aplicação da consulta escrita.

Dentre as turmas dos participantes da pesquisa se priorizou os anos finais do ensino médio, uma vez que esses alunos já estavam concluindo essa etapa de estudos, sendo escolhidos os melhores alunos de cada turma, os quais foram indicados pelos seus próprios professores de língua portuguesa, ideia essa sugerida pelo orientador da pesquisadora.

De cada instituição de nível médio investigada foram escolhidos dois alunos dos terceiros anos do ensino médio, alunos esses em sua maioria adolescentes e jovens, advindos das várias classes sociais, cuja situação econômica varia entre alunos carentes, medianos e outros com uma situação familiar mais abastada. Das duas instituições de ensino superior também se escolheu dois discentes das turmas que estavam finalizando seus cursos, uma vez que já receberam todo o conhecimento curricular de seus cursos, em relação à língua portuguesa e assim já teriam um posicionamento crítico maior, para analisar e avaliar o ensino

recebido, os quais são jovens ainda e dentre eles dois já são casados e têm suas próprias famílias.

Após esse primeiro diálogo com gestores e professores foi agendado uma data na qual a pesquisadora retornaria para realizar a coleta de dados com os docentes de língua portuguesa e a partir daí verificar qual o melhor dia no qual se aplicaria a consulta escrita aos alunos. Na terceira volta às escolas campo os docentes já tinham escolhido os melhores alunos indicando seus nomes e turmas para a pesquisadora e apontando o local mais adequado para o contato com a pesquisadora.

Assim a pesquisadora se apresentou para cada dupla de alunos das turmas de ensino médio das escolas pesquisadas, falou de seu objetivo, explicou todo o processo de coleta aos alunos, leu cada questão do questionário, esclarecendo cada dúvida surgida e em seguida foram distribuídos em primeiro lugar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para cada estudante preencher e logo após foi entregue o questionário para cada um responder suas respectivas questões, momento este no qual a pesquisadora permaneceu por perto, esclarecendo qualquer dúvida ou pergunta que surgisse. Esse procedimento foi efetuado em todas as escolas e instituições superiores participantes.

Para a escolha dos docentes a pesquisadora percebeu uma grande quantidade de professores atuantes na área de Letras e utilizou como critério de seleção para responder ao questionário um professor mais antigo na profissão e um mais novo na atividade docente, para comparar os tipos de formação que receberam, suas metodologias, de forma a responder aos objetivos da pesquisa e para isso consultou os gestores das escolas para que lhe indicassem os docentes adequados para a pesquisa de acordo com os critérios já mencionados.

Entretanto a dinâmica de coleta de dados com os professores se deu de forma diferente dos alunos, uma vez que a pesquisadora primeiramente dialogava com os docentes, lhes esclarecia os objetivos, e entregava o formulário com as questões, para que estes levassem para casa e tivessem um tempo maior para fornecer as respostas e já agendava um data posterior, para retornar e recolher os formulários com a consulta escrita preenchida.

Dentre esses docentes alguns atuam há mais de trinta anos no magistério, são efetivos na carreira, possuem dois e até três turnos de trabalho, uma vez que seus salários são baixos, os obrigando a dobrar ou triplicar sua jornada profissional. Dos 14 professores participantes da pesquisa dez são mulheres e apenas quatro são homens, demonstrando assim a predominância do sexo feminino no magistério e estes respectivamente escolhidos nas sete instituições participantes da pesquisa.

Fato este que foi percebido pela pesquisadora também em relação aos alunos pesquisados, dentre os quais houve a predominância do sexo feminino, pois num universo de 16 (dezesseis) pesquisados, 3 (três) são do sexo masculino e 13 (treze) do sexo feminino. O critério de escolha dos alunos pesquisados foi sugerido pelo orientador da pesquisadora, que sugeriu que se escolhessem os melhores alunos das escolas envolvidas, então ao contatar com os docentes das turmas dos 3º anos do ensino médio, foi solicitado aos docentes que indicassem os melhores alunos das turmas para participarem da pesquisa.

Dessa forma os alunos respondentes à consulta escrita são aqueles que se destacaram nas turmas em relação às notas, frequência e participação ativa nas aulas, e que também soubessem avaliar e analisar criticamente as aulas de língua portuguesa.

Vale ressaltar que em todos os ambientes pesquisados a pesquisadora foi bem recebida, contando com a colaboração de gestores, professores e alunos, que não mediram esforços para lhe ajudar, todavia apenas uma docente de uma das instituições de ensino superior não foi receptível, uma vez que não respondeu ao questionário recebido, onde a mesma exigiu que lhe enviasse por *e-mail*, no entanto a mesma não retornou suas respostas, fato este que não prejudicou a pesquisa, pois a mesma fora substituída por outra docente da segunda instituição superior investigada.

Por fim, aos sujeitos investigados foram aplicadas duas consultas escritas, com seis perguntas abertas, que foram aplicadas no período de novembro a dezembro de 2016 nas seis escolas campo de investigação, além das entrevistas estruturadas orais que foram realizadas com quatro docentes de língua portuguesa, sendo dois da instituição de ensino superior e dois das escolas de ensino médio, no mês de junho de 2017, ocasião na qual a pesquisa finalizou e cujos dados foram categorizados, analisados e descritos nos próximos textos.

4.3. Instrumentos utilizados na coleta de dados

Para Cervo (2007, p.60) “a pesquisa bibliográfica é o meio de formação por excelência e constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do *estado da arte* sobre determinado tema” por isso a pesquisadora iniciou sua investigação realizando o levantamento de dados bibliográficos em livros, artigos científicos, pesquisas em *sites* confiáveis na *internet*, em periódicos e na biblioteca do Centro de Estudos Superiores de Tefé.

Durante todo o ano de 2016 a pesquisadora realizou a observação participante em todas as escolas de ensino médio, pois realizou várias visitas nessas escolas por ocasião do acompanhamento dos 46 discentes do curso de Letras que realizaram seus estágios supervisionados. Ocasão na qual a pesquisadora estabelecia um contato maior com a gestora, professores, pedagogos e demais funcionários, estabelecendo uma boa interação com todos e com as turmas nas quais adentrava para assistir às regências dos acadêmicos.

Tal fato oportunizou à pesquisadora acompanhar e observar todo o desenrolar do processo de ensino e de aprendizagem, assim como as atividades dos projetos, palestras, e outras atividades que as escolas realizavam, assim com a realização de um diálogo mais intenso com os docentes, pedagogos e gestores das escolas.

Essa pesquisa de campo permitiu o reconhecimento do local em que se realizou a pesquisa, assim como a descoberta prévia dos sujeitos envolvidos. A partir dessas observações aliadas à fundamentação teórica foi que se conseguiu elaborar as questões para o questionário, pois segundo Zamboni (2007) “a maneira de ver e perceber o objeto está relacionada ao paradigma que o indivíduo se propõe a vivenciar”, uma vez que essas observações estão intimamente relacionadas ao grau de experiências e leituras do pesquisador.

Igualmente, durante a fase de observações efetuadas no decorrer na pesquisa de campo se averiguou as diferentes metodologias aplicadas pelos docentes, havendo uma grande diferença entre os professores recentes na carreira em relação aos mais antigos, estes já mais cansados, e muitos estão apenas aguardando completar seu tempo de serviço para se aposentar; enquanto que os mais novos na profissão apresentam aulas mais dinâmicas, fazem uso da tecnologia, quando a escola disponibiliza os aparelhos tecnológicos e participam de programas e projetos em parceria com a universidade e outras instituições.

Após todo esse período de interação com a comunidade escolar foi que se aplicou a consulta escrita, de acordo com o tempo disponibilizado para cada um dos docentes, dando-lhes um prazo maior para que pudessem respondê-lo e esclarecendo alguma dúvida quando não compreendiam determinada questão, mas isso foi raro.

Geralmente a pesquisadora recolhia os questionários dos docentes na ocasião em que ia encontrar-se com os alunos para a aplicação da consulta escrita para os mesmos.

E para ratificar o exposto nas respostas às consultas escritas de alunos e docentes se elaborou também a entrevista que para Goode & Hatt (1969, p. 237) “consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação”, pois segundo Lakatos (2017, p. 213) a entrevista é “uma conversação efetuada

face a face, de maneira metódica, que proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária”.

Dessa feita a entrevista é considerada por muitos autores como o instrumento por excelência da investigação social, que deve ser realizada por um pesquisador experiente e para complementar os dados dessa pesquisa se optou por realizar a entrevista padronizada ou estruturada que segundo Lakatos, (2017, p. 214) “é aquela em que o entrevistado segue um roteiro estabelecido; as perguntas são previamente determinadas. Ela segue um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano”.

Então nesse tipo de entrevista o objetivo é colher respostas para as mesmas perguntas aplicadas para todos os quatro docentes selecionados, que ao final serão comparados os dados fornecidos de forma que respondam ou esclareçam aos questionamentos da pesquisa.

Portando esse período de observação assistemática no ambiente pesquisado facilitou a interação com os indivíduos da pesquisa, possibilitou o conhecimento de todas as escolas envolvidas, assim como se teve a oportunidade de participar do dia a dia desses ambientes escolares, detectando suas especificidades, dificuldades, a interação professor/aluno e docente/docente, cujos momentos vivenciados foram relevantes para que assim se obtivesse êxito na coleta de dados.

CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

5.1. Apresentação dos dados da pesquisa

A presente pesquisa que teve como objetivo analisar teorias no campo da linguagem a fim de suscitar práticas inovadoras, para o ensino da língua portuguesa visando atender aos anseios da sociedade atual foi realizada por meio da observação no campo de pesquisa, aplicação de consulta escrita e entrevistas, em cinco escolas estaduais que atuam na formação dos alunos no Ensino Médio, e em duas instituições de ensino superior, que são responsáveis pela formação de professores para atuar no ensino básico e pela formação tecnológica dos municípios de uma cidade no interior do Estado do Amazonas.

Nesse universo de investigação participaram ativamente para coleta de dados da pesquisa, através da consulta escrita com seis questionamentos, aplicada aos dezesseis alunos, dentre estes, dois do ensino superior com mais de vinte anos, que já constituíam suas próprias famílias, e os 14 do ensino médio eram adolescentes e jovens.

Em relação ao perfil dos estudantes se observou que os alunos do ensino médio em sua maioria são adolescentes e jovens, estão na faixa etária entre 15 a 17 anos, que só estudam e ainda não pertencem ao mundo do trabalho e há predominância do sexo feminino, ressalta-se que o critério utilizado para escolha desses alunos, que consistiu na indicação dos professores de língua portuguesa dos ‘melhores alunos de suas respectivas turmas’ para a realização da pesquisa.

Um pormenor a ter em conta é que uma das escolas de ensino médio se destaca dentre as demais por trabalhar como os alunos que estão na idade certa para suas respectivas séries, pois nessa instituição se atua com o projeto do ensino médio inovador, e alguns desses alunos pertencem à classe social econômica mais abastada, o que se considera como classe média, pois são filhos de pequenos e grandes comerciantes, militares das forças armadas, empresários locais, dentre outros e cujo número de alunos por sala também é reduzido.

Essa escola tem uma dinâmica diferenciada de trabalho e de materiais didáticos e tecnológicos diversificados, uma vez que as demais não a possuem de forma suficiente para suprir suas necessidades, e a referida escola funciona apenas nos turnos matutino e vespertino,

na qual cada turma em seu contra turno possui atividades de reforço nas disciplinas que apresentam maiores dificuldades para os alunos ou participando de atividades dos diversos projetos que existem nessa instituição.

Já as demais escolas trabalham com alunos que residem nos bairros periféricos da cidade, cujos pais trabalham em empregos menos rentáveis como agricultura, pesca, carpintaria, serviços públicos na área da saúde e da educação, em serviços braçais ou atividades mais pesadas e pouco remuneradas e suas salas de aulas são lotadas ou até superlotadas, devido a clientela que é bem maior, constituída por alunos que já se acham foram da idade/série normal. Os alunos investigados instituição de nível técnico também são jovens, ainda não trabalham e diferente dos alunos universitários, que já são adultos e constituem suas próprias famílias sendo apenas dois que participaram da investigação.

Em relação ao grau de escolaridade dos alunos pesquisados, onde predominam os alunos com ensino médio ‘quatorze no total’, uma vez que essa categoria contempla os alunos das cinco escolas estaduais de ensino médio e os alunos da instituição superior de nível técnico e os alunos que tem graduação são aqueles que concluíram o curso de Letras (dois discentes) na outra instituição de ensino superior que atua na formação de professores com os cursos de licenciatura.

Em relação aos docentes que se fizeram sujeitos da pesquisa totalizaram quatorze professores, dentre os quais quatro são do sexo masculino e dez do sexo feminino, os quais atuam em sua maioria nas escolas estaduais de ensino médio como professores de Letras, ministrando as disciplinas língua portuguesa, literatura, redação, língua inglesa, artes e ensino religioso. Dentre esses docentes dois deles atuam tanto no ensino médio quanto no ensino superior e outros dois atuam somente na educação superior e um atua no ensino técnico.

Em relação ao gênero dos professores pesquisados dez ‘10’ são as mulheres e quatro (4) são homens, fato este constatado também nas observações em campo, onde se verificou um maior número de mulheres que lecionam língua portuguesa em relação ao número de homens e isto se dá também nas turmas em formação, nos cursos de graduação, uma vez que a pesquisadora trabalha diretamente na formação desses professores com as disciplinas de Estágio Supervisionado e comprova na prática a pequena quantidade de homens que optam pela formação em Letras.

Em relação à formação dos docentes pesquisados há uma diferença ente os níveis de ensino, o que demonstra a necessidade de formação continuada para os docentes que ainda necessitam avançar em sua formação.

No universo de quatorze profissionais, seis docentes possuem apenas graduação em Letras, cinco possuem especialização devido ao oferecimento de curso recentemente, em parceria com a secretaria de estado e a universidade estadual no município, enquanto os que têm mestrado, que são apenas dois, tiveram que se deslocar do município para cursar em outro estado ou na capital do Amazonas, por conta própria, assim como a docente que tem doutorado precisou se afastar do seu país para poder realizar o doutorado na Espanha, às suas próprias custas, uma vez que é muito difícil para as instituições de ensino liberarem seus profissionais para estudos em outros lugares, o que implica contratação de outro profissional para sua substituição.

Conforme os dados acima todos os professores são graduados em Letras, possuem especialização em áreas diversificadas, como em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e suas Literaturas, outros em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, os que possuem mestrado são em Letras e Artes, em Educação e Ciências da Cultura, já o único que tem doutorado é na área de Educação.

Quanto aos anos dedicados ao magistério todos os docentes pesquisados já possuem anos de experiência que variam entre dois anos de atividades até trinta anos de trabalho, estes já em fase de espera para completar seu tempo e idade para a aposentadoria.

Conforme os anos de atuação na docência dentre os professores investigados seis docentes são apenas graduados em Letras e lecionam nas escolas estaduais, nas turmas de ensino médio, desses, dois possuem entre dois e cinco anos de magistério, quatro docentes já estão na profissão entre seis e dez anos, atuando na rede pública de ensino e quatro docentes possuem entre onze a vinte anos de serviço e outros quatro têm mais de vinte e cinco anos de magistério, sendo que dois dentre eles já estão aposentados na rede estadual e atuam hoje somente no ensino superior e os outros dois estão aguardando completar a idade, pois anos de serviço ‘trinta anos’ já os tem para a aposentadoria.

Então os perfis dos sujeitos envolvidos na presente pesquisa trazem o panorama da clientela estudantil e profissional que se encontrou nas instituições investigadas. O que se percebeu foi a predominância de uma clientela jovem e feminina nos espaços escolares, seja estudando ou atuando como profissional docente e esses alunos ainda não participam do mercado de trabalho, seus professores possuem graduação em suas áreas de atuação e raramente frequentam um curso de especialização patrocinado por sua instituição de ensino, porque a formação continuada não é estimulada pelo sistema educacional, uma vez que, os que se aventuram tem que custear suas próprias despesas e que os docentes mais antigos na

carreira não vislumbram mais a formação continuada e sim a sua aposentadoria pelos anos de serviços laborados na educação.

5.2. Análise de dados da pesquisa

5.2.1. Análise da consulta escrita aos alunos

Com o fito de averiguar, comprovar e confrontar a teoria pesquisada realizou-se uma consulta por escrito aos dezesseis alunos com os seguintes questionamentos aos alunos:

- ✓ Você se sente preparado o suficiente para fazer uso da língua portuguesa nas várias esferas sociais, desenvolvendo as quatro habilidades: falar, ler, escrever e ouvir?
- ✓ Como você avalia as aulas de língua portuguesa nas quais você estudou nos últimos anos escolares? Corresponderam ou não às suas expectativas?
- ✓ O ensino de língua portuguesa desenvolveu-se em atividades interessantes para você ou realizou-se com predominância da fala do professor?
- ✓ Você se sente preparado para atuar na vida profissional apenas com a formação obtida no ensino básico? Por quê?
- ✓ Os conteúdos estudados em língua portuguesa serão úteis na sua vida fora da escola? De que maneira?
- ✓ Você considera seus professores capacitados o suficiente para educar essa nova geração de crianças, adolescentes e jovens da era tecnológica? Comente.

O questionamento inicial se fez para comprovar até que ponto o ensino de língua portuguesa os habilitou para o uso nas várias esferas sociais as habilidades básicas de uso da linguagem: falar, ler, escrever e ouvir, uma vez que já estavam saindo de suas instituições formadoras, cujas respostas são apresentadas no quadro 1 abaixo incluídas em categorias de análise de conteúdo:

Quadro 1: Domínio das habilidades (falar, ler, escrever e ouvir) da língua portuguesa

CATEGORIAS	SUJEITOS	INDICADORES
	Aluna 1	Sim, devido ao meu próprio esforço uma vez que a escola deixou muito a desejar
	Aluna 2	Sim, mas por causa do incentivo à leitura por meus pais
	Aluno 3	Sim, devido às diversas leituras literárias que efetuei
	Aluno 4	Parcialmente, porque tenho dificuldades no uso de letras cursiva/de forma; maiúscula e minúscula

Domínio das habilidades (falar, ler, escrever e ouvir) da Língua Portuguesa	Aluno 5	Sim, por me deparar com essas habilidades no dia-a-dia
	Aluno 6	Sim, porque utilizo essas habilidades na vida social e profissional
	Aluno 7	Sim porque acredito em meu potencial e recebo boas orientações nas aulas
	Aluno 8	Sim, porque sou um aluno dedicado em aprender
	Aluno 9	Sim, porque sou preparado diariamente nas aulas durante o ensino médio
	Aluno 10	Sim, mas meu aprimoramento se deu por meu próprio esforço
	Aluno 11	Não pois os conhecimentos adquiridos na escola não foram suficientes
	Aluno 12	Parcialmente, pois tenho dificuldades na escrita
	Aluno 13	Sim porque a escola oferece a base, pois não pode transmitir tudo
	Aluno 14	Sim por causa do uso dessas habilidades na escola e da minha busca pelo conhecimento
	Aluno 15	Sim, todavia há necessidade de recursos mais atualizados para desenvolver essas habilidades
	Aluno 16	Sim, pois minhas habilidades foram aprimoradas pelo conhecimento e estudo da Linguística

Fonte: Pesquisa de campo

O quadro 1 demonstra o nível de aprendizado e domínio das quatro habilidades da língua portuguesa: falar, ler, escrever e ouvir, nas várias ocasiões nas quais esses alunos terão que fazer uso nos diferentes contextos sociais, uma vez que eles estavam finalizando seus cursos, seja de ensino médio ou a graduação em Letras.

Do universo de dezesseis respostas, treze alunos afirmaram que tinham domínio das quatro habilidades, dois afirmaram que não estar preparados o suficiente devido ainda permanecerem com dificuldades, principalmente na escrita correta das palavras, destaca-se aqui o uso das letras cursiva, maiúscula e minúscula, e apenas um aluno não se sente apto ao uso das quatro habilidades, por não ter sido suficiente o conhecimento adquirido na escola.

Tais afirmações colocam em cheque a responsabilidade da escola, pois como afirmam os documentos oficiais segundo Gomes (2007), que segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais cabe à escola a responsabilidade de ensinar a língua padrão em suas habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever, como sugerem os PCN através da organização de seus eixos de ensino.

Dá se conclui que os estudos teóricos linguísticos deveriam se fazer presentes na formação dos docentes de língua portuguesa, pois assim se evitaria falhas no ensino das quatro habilidades de ensino da língua portuguesa, fato este que corresponde a um dos

objetivos da pesquisa que visava averiguar se os docentes possuem o domínio das teorias linguísticas que abordam os novos estudos da linguagem.

Portanto o que se percebeu através das respostas dos alunos é que mesmo os que dizem sentirem-se habilitados ao uso das quatro habilidades da língua atribuem esse feito não somente à escola, mas ao esforço próprio (Alunos 1, 2, 3, 7, 8 e 10), ou seja, se faz bem claro a falha da escola no ensino eficiente, pois os próprios alunos expõe a insuficiência do ensino escolar, quando afirmam que só tem o sucesso nos estudos por terem buscado por seus meios e recursos a complementação de seu aprendizado fora do ambiente escolar.

Como segunda consulta aos alunos teria que avaliar as aulas de língua portuguesa, dizendo se tinham correspondido às suas expectativas ou não e o quadro 2 reflete as opiniões discentes.

Quadro 2: Correspondência das aulas de Língua Portuguesa às expectativas dos alunos

CATEGORIAS	SUJEITOS	INDICADORES
Correspondência das aulas de Língua Portuguesa às expectativas dos alunos	Aluna 1	Não corresponderam, aulas péssimas, cobrança de atividades de assuntos não dados em classe
	Aluna 2	Um as aulas sim outras não, faltou mais leituras
	Aluna 3	Parcialmente, faltou leituras literárias e atividades que instigassem o aprender
	Aluna 4	Não por causa de aulas monótonas, uso intensivo da gramática, repetição das mesmas metodologias
	Aluna 5	Corresponderam devido aos novos conhecimentos, assuntos, crenças e revisão de tudo o que se aprendeu antes
	Aluna 6	Corresponderam pouco, porém obtive novos conhecimentos e desenvolvi as quatro habilidades
	Aluna 7	Ultrapassou minhas expectativas, aprimorou meus conhecimentos, através de novas informações
	Aluno 8	Sim, devido aos novos métodos de ensino da língua
	Aluno 9	Sim, mas não o suficiente para o ingresso na faculdade, faltou melhor planejamento do ensino
	Aluna 10	Sim, por causa dos métodos diversificados utilizados pelos professores nas várias disciplinas no ensino médio
	Aluna 11	Não corresponderam, apesar de boas; falta de comprometimento dos alunos
	Aluno 12	As expectativas foram maiores do que a realidade do ensino
	Aluno 13	Não corresponderam, faltou melhor orientação para a redação
	Aluno 14	Em parte, pois esperava bem mais das aulas de língua portuguesa
	Aluna 15	Não foram satisfatórias, nos primeiros períodos deixaram

		muito a desejar
	Aula 16	Sim, porém faltou um estudo mais aprofundado da gramática

Fonte: Pesquisa de campo

O quadro 2 nos mostra que para quatro alunos as aulas corresponderam sim, para cinco alunos não corresponderam, para dois alunos corresponderam parcialmente, e apenas um aluno afirmou que foi além das expectativas dele, assim como um afirmou que as expectativas foram maiores do que o oferecido pela escola, ou seja, este aluno esperava mais. Destaca-se aqui as opiniões das duas graduadas em letras, as quais afirmam que faltou sempre alguma coisa: para a aluna 15 as aulas iniciais de seu curso deixaram muito a desejar e a aluna 16 afirmou a falta de um estudo mais aprofundado da gramática.

Em relação aos alunos do ensino médio há um paradoxo, uma vez que uns alunos afirmam ter aulas dinâmicas, novos métodos de ensino, porém faltou o compromisso dos estudantes, enquanto outros foram bem taxativos em relação ao descompromisso de alguns professores, pois como afirma a aluna 1, sua professora cobrava atividades que não ensinava em sala de aula, faltou mais leituras (aluna 3), as aulas eram monótonas (aluna 4), e não orientou adequadamente (alunas 9, 15 e 16) os alunos para a escrita (redação), que fora frisado pela aluna 13.

Nessa consulta se responde ao objetivo da pesquisa que visava averiguar as práticas metodológicas dos professores de língua portuguesa e as respostas dos alunos (dez alunos) apresentam aspectos que demonstram falhas nas metodologias dos seus professores, quando afirmam que as aulas deixaram a desejar, quando as aulas eram monótonas ou péssimas, e em contrapartida outros alunos (5, 8 e 10) já afirmam que suas expectativas foram supridas devido às metodologias diversificadas aplicadas por seus docentes.

No entanto o que se percebeu é que ainda prevalece um ensino tradicional de língua portuguesa, com muitas regras gramaticais, poucas leituras literárias, conteúdos descontextualizados da realidade dos educandos, pois de acordo com Antunes (2014) o professor de língua portuguesa deve garantir um ensino através da gramática contextualizada, ou seja, ao seu uso como interação social, com atividades que estudam e escrevem textos dos mais variados tamanhos, tipos e funções, e nesse sentido Neves (2004, p. 18) complementa:

Cabe especialmente aos docentes de graduação em Letras, que são formadores de professores de língua materna, preparar as bases de um tratamento escolar

cientificamente embasado – e operacionalizável – da gramática do português para falantes nativos, o que representaria dar aquele passo tão reclamado entre o conhecimento das teorias linguísticas e sua aplicação na prática.

A autora ressalta a importância da boa formação dos professores no curso de Letras, uma vez que são eles os responsáveis pelo ensino da língua materna nas redes de ensino, e para isso devem ter no mínimo uma boa base teórica associada a uma prática que possibilite trabalhar um processo de ensino e de aprendizagem de acordo com as normas estabelecidas e principalmente com base científica atualizada com os estudos recentes na área da linguagem.

Logo as falhas apresentadas na metodologia desses docentes mencionados no quadro acima expõe a carência de base teórica atualizada dos docentes mais antigos, e a dificuldade de aplicar na prática as teorias que os professores mais recentes na carreira podem estar enfrentando, quando se deparam com a realidade em sala de aula, pois como afirma Neves (2003) “a escola passa ao largo do que a ciência linguística estuda, descobre e propõe”.

Quando os alunos foram consultados sobre a forma com se dava o ensino da língua portuguesa se através de atividades interessantes ou se predominava a fala do professor obteve-se as seguintes opiniões contidas no quadro 3:

Quadro 3: O ensino da Língua Portuguesa através de atividades diversificadas

CATEGORIAS	SUJEITOS	INDICADORES
O ensino de Língua Portuguesa através de atividades diversificadas	Aluna 1	Uso de métodos não tradicionais: peças teatrais, declamação de poesias
	Aluna 2	Predomínio da fala do professor
	Aluna 3	Restrita à sala de aula, com debates e uso do quadro
	Aluna 4	Alguns professores não inovam; outros usam palestras, teatro e trabalhos em equipe.
	Aluna 5	Nem sempre, mas predominou a leitura de livros e relatos orais
	Aluna 6	Predomínio da fala do professor
	Aluna 7	Atividades interessantes, novas técnicas de ensino
	Aluno 8	Novas atividades: exposição de livros em sala de aula e ao público
	Aluno 9	Dinâmicas variadas tornando as aulas prazerosas
	Aluna 10	Ainda predomina o tradicionalismo, mas no ensino médio houve o uso de diferentes métodos de ensino envolvendo a cultura
	Aluna 11	Predominou aulas não dinâmicas, mas quando ocorriam os alunos participavam mais.
	Aluno 12	Aulas interativas com uso de Artes, tecnologias, cultura,

		sem deixar de lado o uso do quadro.
	Aluna 13	Atividades diversificadas: teatro, dinâmicas e aulas teóricas com metodologias variadas.
	Aluna 14	Atividades interessantes, deixando em desuso os métodos tradicionais
	Aluna 15	Predomino a fala do professor e o tradicionalismo nas aulas
	Aluna 16	Atividades divididas entre tradicionais (aulas expositivas) e outras aulas diferentes (diversificadas) que deram um novo olhar de como aprender e ensinar.

Fonte: Pesquisa de campo

Observaram-se nas opiniões dos alunos que cinco deles reforçaram o predomínio da fala do professor, três alunos afirmaram que seus professores mesclavam atividades interessantes e atividades tradicionais e sete estudantes indicaram que o ensino de língua portuguesa se deu de maneira interessante, dinâmica, com aulas interativas e variedades de atividades como uso de teatro, debates, palestra, exposições etc.

Nota-se que grande desses professores já tentam redimensionar suas práticas educativas, se desvencilhando de uma educação tradicionalista, descontextualizada, fragmentada e reprodutora, para uma nova prática pedagógica, que promova as mudanças desejadas e nessa perspectiva Santos e França reforçam:

A práxis pedagógica precisa ser dinâmica e inovadora, para assim, atender as transformações dessa nova sociedade. Deve estar sempre sintonizada com os alunos em situações reais e definida, pois a práxis pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica não cabe mais nas escolas deste novo século (SANTOS e FRANÇA, 2011, p. 219).

As autoras chamam atenção aos papéis exercidos pelos docentes de acordo com cada época, e atualmente os paradigmas educacionais postulam uma nova ordem pedagógica, que requer do docente uma avaliação constante de sua prática para que possa promover a inovação no processo de ensino e de aprendizagem.

E o quadro demonstra a realidade dos profissionais da área de letras, uma vez que aqueles que ainda insistem nos métodos tradicionais são poucos, inclusive alguns docentes mais recentes na profissão, o que leva a retomar as ideias de Hernández (1998, p.21) quando afirma que “a práxis docente surge num contexto de reflexão e de discussão pedagógica que exige, por sua vez, um determinado grau de formação e de aperfeiçoamento”. O autor reforça

a necessita de renovação pedagógica, o trabalho em conjunto de professores, gestores e pedagogos para que a inovação vá se solidificando visando atender às mudanças da sociedade.

A quarta questão indagou aos alunos se eles se sentiam preparados para atuarem na vida profissional apenas com a formação obtida no ensino que hora estavam finalizando e os resultados constam no quadro 4 que segue:

Quadro 4: Estar preparado o suficiente para atuar na sociedade

CATEGORIAS	SUJEITOS	INDICADORES
Estar preparado o suficiente para atuar na sociedade	Aluna 1	Não porque o ensino básico foi péssimo, cansativo, tedioso e eu não aprendi quase nada por causa da didática do professor
	Aluna 2	Não porque não aprendi nem o básico
	Aluna 3	Sim, mas necessito de outros cursos para me formar melhor
	Aluna 4	Com a educação recebida posso até passar em concursos ou seleção, mas com notas baixas
	Aluna 5	Parcialmente, pois necessito aprender além do que já sei para exercer algo
	Aluna 6	Não me sinto muito preparada apenas com os conhecimentos básicos, pretendo aprimorar mais seus conhecimentos
	Aluna 7	Não, por ter falhas no ensino básico, porém no ensino médio tive aulas mais explicativas
	Aluno 8	Não, uma vez que a profissão que eu pretendo necessita de um curso superior
	Aluno 9	Não, pois o básico ficou aquém de minhas expectativas e para a vida profissional é preciso uma melhor preparação
	Aluna 10	Não porque o ensino foi muito superficial, necessita buscar conteúdos além dos que são ministrados em sala de aula
	Aluna 11	Insuficiente o ensino básico, pois preciso buscar individualmente ou em outra instituição o complemento dos meus estudos
	Aluno 12	Devido às mudanças atuais para o mundo do trabalho que requerem constante aperfeiçoamento
	Aluna 13	Não porque absorvi muito pouco na escola, sendo necessário realizar um cursinho ou faculdade
	Aluna 14	Não, porque o ensino básico não supre à formação necessária dos alunos
	Aluna 15	Sim, pois as teorias e as práticas preparam para exercer minha profissão, mas devo buscar mais qualificação na área da educação
	Aluna 16	Não, devido ao mercado de trabalho competitivo, devo buscar mais conhecimento para ter um emprego e salário melhores

Fonte: Pesquisa de campo

O quadro nos revela que onze alunos afirmam categoricamente que os mesmos não se sentem preparados para a atuação na vida profissional, e ressaltam a necessidade de continuação de seus estudos e três alunos que responderam afirmativamente, também acrescentam a necessidade de fazer outros cursos, ou seja, desejam buscar uma melhor qualificação para a atuação no mundo do trabalho.

Destaca-se aqui o que Andy Hargreaves (2003, p. 37) e Coutinho e Lisboa (2011) ressaltam sobre a aprendizagem ao longo da vida, pois “a sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem”, que depende das pessoas se tornar capazes de manter suas aprendizagens ao longo da vida, constituindo assim uma sociedade aprendente com capacidade de processar e gerir a informação, de adaptar-se às mudanças com criatividade e inovação.

Logo nas respostas dos alunos eles têm consciência de que o ensino básico foi insuficiente para sua formação profissional e que todos necessitarão de novos conhecimentos, ou seja, deverão continuar aprendendo a partir de então, o que vem ser reforçado pelos dizeres de Moran (2007, p.15) ao afirmar que “se percebe que a educação não acontece só durante um período determinado de tempo, maior ou menor (educação básica, superior), mas ao longo da vida de todos os cidadãos e em todos os espaços”.

Na quinta consulta destinada aos alunos era para saber sobre a utilidade prática dos conteúdos aprendidos nas aulas de língua portuguesa fora da escola, ou seja, de que maneira eles lhes seriam úteis na vida social extraescolar e o quadro 5 apresenta as respostas.

Quadro 5: Utilização dos conteúdos de Língua Portuguesa fora da escola

CATEGORIAS	SUJEITOS	INDICADORES
	Aluna 1	Úteis para o uso da língua, necessário para o bom profissional
	Aluna 2	Sim, para fazer um concurso, interpretar um texto e para a comunicação com os outros
	Aluna 3	Sim, na vida profissional utilizar a norma culta, a ortografia e na elaboração de redação
	Aluna 4	Utilizarei a linguagem na interação com outras pessoas e uso correto das palavras nos diálogos.
	Aluna 5	Ajuda a falar e interpretar qualquer assunto e interagir e dialogar com as outras pessoas
	Aluna 6	São úteis à vida, na interação com os outros, na entrevista de emprego ou outra ocasião formal
	Aluna 7	Sim, pois utilizarei os conhecimentos tanto na vida

Utilização dos conteúdos de Língua Portuguesa na vida fora da escola		escolar quanto no local de trabalho, procurando aprimorar o ensino no decorrer da vida
	Aluno 8	Sim, serão úteis na elaboração de questões e nas respostas às perguntas socialmente
	Aluno 9	Sim, pois além de me deixar culto na fala e na escrita, serão necessários para ao ingresso na universidade, participar de concursos, etc.
	Aluna 10	Em parte me será útil, como para vestibulares e concursos públicos, porém nem sempre suprirá as minhas necessidades
	Aluna 11	Muito ou pouco os conhecimentos serão utilizados para o vestibular ou para interagir com as outras pessoas
	Aluno 12	Sim, pois sem a base da língua portuguesa não é possível desenvolver uma boa comunicação
	Aluna 13	Utilizarei o vocabulário, se for dar uma palestra, na realização de provas e no uso de determinadas palavras
	Aluna 14	Sim, pois aprendi a me expressar de maneira clara
	Aluna 15	Sim, em toda vida tanto profissional quanto pessoal
	Aluna 16	Sim porque terei facilidade para dar o significado de uma palavra desconhecida; mostra como ver o mundo diferente

Fonte: Pesquisa de Campo

De acordo com as respostas elencadas acima oito alunos utilizarão os conteúdos aprendidos como meio de ascender a uma vida profissional, realizando vestibulares e concursos, já seis alunos enfatizam o uso desses conteúdos como aprimoramento de sua interação comunicacional com as demais pessoas na sociedade, ou seja, os utilizarão como meio de comunicação mais aprimorado e apenas uma aluna atribui aos conteúdos aprendidos uma formação para analisar o mundo de forma diferente, ou seja, seus conhecimentos despertaram nela uma nova concepção de ver o mundo, analisar e tomar suas posições diante dos fatos na realidade.

A posição da aluna 16 vem confirmar o que Maturama (2011) argumenta, pois para ele “a aprendizagem é processo reconstrutivo, que ocorre de dentro para fora, o que denomina de “autopoiese”, que é a propriedade de todo ser vivo de auto formação e auto-organização, no sentido de captar a realidade externa de maneira interpretativa própria”.

Por fim destacou-se nesse ponto o ensino de conteúdos voltados para o instrucionismo, que é condenado por Demo (2009), onde as escolas estão preocupadas mais com o desempenho dos seus alunos nos vestibulares, concursos e avaliações institucionais, sem preocupar-se com a verdadeira formação holística do aluno, que o leve a ser um transformador de seu meio social.

E na última questão da consulta escrita destinada aos alunos se buscou saber se os professores estavam capacitados para educar essa nova geração de crianças, adolescentes e jovens da era tecnológica e obtiveram-se os dizeres contidos no quadro 6 abaixo:

Quadro 6: Uso e domínio das novas tecnologias pelos docentes

CATEGORIAS	SUJEITOS	INDICADORES
Uso e domínio das novas tecnologias pelos docentes	Aluna 1	Não, pois muitos professores veem a tecnologia como inimiga, quando deveriam integrar aos estudos, aumentando o interesse e a produtividade da sala de aula
	Aluna 2	Por causa da formação arcaica e metodologia retrógrada que não desperta o interesse do aluno e sim o desânimo pela disciplina
	Aluna 3	Não dominam as tecnologias apesar dos anos de profissão, mas não deixam os alunos alienados do mundo. Nessa escola apenas os professores tem acesso a <i>internet</i> e os alunos não o tem.
	Aluna 4	Não, muitos professores não tem conhecimento de informática e precisam da ajuda dos alunos no manuseio do computador ou <i>data show</i> , é necessário capacitação tecnológica para os professores dominarem as novas tecnologias
	Aluna 5	Todos os professores utilizam quando a escola dispõe desses recursos, porém nem todas as escolas possuem sempre recursos tecnológicos, e assim alguns optam pelo uso do livro didático
	Aluna 6	A escola não disponibiliza recursos tecnológicos suficientes, o uso restringe-se a sala de mídia, o que acaba dificultando o trabalho dos professores, mas todos são capazes de utilizar
	Aluna 7	Sim, nos dias atuais os educadores estão expondo seus conhecimentos por meios diversificados e tecnológicos para proporcionar uma visão crítica da sociedade e ajudar crianças, jovens e adolescentes a ver a educação como meio de transformação social e econômica no mundo
	Aluno 8	Sim, porque os professores são capacitados para utilizarem novos métodos de ensino, são rígidos com os alunos e os influenciam a ler e escrever melhor e mudar o modo de pensar sobre as disciplinas
	Aluno 9	Com certeza, pois usam novas dinâmicas e métodos para ministrar aulas que vão além do esperado com brincadeiras, filmes, vídeos sempre dentro dos assuntos de língua portuguesa
	Aluna 10	Sim porque no ensino médio os conteúdos são dados por meio de metodologias inovadoras, que são estratégias para melhor compreensão e desenvolvimento escolar.
	Aluna 11	Devido às mudanças constantes nem sempre os professores

		conseguem acompanhar o avanço tecnológico, o que acarreta dificuldades em ter a atenção e dedicação dos jovens, pois estes preferem atividades dinamizadas e voltadas para o eixo tecnológico em que vivem.
	Aluno 12	Adaptação é o que fazem muitos professores, mas não é suficiente para suprir essa geração tecnológica, há falta de conhecimento dessas tecnologias e formas de ensino integradas a modernidade tecnológica
	Aluna 13	Alguns sim, outros não; há um acúmulo de trabalhos que seriam realizados mais facilmente com o uso das tecnologias, da <i>internet</i> mais acessível aos alunos
	Aluna 14	Sim, no entanto, apenas ter professores capacitados não basta; é preciso uma boa estrutura tecnológica para os alunos, pois o acesso ao laboratório de informática é restrito, assim como o acesso à <i>internet</i>
	Aluna 15	Não. A era atual precisa de profissionais capacitados para enfrentar essa nova geração, pois estão antenados em qualquer informação.
	Aluna 16	Sim, pois alguns estão sempre antenados às inovações tecnológicas e outros têm a humildade de pedir ajuda dos alunos quando não dominam a tecnologia em sala de aula

Fonte: Pesquisa de campo

O quadro acima demonstra que cinco estudantes afirmaram que seus professores não estão capacitados o suficiente para o uso das novas tecnologias, o que se reporta aos docentes há mais de vinte anos na carreira, uma vez que não foram habilitados para o uso de novas tecnologias e tem uma certa aversão ao uso das mesmas, o que se confirma nas afirmações das alunas 1, 4, 5 e 6.

Vale ressaltar que três alunos enfatizam a falta de estrutura de suas escolas, que não disponibilizam os recursos tecnológicos suficientes para professores e alunos, e o que se observou na maioria das escolas de ensino médio é que elas dispõem de um laboratório de informática com poucos computadores e esse é utilizado sob agendamento, pelas turmas, quando tem *internet*, pois no município de Tefé a qualidade desse serviço é péssimo e poucos dispõem de uma *internet* de qualidade, pois atualmente se espera a chegada da *internet* via cabo, para o final do ano, o que poderá melhorar consideravelmente o acesso, e mesmo nas escolas que a contém de pouca qualidade, não é acessível aos alunos, e sim apenas aos professores para realizarem suas pesquisas para o planejamento de suas aulas.

Os demais alunos ressaltam que mesmo nas escolas nas quais se dispõe de recursos tecnológicos, muitos professores recorrem aos próprios alunos no manuseio desses itens, como computador, *data show* e outros, o que comprova a ausência de capacitação tecnológica

para esses professores, o que contribuiria para aulas mais dinâmicas que despertassem o interesse e participação mais ativa dos alunos. E nesse contexto Libâneo (2012) enfatiza o papel da educação como responsável de promover o desenvolvimento econômico, através do uso das novas tecnologias e todas as mudanças advindas de seu uso acrescentando:

Não há praticamente lugar para o trabalhador desqualificado, com dificuldades de aprendizagem permanente, incapaz de assimilar novas tecnologias, tarefas e procedimentos de trabalho, sem autonomia e sem iniciativa, especializado em um ofício e que não saiba trabalhar em equipe [...] (LIBÂNEO, 2012, p. 124).

O autor chama a atenção em relação aos docentes se qualificarem para poder corresponder às desafios da sociedade tecnológica na qual se está inserido, pois se não tiver a capacidade de aprender permanentemente, esse tipo de profissional se tornará obsoleto para atuar com as novas gerações. E nos relatos dos alunos se faz presente a falta de formação tecnológica para os docentes que atuam nas diversas áreas do ensino, seja na educação básica, como no ensino superior e nesse sentido Libâneo (2012) complementa:

[...] coloca a desqualificação profissional como uma forma de exclusão social, característica muito presente em nossa era causada pela revolução tecnológica, e ainda acrescenta que há necessidade nesse novo modelo social “do trabalhador polivalente, flexível, versátil, qualificado intelectual e tecnologicamente e capaz de viver em processo contínuo de aprendizagem”. (LIBÂNEO, 2012, p. 125).

Assim o autor reforça que os problemas vivenciados na precariedade de uso das novas tecnologias na educação podem tornar tanto o professor quanto o aluno excluídos da sociedade atual, uma vez que não dispõem do uso e nem do domínio dos meios tecnológicos tão essenciais para promover novas habilidades cognitivas, competências e habilidades necessárias para que as pessoas dominem os conhecimentos essenciais para atender à nova dinâmica social e produtiva.

Por fim os dados relativos à consulta escrita aos alunos investigados trouxeram respostas aos objetivos relacionados à distância entre as teorias linguísticas adquiridas na formação e não aplicadas em sua essência nas aulas de língua portuguesa; a dificuldade de promover técnicas e métodos de ensino inovadores por deficiência em sua formação, além da

carência de recursos tecnológicos para uso em sala de aula, assim como o acesso restrito a uma *internet* de péssima qualidade e até a não disponibilidade de acesso aos alunos, como acontece nas escolas públicas de ensino médio, dificultando assim a execução de práticas mais inovadoras, da pesquisa e atividades criativas o que os deixará com lacunas em sua formação, não os preparando adequadamente para lidar com as complexidades da contemporaneidade.

5.2.2. Análise da consulta escrita aos docentes

Para análise da consulta escrita aos docentes se escolheu as letras de A até G, que representam as escolas campo nas quais foi realizada a pesquisa e os números 1 e 2 representam as duplas de professores entrevistados de cada escola, para melhor verificação, análise dos dados e comparação com as respostas dadas pelos alunos. E como roteiro se aplicou aos docentes o seguinte guia de perguntas:

- Há quanto tempo você leciona língua portuguesa e quais suas principais dificuldades na profissão?
- Você considera adequado o currículo de língua portuguesa para a formação dessa nova geração?
- Como você promove um ensino inovador da língua portuguesa preparando os alunos para os desafios dessa nova sociedade?
- Você desenvolve atividades envolvendo as quatro competências (ouvir, falar, ler, escrever) na aula, individualmente ou em grupo?
- Você sente facilidade ou dificuldade no desenvolvimento de aulas contextualizadas e no trabalho interdisciplinar para a promoção de um ensino mais significativo de língua portuguesa?
- Em sua atuação profissional há preocupação com a formação permanente em sua instituição? Como se dá e quando se realiza?

A primeira consulta escrita destinada aos docentes foi sobre o tempo de serviço de cada um e quais as principais dificuldades encontradas na profissão, que objetivou atender ao objetivo da pesquisa que seria verificar os problemas vivenciados pelos docentes em seu fazer pedagógico, para a qual se obteve as seguintes respostas no Quadro 7 que segue:

Quadro 7: Tempo na profissão e as maiores dificuldades encontradas

CATEGORIAS	SUJEITOS	INDICADORES
Tempo na profissão e as maiores dificuldades encontradas	A1	16 anos. Falta de interesse dos alunos
	A2	12 anos. Deficiência na leitura dos alunos
	B1	30 anos. Falta de interesse, apoio familiar, número excessivo de chances de aprovação levando ao descompromisso com os estudos
	B2	03 anos. Falta de formação continuada, desinteresse dos alunos e não comprometimento dos pais com a escola
	C1	06 anos. Dificuldades na leitura, escrita, interpretação e na gramática
	C2	08 anos. Currículo fechado, falta de materiais didáticos, desmotivação dos alunos, falta de apoio da família e exigências por índices e gráficos
	D1	17 anos. Desinteresse dos alunos e desvalorização profissional
	D2	06 anos. Desinteresse dos alunos e falta de apoio da família
	E1	16 anos. Falta estrutura adequada, recursos tecnológicos e desinteresse dos alunos
	E2	Mais de 25 anos. Más condições de trabalho, desvalorização profissional, descaso da família, desrespeito dos alunos e descompromisso do professor
	F1	06 anos. Deseestrutura familiar; desconhecimento da realidade do aluno
	F2	02 anos. Indisciplina dos alunos e falta de apoio familiar
	G1	30 anos. Não há formação continuada; más condições de trabalho, ausência de bibliotecas nas escolas, carência de recursos materiais e humanos
	G2	23 anos. Dificuldades na leitura e na escrita, falta de acompanhamento familiar

Fonte: Pesquisa de campo

O quadro 7 nos mostra que os anos de serviço na carreira docente variam entre 03 a 30 anos e dentre os quatorze docentes e os dados responderam ao quinto objetivo da pesquisa, citado acima, pois foram destacados pela metade dos docentes inquiridos dois problemas bem latentes no seus cotidianos escolares a saber: a falta de interesse dos estudantes para o aprendizado e a ausência da família no acompanhamento da vida escolar de seus filhos.

Em seguida os docentes mencionam também como dificuldades os problemas com a leitura e escrita dos alunos, a ausência de programas de formação continuada, a deficiente estrutura escolar que não dispõe de meios tecnológicos e bibliotecas, a desvalorização

profissional, ao fato do currículo ser fechado, o descompromisso do professor, assim como o desconhecimento da realidade do aluno por alguns docentes.

Sobre os dois maiores problemas detectados percebeu-se uma correlação com as respostas dos alunos, quando afirmaram que as aulas de língua portuguesa se davam de forma tradicional, monótona e com predomínio da fala do professor, o que comprova a falta de interesse de parte dos estudantes e que são mencionados na fala de 50% de seus professores.

Já em relação à ausência dos pais na escola, para acompanhar o desempenho de seus filhos, tal fato se dá como afirma Hargreaves (2003) porque “as escolas necessitam de ser não só dinâmicas organizações aprendentes numa economia flexível, mas também instituições morais e solidárias numa democracia pública” e sobre essa relação dos professores com os pais dos alunos, o autor ainda acrescenta:

Os pais só serão verdadeiros parceiros na aprendizagem dos seus filhos se não forem meros recipientes de *workshops* e de outras formas de aprendizagem. Os professores também têm muito a aprender com os pais e com a comunidade – sobre as crianças que a maioria dos pais conhece melhor do que eles e sobre a força e a sabedoria desconhecida existente nas comunidades, [...] (HARGREAVES, 2003, p. 97 – 98).

O autor chama a atenção para a busca de parcerias entre a escola, pais e comunidade para poder enfrentar os problemas surgidos no ambiente escolar, e que a sabedoria popular não pode ser negligenciada, pois numa relação de confiança e apoio todos aprendem, pois muitos pais se distanciam das escolas porque só são chamados para ouvir falar mal de seus filhos, quando estes cometem algo ilícito no ambiente escolar ou quando da entrega de notas aos finais dos bimestres letivos.

Quanto às demais dificuldades elencadas também têm relação direta com os fatos apontados pelos alunos, onde os mesmos afirmaram que houve poucas leituras literárias no decorrer de seus cursos, que muitos professores necessitam se atualizar, principalmente em relação ao uso da tecnologia em sala de aula, carência de bibliotecas, assim como a desvalorização profissional, que se revela não só pelos baixos salários, como também pela falta de respeito dos alunos e valorização de seus próprios colegas de profissão.

Por fim são várias as dificuldades enfrentadas pelos docentes em seu fazer pedagógico, porém esses desafios devem lhes despertar para o trabalho em parceria com os pais e a comunidade, na construção de relações de cuidado recíproco, de confiança e de

respeito, como assinala Hargreaves (2003, p.98), e faz-se necessário o trabalho solidário e colaborativo com os demais profissionais da educação (gestores, pedagogos, e outros funcionários) para vencer esses problemas e que só em união se poderá encontrar a solução para todas essas dificuldades no ambiente escolar.

Como segundo questionamento aos docentes se indagou se eles consideravam o currículo de língua portuguesa adequado à formação dessa nova geração, visando responder ao terceiro objetivo específico da pesquisa que visava averiguar se os programas de formação docente possibilitam a formação dos alunos para lidar com as complexidades da contemporaneidade e se obteve as seguintes respostas presentes no quadro 8:

Quadro 8: Adequação do currículo à formação das novas gerações

CATEGORIAS	SUJEITOS	INDICADORES
Adequação do currículo à formação das novas gerações	A1	Não, pois deveria acrescentar mais disciplinas como computação
	A2	Não é o ideal, mas precisa de adequações ao contexto
	B1	Sim porque acompanha a evolução do conhecimento e da nova era
	B2	Não porque é preciso adequá-lo à nova geração, que seja atraente aos alunos
	C1	Sim por causa do suporte tecnológico
	C2	Não por está voltado às exigências das avaliações externas e não para o desenvolvimento intelectual e cidadão dos jovens
	D1	Em termos sim, por dá ênfase às avaliações externas; não satisfaz à geração tecnológica, é proibido o uso de celular na sala de aula
	D2	Sim por preparar o aluno no processo educativo (leitura, interpretação)
	E1	Falta adequar-se à realidade local e estimular o aluno a se envolver com sua realidade, com visão crítica
	E2	O currículo de língua portuguesa está adequado, o que falta é o docente desenvolver novas metodologias de ensino que priorizem o texto
	F1	Falta adaptar o currículo à realidade dos alunos para desenvolver suas competências
	F2	O currículo é adequado, porém a forma como é aplicado e deve oferecer deficiência (na prática docente)
	G1	Está adequado, faltando apenas estar em consonância com as novas orientações; não há currículo fechado
	G2	Não está adequado com a inserção dos descritores; devia priorizar mais o ensino da leitura, interpretação e produção textual diversificada

Fonte: Pesquisa de campo

Dos dados acima apenas cinco docentes afirmaram que o currículo está adequado às novas gerações, enquanto sete pesquisados afirmaram o contrário e que o currículo precisa de adaptações para que possa oferecer um ensino condizente com os anseios dessa nova geração.

Em minoria, dois docentes, ficaram no meio termo, afirmando que o currículo em parte está adequado, todavia precisa se ajustar para corresponder à geração tecnológica.

Destaca-se nas respostas dos docentes o fato da proibição do uso do celular pelos alunos, em sala de aula, o que demonstra a incapacidade da escola na utilização de uma ferramenta tecnológica acessível e que poderia ser aproveitada para dinamizar e inovar o ensino de língua portuguesa, caso o professor planejasse bem sua utilidade em suas aulas. Por outro lado, dois docentes teceram críticas em relação à deficiência na prática docente e ao uso dos descritores como conteúdo norteador do ensino, com o objetivo de preparar os alunos para as avaliações institucionais.

Nesse contexto Freire (2003) condena a educação reprodutora, alienada e estática, que tem predominado o meio educacional e sugere um processo educacional desafiador e transformador, acompanhado de uma prática pedagógica reflexiva que leve a escola a se tornar uma instituição contextualizada com as mudanças sociais, principalmente em relação ao uso das novas tecnologias, que podem trazer novas condições para a educação, através de um ensino inovador, com a integração de saberes, que possam formar o cidadão para o enfrentamento dos desafios contemporâneos.

Já a terceira consulta destinada aos professores os indagou como promoviam um ensino inovador de língua portuguesa que preparasse os alunos para os desafios dessa nova sociedade, cujas respostas correspondem ao último objetivo específico da pesquisa que visava caracterizar as práticas pedagógicas inovadoras dos professores de língua portuguesa, que são expostas no Quadro 9 que segue:

Quadro 9: Promoção do ensino de Língua Portuguesa inovador

CATEGORIAS	SUJEITOS	INDICADORES
	A1	Através de textos informativos de forma crítica
	A2	Uso do diálogo para percepção de seus valores e terem um posicionamento crítico e atuante na sociedade
	B1	Refletindo sobre a realidade, contextualizando os conteúdos com os acontecimentos do dia a dia
	B2	Aulas atrativas estimulando o aluno a ser pesquisador
	C1	Preparando o aluno para exercer sua cidadania, para o trabalho e que tenha um bom domínio da linguagem

Promoção do ensino de Língua Portuguesa inovador	C2	Desenvolvendo projetos de intervenção, uso de temas que abordam problemas sociais para discussão
	D1	Desenvolvo aulas práticas dentro e fora da sala de aula sempre integrando à realidade do aluno
	D2	Conteúdos que geram discussões; prática de oficinas e feiras culturais
	E1	Uso de filmes, músicas, promove eventos como sarau literário e peças teatrais envolvendo os alunos
	E2	Incentivo à pesquisa, seleção, análise, organização e exposição de seus trabalhos na sala com uso da tecnologia
	F1	Ensino da língua portuguesa voltado para uso adequado da linguagem e da tecnologia
	F2	Busco sempre a atualização, coloca os alunos no centro do processo; incentiva os alunos a serem produtores de novos conhecimentos e não apenas consumidores
	G1	Ensino interativo, produtivo e comunicativo viabilizando a leitura, escrita e interpretação
	G2	Didática voltada para a construção da boa escrita, leitura e análise

Fonte: Pesquisa de campo

Nas respostas docentes se percebeu que todos indicam como promovem um ensino inovador nas aulas de língua portuguesa, o que diverge das respostas dos alunos em relação às aulas diversificadas e interessantes, nas quais os alunos foram enfáticos ao retratar metodologias tradicionais, com predomínio da fala do professor e aulas não dinâmicas e apenas seis alunos afirmaram que as aulas foram interessantes, dinâmicas e interativas.

Percebeu-se que o professor tem que redimensionar sua prática, o seu fazer pedagógico e nesse sentido Zabala (1998) afirma que “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício”, mas para isso se faz necessário a formação contínua, a reflexão de sua práxis, a pesquisa como prática em sua profissão, pois só dessa maneira se aprimorará os conhecimentos que culminarão em práticas inovadoras bem planejadas.

E Nóvoa (1999) acrescenta que o professor deve estar motivado para realizar práticas inovadoras, que deverá ser incentivada pela comunidade escolar, pelos governantes, pela família e pelo próprio professor, pois Freire (1996) finaliza que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” e a eficácia da ação pedagógica depende cada vez mais da capacidade dos professores de dar respostas diferenciadas frente à heterogeneidade dos alunos e à complexidade de seu contexto de trabalho.

Ressaltem-se aqui as ações realizadas como inovadoras pelos docentes: o despertar do senso crítico dos alunos através de leituras de textos informativos, o estímulo à pesquisa, o desenvolvimento de projetos, a aplicação de aulas práticas fora do ambiente escolar, organização de sarau literário, exposição de trabalhos dos alunos em sala com uso de tecnologia e colocando o aluno como centro do processo educativo.

Por fim são poucos são os docentes que verdadeiramente inovam em suas aulas, por se sentirem desafiados pelos seus alunos em sala, porém, infelizmente tem aqueles que já se acomodaram, já estão cansados e não vislumbram ou não se motivam mais para planejar uma aula inovadora, desmotivados pela falta de valorização e se tornam tradicionais e repetitivos em suas práticas docentes.

Na quarta consulta escrita dirigida aos professores se quis saber com quais atividades em sala de aula eles desenvolviam as quatro competências: ouvir, falar, ler e escrever em sala com seus alunos, que serão elencados no quadro 10:

Quadro 10: Atividades nas quais desenvolvem as quatro competências (ouvir, ler, falar e escutar) em sala de aula

CATEGORIAS	SUJEITOS	INDICADORES
Atividades nas quais desenvolvem as quatro competências (ouvir, falar, ler, escrever) em sala de aula	A1	Desenvolvo através de aulas participativas por todos os alunos
	A2	Leitura de livros paradidáticos, uso da contextualização dos conteúdos com outras áreas e produção de resenhas
	B1	Uso do texto seja individual ou em grupo de forma contextualizada
	B2	Uso da contextualização dos conteúdos com o mundo atual e da interdisciplinaridade
	C1	Por meio de leituras individuais uma ou duas vezes por semana
	C2	Integrando essas habilidades nas atividades de língua portuguesa
	D1	Depende do que se pretende avaliar; realiza atividades individuais e em grupo; uso de redações
	D2	Atividades envolvendo as quatro habilidades de forma individual e em grupo
	E1	Indiretamente porque trabalha com o ensino técnico
	E2	Desenvolvo projetos de aprendizagem, incentiva a pesquisa, o debate sobre temas polêmicos
	F1	Trabalho com debate, seminário, produções textuais e apresentação de livros com ênfase na leitura para aquisição de vocabulário
	F2	Atividades em grupo e individuais dependendo dos

		objetivos de cada aula planejada
	G1	Discussões e desafios linguísticos para desenvolver a competência comunicativa: narrar, opinar e produzir em atividades individuais ou grupais
	G2	Uso de técnicas individuais e em grupo para a construção e reconstrução do conhecimento

Fonte: Pesquisa de campo

Nas respostas do quadro 10 se constatou a predominância do uso do texto como forma de desenvolver as habilidades de leitura e produção textual, com o uso não só dos livros didáticos, que são fornecidos pelo governo federal, mas também dos paradidáticos, que estão sendo mais utilizados pelas escolas, pois cumprem o papel de aprofundamento conceitual, complementando os livros didáticos que são bastante utilizados pelos docentes de língua portuguesa para o incentivo à leitura extraclasse, no trabalho com resumos, resenhas, fichamentos, dramatizações e em projetos escolares. Os paradidáticos são coleções de livros, CDs e filmes que trazem conteúdos para complementar os conteúdos didáticos, não para substituí-los, mas para acrescentar algo diferente.

Além disso, são utilizados as técnicas de trabalhos em grupos e individuais, discussões e desafios linguísticos, onde o professor se utiliza de jogos seja manuscritos ou em mídias para testar os conhecimentos estudados em língua portuguesa, de forma a tornar o ensino mais atraente e lúdico aos alunos, para despertar-lhes o interesse pela aprendizagem de sua própria língua, sendo ainda complementado pelo uso de gibis, jornal, rádio escolar, maquete, revistas, paródia, cartazes, desenhos artísticos no computador, quando a escola disponibiliza o laboratório de informática para uso do docente de língua portuguesa.

Fazer da aula de português o lugar de práticas de linguagem ainda se constitui um desafio para os professores, uma vez que nas respostas anteriores dos alunos muitos se reportaram ao incremento de mais aulas de gramática e mais leituras, uma vez que tanto alunos como professores ainda creem que a pontuação, acentuação, concordância são conteúdos que não podem faltar nas aulas de língua portuguesa, ou incluir funcionalmente as várias dimensões: ouvir, falar, ler e escrever textos de diferentes gêneros do discurso e para se refletir sobre os usos da língua nessas práticas de linguagem como afirmam (APARICIO & SILVA, 2013, p.185 – 186).

O que se observa ainda no ambiente educacional é uma visão errônea do ensino de língua, uma vez, que por muitos séculos os alunos e professores adquiriram seus conhecimentos por meio de um ensino tradicional, que basicamente se preocupava apenas

com o ensino de regras gramaticais, e quando se diversifica esse ensino causa certo desconforto tanto para o professor, que não tem muita habilidade para a mudança de técnicas, como para o aluno que já vinha acostumado a um ensino de língua tradicional, levando-o a acreditar que faltam mais leitura e ensino de gramática. Isso se dá pelo fato de os mesmos não perceberem que o ensino de língua hoje deve ser dinâmico e possui várias maneiras de ser realizado sem o uso de regras de gramática para memorizar e posteriormente ser mostrado *ipsis literis* em uma avaliação.

Vale destacar que o professor G1 no quadro acima se reporta ao desenvolvimento da competência comunicativa e enfatiza as atividades de discussões e desafios linguísticos para desenvolver a competência do narrar, opinar e produzir textos seja individuais ou em equipes, ou seja, o ensino da língua de forma interativa e lúdica. E essa ideia vem ser reforçada pelas afirmações de Geraldi (1993, p.135) “a compreensão de que a produção de textos (orais e escritos) deve se constituir ‘no ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua’”. O que Antunes (2003) diz de outra forma: “as aulas de português seriam aulas de falar, ouvir, ler e escrever textos em Língua Portuguesa, ou seja, lugar de práticas de linguagem”.

O que se percebeu nas respostas dos professores à consulta escrita é que houve avanços no ensino das quatro habilidades, no entanto, o problema reside na forma como se dá esse ensino nas escolas públicas, nas quais, segundo os dados fornecidos pelos alunos, ainda persistem as aulas expositivas, pouco interativas e em alguns casos até mesmo tradicionais.

Portanto no mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada (PCN, 2000 p. 20) e cabe aos professores proporcionar o ensino adequado da língua e isso dependerá também das concepções de linguagem desses docentes que podem demonstrar em suas práticas de ensino a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação ou a concepção de linguagem como forma de interação.

E nesse sentido cabe à escola um ensino produtivo e interativo da língua com o objetivo de ensinar as habilidades linguísticas para que o aluno possa usar a língua de maneira mais eficiente nas diferentes formas de interlocução.

Já em relação ao quinto questionamento da consulta escrita aos docentes, se quis saber quais as facilidades e dificuldades encontradas no desenvolver de aulas contextualizadas e interdisciplinares, e se obteve as seguintes aceções indicadas no quadro 11:

Quadro 11: Facilidade ou dificuldade no desenvolver de aulas contextualizadas, interdisciplinares

CATEGORIAS	SUJEITOS	INDICADORES
Facilidade ou dificuldade no desenvolver de aulas contextualizadas e interdisciplinares	A1	Tenho dificuldades
	A2	Tenho facilidade para contextualizar, não se utiliza da interdisciplinaridade porque dá trabalho e muitos colegas não aderem
	B1	Tenho facilidade uma vez que já atua dessa forma e as informações são muitas e estão ao alcance de todos
	B2	Facilidade, pois ambas se fazem presentes em suas aulas e avaliações e no dia a dia de cada um
	C1	Sinto dificuldade, principalmente no trabalho interdisciplinar, que não se dá de um dia para o outro, requer mudanças
	C2	Dificuldade devido ao ensino fragmentado que recebeu na graduação, pois o currículo continua fechado
	D1	Não tenho dificuldades, o problema é a falta de interesse dos alunos em serem pesquisadores
	D2	Possuo facilidade porque já atua dessa maneira em sala de aula
	E1	Há dificuldades pela falta de diálogo entre os professores no planejamento, mas ocorre a interdisciplinaridade quando se propõe um projeto de teatro, feira literária etc., na instituição
	E2	Há necessidade de um conhecimento globalizado de disciplinas e temáticas, mas atua de forma interdisciplinar no seu fazer pedagógico
	F1	Facilidade, pois atua dessa forma e o retorno dos alunos é bastante positivo
	F2	Valorizando a vivência e o cotidiano dos alunos, através do diálogo com os outros professores e da inserção de textos e assuntos de outras áreas
	G1	Facilidade: ensino da gramática a partir de exemplos dos alunos, uso textos de acordo com a realidade discente e incentivo à produção de seus próprios textos
	G2	Facilidade por trabalhar interações de conceitos que transitam em dois ou mais componentes curriculares

Fonte: Pesquisa de campo

Os dados acima demonstram que apenas quatro docentes afirmaram terem dificuldades em trabalhar a contextualização de suas aulas e de forma interdisciplinar, enquanto oito docentes disseram ter facilidade e dois professores apenas indicaram que há necessidade de um conhecimento globalizado das disciplinas e outros atuam de forma interdisciplinar em seu fazer pedagógico, pelo diálogo com os outros docentes e através da inserção de textos de outras áreas trabalhados em suas disciplinas.

Em relação aos que apresentam dificuldades para o trabalho contextualizado e interdisciplinar, os mesmos justificam que tais práticas não se conseguem realizar de um dia para outro, ou seja, é um processo lento, precisa ser construído por todos, e como o ensino é fragmentado, o trabalho interdisciplinar se torna difícil porque envolve um trabalho colaborativo, para o qual alguns docentes não têm o interesse de realizar, já que se habituaram ao individualismo.

Nesse contexto se observa o desvio das orientações pedagógicas que são sugeridas para o trabalho docente, em relação ao que afirmam os PCN (2000, p. 74) sobre o currículo do Ensino Médio:

O currículo do ensino médio deve promover a abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem e os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas consequências e aplicações práticas.

Os PCN (2000) se constituem em orientações para uma prática docente mais atualizada com a sociedade contemporânea e as respostas dos quatro docentes que não sabem utilizar da contextualização em suas aulas refletem o desconhecimento das orientações institucionais, e com isso provavelmente suas aulas são desinteressantes aos estudantes.

Por outro lado os demais professores, em sua maioria afirmaram já atuar de forma contextualizada e interdisciplinar, todavia o desinteresse dos alunos pela disciplina ainda é um entrave no processo de ensino da língua. Esse fato é questionável, pois, conforme Gasparim (2007) defende, os conteúdos escolares devem ser trabalhados de forma contextualizada, onde alunos e professores sejam coautores do processo de ensino-aprendizagem e este deve ser planejado em função das necessidades sociais e ainda acrescenta:

[...] os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. Consequentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicadas e apresentadas no processo ensino-aprendizagem (GASPARIM, 2007, p. 2).

O autor infere que tanto o docente quanto o discente precisam criar um novo posicionamento em relação ao conteúdo e à sociedade, pois segundo o autor, o conhecimento precisa ser apropriado teoricamente, para poder servir de base para a compreensão e para a mudança da sociedade.

No que se refere à interdisciplinaridade, pelas respostas dos docentes se visualiza um trabalho ainda tímido na sua realização, isto porque alguns docentes afirmaram que a mesma ocorre quando se trabalha por meio de projetos nas instituições e através de diálogos entre professores de diferentes disciplinas. E os PCN (2000) enfatizam que:

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio (PCN, 2000, p.75).

O que se constata é que em todos os documentos oficiais, como por exemplo, o PCN (2000) citado acima, recomenda em seus textos o uso da interdisciplinaridade como forma de integração das diversas disciplinas, a fim que diminua a fragmentação do processo de ensino, como também seja uma forma de vencer o grande individualismo que permeia os ambientes escolares, todavia há uma grande resistência por parte de alguns professores e aqueles que aderem à ideia conseguem êxito nos projetos e ações interdisciplinares quando o fazem, percebendo assim o envolvimento e participação mais ativa dos estudantes conforme afirmam os docentes E1, E2 e F2, na consulta escrita.

Por fim a contextualização constitui-se num recurso disponível para o professor transformar sua prática pedagógica, oferecendo ao aluno uma aprendizagem significativa, ao associá-la com as experiências de vida cotidiana ou aos conhecimentos empíricos de seus alunos, sem deixar de lado o caráter sistemático, consciente e deliberado da aprendizagem

escolar. E o uso da interdisciplinaridade consiste no fato de ela conseguir incorporar aos resultados de várias especialidades, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise, instrumentos e técnicas metodológicas, a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado (JAPIASSU, 1976).

Dessa feita haverá maior ligação teoria-prática, maior ligação da ciência com suas aplicações, ou seja, ligar o conhecimento científico a uma cognição prática, isto é, de compreender a realidade para transformá-la. Trata-se, portanto, “de um modo de proceder intelectualmente, de uma prática de trabalho científico, profissional, de construção coletiva do conhecimento” de acordo com Fazenda (1994), é dessa prática coletiva e colaborativa que as instituições escolares necessitam para a realização de uma atuação profissional mais adequada ao contexto atual.

Como resultado da última questão à consulta escrita aos professores que os inquiriu sobre como se dá o incentivo à formação continuada nas escolas de ensino médio e instituições pesquisadas, se obteve os seguintes dados contidos no quadro 12:

Quadro 12: Incentivo à formação continuada nas escolas e instituições superiores

CATEGORIAS	SUJEITOS	INDICADORES
Incentivo à formação continuada nas escolas e instituições superiores	A1	Não dá nenhum suporte
	A2	Não há, apenas o interesse individual
	B1	Há curso de capacitação, já os de especialização acontecem esporadicamente, no período de férias dos professores
	B2	Somente cursos de capacitação via mídia, que não suprem as necessidades dos docentes
	C1	Até o momento ainda não teve um curso de formação nessa atual instituição
	C2	Apenas cursos de capacitação fragmentados por área de conhecimento, oferecidos pela secretaria estadual, que não atendem às reais necessidades profissionais
	D1	Não há, pois essa preocupação é da parte de cada profissional
	D2	Não há, ocorrem apenas reuniões de orientações
	E1	Há preocupação, mas apenas como incentivo ao professor, sem um oferecimento pela própria instituição de cursos de formação continuada
	E2	Acredita que sim, todavia de forma desigual para alguns profissionais
	F1	Não há, ocorrem apenas reuniões para tratar de assuntos que possam modificar o rendimento dos alunos para satisfatório.

	F2	Infelizmente não ocorre por parte da instituição. O professor é que tem que por conta própria buscar sua formação contínua, se tiver recursos para tal
	G1	Nas escolas públicas não há, mas na universidade há um plano de capacitação que não funciona na prática, pois não se contrata professor substituto inviabilizando a saída dos docentes
	G2	Não há, pois cada professor se especializa conforme suas necessidades e às suas próprias custas

Fonte: Pesquisa de campo

Conforme as respostas dos docentes pesquisados, em relação à formação continuada todos os professores das escolas públicas estaduais de Ensino Médio foram unânimes em declarar que não há incentivo por parte da instituição e quando ocorre algo consiste em cursos de capacitação, que não suprem as necessidades docentes ou ocorrem especializações, no período das férias, que não recebem o devido valor pelos docentes por não corresponderem aos seus reais objetivos.

Em relação à instituição de nível superior já existe um programa institucional de formação docente para realização da educação continuada, mas que ainda não contempla aos objetivos da maioria dos professores, uma vez que para liberar o docente é necessário o compromisso de outro colega absorver suas disciplinas e turmas, para poder ser autorizado a se afastar do trabalho para estudar, porque a instituição não contrata o professor substituto.

O que se percebe pelos dados expostos é que a formação continuada é de responsabilidade individual: o docente que queira se aperfeiçoar em seus estudos tem de fazê-lo por conta própria, ou seja, deve conseguir antepor suas aulas, trabalhar nas férias ou conseguir outro docente que possa absorver suas disciplinas para poder se dedicar aos estudos, e ainda cabe ao professor arcar com todos os recursos financeiros da formação continuada.

Diante desse quadro os docentes podem colocar a auto formação contínua como requisito de sua profissão, que em número bem crescente temos professores atuando em tripla jornada de trabalho, sem ter o tempo devido até para a realização de seu planejamento e os poucos que conseguem avançar em sua formação continuada, quando o fazem não recebem o apoio necessário de suas instituições educativas, uma vez que o trabalho docente exige sólida cultura geral, esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas, bem como a incorporação das inovações tecnológicas, pois conforme Libâneo (2010, p. 44) completa:

O professor precisa juntar a cultura geral, a especialização disciplinar e a busca de conhecimentos conexos com sua matéria, porque formar o cidadão hoje é, também, ajudá-lo a se capacitar pra lidar praticamente com noções e problemas surgidos nas mais variadas situações tanto do trabalho quanto sociais, culturais, éticas.

A afirmação de Libâneo (2010) expõe a realidade na qual se encontram as instituições educacionais em relação a ausência da formação de seus docentes, não há como conceber uma educação para o momento contemporâneo, no qual a sociedade brasileira se insere, quando não se investe na formação dos responsáveis pela formação de pessoas que possam compreender sua realidade e transformá-la. E o autor ainda acrescenta, em relação ao papel das instituições educacionais:

A escola de hoje precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação a novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas como a capacitação tecnológica, a diversidade cultural, o relativismo ético, a consciência ecológica. Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação (LIBÂNEO, 2010, p.80).

O autor propõe uma verdadeira revolução no sistema educacional para que possa responder às exigências da atual sociedade e essas transformações devem iniciar pelos sistemas de formação docente e ressalta-se também que os programas de formação ou inovação devem levar em consideração os anseios dos professores, sua função, sua idade, expectativas de ascensão, ou seja, readequar tudo para que capacite os docentes para uma atuação melhor nessa complexa sociedade conforme Imbérnon (2009, p.23). Pois como afirmam os professores investigados os cursos de capacitação e até de formação oferecidos pelas suas instituições não contemplam seus objetivos, suas necessidades práticas do cotidiano de suas salas de aula, comprovado nas respostas dos docentes B2 e C2.

A ausência de bons programas de formação continuada vem reforçar a manutenção de professores nos diversos sistemas educacionais ainda sem a habilitação mínima necessária para a profissão docente, como acrescenta André (2016, p.41), pois há muitos docentes atuando de forma improvisada por não ter profissionais formados nas diversas áreas, como na Matemática, Arte, Física, Química, Filosofia, Sociologia e até mesmo em Língua Portuguesa.

Diante desse triste quadro, André (2016, p. 42) reforça que se deva dar maior atenção ao processo formativo de professores, objetivando pensar nas transformações educacionais com o fito da construção de uma sociedade mais justa, mais equitativa. Nesse sentido de redimensionar a formação docente Zeichner (2010, p. 482) sugere a criação de “espaços híbridos”, ou seja, o trabalho colaborativo entre os docentes das universidades e das escolas da educação básica que podem criar ambientes e atividades de construção de conhecimento em conjunto.

Por fim vários autores sugerem mudanças em todos os aspectos, seja na articulação entre a formação e trabalho (TARDIF, 2002), o oferecimento de uma formação mais contextualizada com as comunidades nas quais as universidades estão inseridas de acordo com Gatti e Nunes (2009), além da reformulação dos currículos das licenciaturas; a priorização não só da cultura geral, mas das questões pedagógicas e da realidade escolar conforme Saviani (2007), a formação do professor reflexivo (SCHÖN, 2000, p. 32), a implementação das novas competências (PERRENOUD, 2011) e das práticas inovadoras de Zabala (1998), dentre outras, constituem as ideias que podem tornar a formação mais adequada para o enfrentamento dos desafios contemporâneos.

Assim sendo os dados demonstraram que o maior desafio na atual conjuntura educacional corresponde à formação continuada, pois sem a mesma torna-se impossível ao docente absorver os conhecimentos e técnicas de uso das novas tecnologias, deixando-os com metodologias de ensino obsoletas.

Portando os docentes não poderão ensinar a língua portuguesa numa abordagem mais atualizada em relação às novas descobertas científicas no campo da linguagem, não terão condições de adequar seus currículos às expectativas das novas gerações, criar métodos e técnicas de ensinos inovadores, pois terão mais dificuldades para o planejamento de aulas contextualizadas e capacidade para o uso da interdisciplinaridade no seu contexto educacional, com uma atuação frágil diante das complexidades do mundo atual, como salientado por Imbérnom (2009, p.10) ao afirmar que “a um professor ou professora mal remunerado e em condições de miséria não é possível exigir tarefas de muita inovação e mudança”.

5.3. Apresentação e análise das entrevistas docentes

Segundo Lakatos (2017, p. 213) “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto”.

Assim, ao final da realização da pesquisa de campo a pesquisadora previamente contou com quatro docentes dentre aqueles que participaram anteriormente da consulta escrita para solicitar-lhes a realização da entrevista oral, que se realizou no mês de junho de 2017, na instituição de formação superior investigada e nas duas escolas escolhidas pela pesquisadora, por perceber o trabalho das docentes por ocasião das observações de suas aulas no período da pesquisa de campo e contato com os estagiários que realizaram suas fases de estágio nessas escolas no período de fevereiro de 2017 a junho de 2017, os quais forneceram ótimas referências sobre o desempenho desses profissionais. Nesse contexto serão expostas as verbalizações advindas das entrevistas orais realizadas com esses docentes, os quais se dispuseram em colaborar com a pesquisa, cujas questões foram as seguintes:

- ✓ Em relação ao ensino da língua portuguesa você usa a gramática clássica ou uma gramática a serviço da competência comunicativa?
- ✓ Você se sente preparado para atuar profissionalmente, com competência, nessa nova era tecnológica?
- ✓ Quais os desafios para educar na sociedade da informação, tecnológica ou do conhecimento?
- ✓ Você se considera um (a) professor (a) inovador (a)?
- ✓ Para você como deve ser preparado o professor para essa nova era?
- ✓ Face à diversidade e multiplicidade de informação atual, como pode o professor promover o desenvolvimento crítico dos alunos, de modo, a saber, tomar decisões/opções na sua vida?

Por questões éticas os docentes serão representados pela letra D acompanhada pelos numerais de 1 a 4, ficando a identificação de cada professor da seguinte forma: D1, D2, D3 e D4 e a pesquisadora será identificada pela letra P.

Quando perguntados em relação ao ensino da língua portuguesa, sobre qual gramática utilizavam, se a gramática clássica ou uma gramática a serviço da competência comunicativa se obteve como respostas o que consta no quadro 13:

Quadro 13: Uso da gramática clássica ou a serviço da competência comunicativa

CATEGORIAS	SUJEITO	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTRO
Uso da gramática clássica ou de uma gramática a serviço da competência comunicativa, no ensino de Língua Portuguesa	D1	Não se deve abandonar o uso das regras, a gramática clássica deve ser consultada para o ensino da gramática da língua, mas tenho uma nova concepção da linguagem como interação e não como norma.	Entrevista 1 Resposta 1
	D2	Eu trabalho as duas devido à importância de cada uma: a clássica é para aprimorar os conhecimentos ortográficos/gramaticais; e a outra é necessária para o desenvolvimento do aluno na vida social.	
	D3	Hoje a gramática deve ser usada a serviço da competência comunicativa; e eu trabalho com diferentes gêneros e o aluno deve usar corretamente a gramática na construção do texto e não só repetir conceitos, como se fazia antes.	
	D4	No início do magistério eu utilizei a gramática clássica; a partir de minha graduação passei a utilizar uma gramática inovada, a serviço da competência comunicativa do aluno.	

Fonte: Pesquisa de campo

O que se percebeu nas respostas docentes é que todos já atuaram com a gramática clássica, no início da carreira como explicita D1 e D4, já o D2 afirma que continua utilizando as duas formas e D3 expõe que atualmente utiliza a gramática a serviço da competência comunicativa, mas narra o fato de ter sido educada através da gramática clássica. Tais atitudes demonstram que os docentes mais novos na profissão, tem mais facilidade de se desvencilhar da gramática clássica, uma vez que obtiveram uma formação mais voltada para o uso da gramática para o desenvolvimento da competência comunicativa, enquanto os docentes que estão há mais anos na docência sentem certa dificuldade de abandonar a gramática clássica de sua rotina de trabalho, o que se confirma em Castilho (1998).

Os professores em atividade hoje e que se formaram há mais de vinte anos “aprenderam, na universidade, a considerar a língua como um fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal (sobretudo

estrutural), e tomando a sentença como seu território máximo de atuação”. [...] diante das novas propostas linguísticas contemporâneas, a reação de muitos desses profissionais é, no melhor dos casos, de espanto e de perplexidade e, no pior, de rejeição total (CASTILHO, 1998, p.12).

O autor refere-se a um grande quantitativo de profissionais de língua portuguesa que ainda estão atuando nas escolas e que não tiveram acesso em sua formação às novas investigações nos estudos da linguagem, e por isso, chegam até a rejeitar o ensino da gramática como fator de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, que consiste em outras palavras, “na capacidade de um falante saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p.73)”.

Por sua vez, os professores que formam atualmente e que entram em contato com as novas propostas científicas no campo da linguagem, esses já adquirem um instrumental pedagógico efetivo para sua prática de sala de aula e estão mais dispostos a renovar o ensino de língua, como demonstrado nas verbalizações dos docentes entrevistados acima.

“É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas como ressalta Bortoni-Ricardo (2004, p.74)”, uma vez que “a escola é o local por excelência, no qual os aprendizes podem adquirir de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.75). E cabe ao professor bem atualizado nos estudos linguísticos mediar esse ensino de língua materna de forma que os estudantes possam aprimorar seus conhecimentos linguísticos e utilizá-los com competência no contexto social.

Em seguida, os docentes foram questionados se se sentiam preparados para atuar com competência na nova era tecnológica, os quais responderam o seguinte:

Quadro 14: Docente preparado para atuar com competência na nova era tecnológica

CATEGORIAS	SUJEITO	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTRO
	D1	Fiz vários cursos de formação tecnológica, mas as escolas não estão adequadas ao uso das mídias e <i>internet</i> .	

Professor se preparou para atuar com competência na nova era tecnológica	D2	Sinto-me preparada de forma comedida, nunca fiz curso de informática e busco parcerias com quem sabe usar a tecnologia.	Entrevista 1 Resposta 2
	D3	Sempre procurei me atualizar nas atividades profissionais, pois a tecnologia faz parte do trabalho.	
	D4	Eu me sinto preparada e uso aplicativos de celular, vídeo aulas e <i>download</i> para o ensino dos conteúdos.	

Fonte: Pesquisa de campo

Os dados acima demonstram que todos os docentes sentem-se preparados para atuar como uso das novas tecnologias, no entanto, a docente D2 expôs suas dificuldades, uma vez que não fez ainda nenhum curso de informática, mas que se considera autodidata, uma vez que precisa utilizar os recursos tecnológicos em sua profissão, porém tem a humildade de buscar ajuda, quando necessita, pois pelo exposto, possui apenas os conhecimentos básicos de informática, necessitando de conhecimentos mais aprofundados da tecnologia.

Nesse sentido, as repostas docentes vêm confirmar o que Belloni (1998) diz “que é função da escola formar cidadãos livres e autônomos, sujeitos do processo educacional; professores e estudantes identificados com seu papel de pesquisadores, num mundo cada vez mais informacional e informatizado”. O que é complementado por Demo (2000) quando afirma que “a tecnologia dessa nova era deve ser dominada e utilizada a serviço de todos, para poder atuar nessa nova sociedade”, daí a importância de todos os docentes terem o domínio do uso das novas tecnologias, para que no seu fazer pedagógico possam orientar seus alunos para o uso correto das ferramentas tecnológicas.

Ao serem inquiridos sobre quais os desafios para educar na sociedade da informação, tecnológica ou do conhecimento, os docentes ofereceram as asserções a um dos objetivos específicos da pesquisa que visava identificar os problemas vivenciados pelos docentes em seu fazer pedagógico, ora explicitados no quadro 15.

Quadro 15: Desafios para educar na sociedade da informação e tecnológica

CATEGORIAS	SUJEITO	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTRO
	D1	O uso da tecnologia na prática de sala de aula, nas escolas públicas e a má qualidade da <i>internet</i> utilizada na universidade.	

Desafios para educar na sociedade da informação, tecnológica ou do conhecimento	D2	É estar em busca de conhecimentos, em relação à tecnologia, não dispor só do básico, mas buscar o conhecimento mais aprofundado da tecnologia.	Entrevista 1 Resposta 3
	D3	O maior desafio é adequar a metodologia a alunos do século XXI, que esperam uma aula sempre com algum recurso tecnológico.	
	D4	Saber discernir o lado bom e o ruim da tecnologia; que o aluno saiba utilizar <i>sites</i> para pesquisa, sem se desviar para os diversos grupos sociais.	

Fonte: Pesquisa de campo

No quadro 15 os entrevistados elencam diferentes desafios para se atuar nessa nova era, onde o D1 coloca a ausência da tecnologia na maioria das escolas estaduais e ineficiência da *internet* na universidade quando afirma:

D1 - “o maior desafio é a tecnologia na prática, o dificultador. /.../ O uso da tecnologia na prática é que se constitui o grande desafio, ou seja, o uso da *internet*, e as mídias pelo professor no dia a dia ...”

Nesse sentido a afirmação do professor vem confirmar as reais necessidades da educação contemporânea, que na perspectiva de Duarte (2002, p.489) “devem satisfazer os seus dois étimos latinos: *educare* (alimentar, levar) e *educere* (tirar de dentro, para fora), para reforçar a ideia de que educar na sociedade do conhecimento se torna mais desafiador e exigente, do que na sociedade industrial”.

Pelo exposto conclui-se que de acordo com as novas características da sociedade atual, há que se transformar o campo educacional, no qual outras atitudes devem ser tomadas para que possam corresponder aos desafios dessa nova conjuntura social, e o domínio da tecnologia, seu uso adequado e eficaz se torna um dos grandes desafios a ser enfrentado por professores e alunos nos ambientes educacionais, pois como enfatiza Libâneo (2012, p.124) “cabe à educação a responsabilidade de promover o desenvolvimento econômico, através do uso das novas tecnologias e todas as mudanças advindas de seu uso”.

E assim se fazem claros os problemas vivenciados pelos docentes entrevistados que vão desde a ineficiência da *internet*, ou até sua ausência em algumas escolas, a carência de formação no campo da tecnologia e da linguagem para adequar o seu fazer pedagógico e a falta de meios tecnológicos para uso de docentes e discentes para suas pesquisas e uso no dia a dia nas escolas públicas.

Segundo os questionamentos aos docentes se perguntou se os professores se consideram inovadores e obteve-se como repostas o que segue:

Quadro 16: Você se considera um (a) professor (a) inovador (a)?

CATEGORIAS	SUJEITO	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTRO
Ser um professor inovador	D1	Tenho primado pela inovação, pois sempre trabalhei de forma interativa, mesmo sem se dar conta que minha aula com uso de música, dramatização, jogos interativos e teatro e mídias já constituíam inovações.	Entrevista 1 Resposta 4
	D2	Eu procuro inovar minha prática e estou trabalhando em parceria com o professor de informática, com o uso de aplicativos como recurso colaborador no ensino de língua portuguesa.	
	D3	Eu sempre procuro acompanhar a evolução na educação; a gente tem que se adequar e se estamos na era da tecnologia devemos fazer uso da mesma, inovando sempre.	
	D4	Eu me considero inovadora porque tento levar a teoria para a realidade do meu aluno, para que ele se torne protagonista/pesquisador e porque eu não sou dona do conhecimento e assim eu aprendo com ele também.	

Fonte: Pesquisa de campo

Segundo as verbalizações docentes apresentadas no quadro 16 cada um expõe a sua forma de inovar o ensino da língua portuguesa, o que consiste no uso das mídias e recursos tecnológicos de que dispõe as escolas nas quais trabalham, o que varia de acordo com a disponibilidade de cada instituição possuir ou não tais recursos, mas na medida do possível os professores buscam inovar suas práticas. Vale destacar o que afirma da docente D2 ao relatar o trabalho em parceria que hora realiza com o professor de informática da instituição na qual trabalha, utilizando os aplicativos como recurso facilitador no ensino de língua portuguesa, ao afirmar:

D2 - E estamos trabalhando, hoje, como um recurso colaborador no ensino da língua portuguesa, porque eu acredito que essa parceria já está dando certo, mesmo

que eu não tenha tantos conhecimentos, mas os conhecimentos que ele tem, ele repassa para mim, e nós podemos conduzir muito bem. Então isso aí é inovar também no nosso trabalho.

A citação da entrevistada D2 demonstra a integração de saberes e o trabalho colaborativo como uma nova prática pedagógica, que se constitui como uma ação inovadora para o ensino de língua portuguesa o que se confirma nas palavras de Santos e França:

A práxis pedagógica precisa ser dinâmica e inovadora, para assim, atender as transformações dessa nova sociedade. Deve estar sempre sintonizada com os alunos em situações reais e definida, pois a práxis pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica não cabe mais nas escolas desse novo século (SANTOS e FRANÇA, 2011, p.219).

Por outro lado os demais professores também apresentam suas formas de inovar o seu fazer docente, o que vem ser reforçado por Hernández (1998, p.21) quando afirma que “a inovação da práxis docente surge num contexto de reflexão e de discussão pedagógica que exige, por sua vez, um determinado grau de formação e de aperfeiçoamento”. E ainda acrescenta que todos os envolvidos na escola precisam refletir sobre a renovação pedagógica, que é um trabalho conjunto necessário, para que a inovação seja de fato concretizada, que a inovação não deve ser uma ação individual e sim coletiva.

Logo o questionamento sobre o professor inovador revela o quanto os entrevistados corresponderam ao tema da pesquisa, que versou sobre a reconstrução da práxis pedagógica, em relação ao ensino da língua portuguesa, e nas suas averbações isso foi comprovado, entretanto, se trata de ações isoladas, particular de cada docente, o que se mostra não muito eficaz para que as transformações de fato aconteçam, nos espaços escolares, pois segundo Imbernón (2009, p.63) “a inovação institucional pretende que a inovação resida no coletivo”.

E para que ocorra uma verdadeira reconstrução da prática pedagógica os docentes devem trabalhar em parceria (trabalho colaborativo), com a atuação de todos os professores, gestores, pedagogos e demais agentes escolares (construção coletiva), para que se tenha êxito nessas atividades inovadoras e possa romper com o grande individualismo que predomina nas instituições educacionais, além de minimizar o ambiente egoísta, não solidário e competitivo que reina na profissão docente.

Na penúltima questão os docentes foram questionados sobre como dever ser preparado o professor para essa nova era, cujas respostas seguem no quadro abaixo:

Quadro 17: Como deve ser preparado o professor para essa nova era tecnológica

CATEGORIAS	SUJEITO	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTRO
Ser profissional competente para atuar na nova era tecnológica	D1	O professor deve ser multidisciplinar, polivalente, ter domínio da língua portuguesa, da metodologia, da tecnologia, de línguas, da filosofia e da musicalidade.	Entrevista 1 Resposta 5
	D2	Precisa ter muitos conhecimentos e o aprofundamento dos conceitos e meios da tecnologia	
	D3	Deve ter boa formação para usar a tecnologia a favor de seu trabalho; ser orientado a respeitar a realidade dos alunos e se adequar ao mundo deles.	
	D4	Ele tem que ser humilde, não ser dono do conhecimento, mas aquele que ensina e também aprende com o aluno, ao oportunizar a ele mostrar seus conhecimentos; que o professor tradicional possa inovar também, que seja amigo do aluno estabelecendo uma relação de confiança entre ambos.	

Fonte: Pesquisa de campo

Os docentes afirmam que para ter uma boa formação para atuar nessa nova era, o professor precisa adquirir novos conhecimentos, não só na sua área de formação, mas nas demais como tecnologia, filosofia, sociologia, música, outras línguas além do domínio metodológico, ou seja, saber como ensinar e de que técnicas de ensino disponibilizar para que o aprendiz de fato apreenda os conhecimentos necessários para ao uso competente de sua língua materna.

Nesse contexto Moraes (2007) acrescenta que “o professor inovador precisa ser pesquisador, crítico, criativo, principalmente para despertar e motivar no aluno o hábito da pesquisa e da investigação e, assim, fomentar a construção e a produção do conhecimento num processo de aprendizagem contínua”. O que vem ser enfatizado na resposta da docente D4 quando afirma que “o professor tem que ser humilde o suficiente para entender que esse aluno também tem o que mostrar e a gente tem que oportunizar”, ou seja, a docente se coloca como aprendiz, que não é a única pessoa que detém o conhecimento e que também valoriza os conhecimentos trazidos por seus alunos.

E Zabala (1998, p.13) ainda acrescenta que “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser competente cada vez mais em seu ofício” e isso só será possível através de uma formação contínua, pela reflexão de sua práxis, pela prática constante da pesquisa em sua vida profissional, pois dessa forma aprimorará seus conhecimentos inovando e fortalecendo cada vez mais sua práxis pedagógica. Destaca-se a resposta de D1 quando diz que “o professor deve ser polivalente e multidisciplinar, ter domínio da tecnologia, de outras línguas e até da musicalidade”, o que se configura nas novas competências de Perrenoud *et al*:

O profissionalismo de um professor caracteriza-se não apenas pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modo de análise das situações, conhecimentos relativos aos procedimentos de ensino etc), mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planeamento, de avaliação e outros, que lhe permita mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação (PERRENOUD *et al* 2001, p.12).

Dessa feita André (2016, p.42) ainda acrescenta que se deva dar maior atenção ao processo formativo de professores, com a finalidade de se pensar em transformações educacionais com visão na construção de uma sociedade mais justa, mais equitativa.

As verbalizações dos docentes entrevistados corresponderam a um dos objetivos específicos da pesquisa quando demonstraram os princípios formadores que os profissionais deveriam ter ou receber nos cursos de formação inicial e continuada a fim de que possam habilitar-se ao contexto de ensino dessas novas gerações, ou seja, de que necessitam esses profissionais para lidar com as complexidades da contemporaneidade.

E como última pergunta dirigida aos docentes entrevistados, se quis saber face à diversidade de informação atual, como pode o professor promover o desenvolvimento crítico dos alunos, de modo, a saber, tomar decisões/opções na sua vida? Que obtiveram como respostas o que segue no quadro que segue:

Quadro 18: Face à diversidade de informações, como formar criticamente os alunos para tomarem decisões na vida

CATEGORIAS	SUJEITO	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTRO
Face à diversidade de	D1	A escola básica deve iniciar essa formação na Filosofia e Sociologia,	Entrevista 1 Resposta 6

informação atual, como pode o professor promover o desenvolvimento crítico dos alunos, de modo a saber tomar decisões/opções na sua vida		discutindo temas com os alunos; já na universidade essa formação de se dá do ponto de vista político, social, ambiental e cultural, pois já são mais adultos; o senso crítico é formado ao longo da vida do estudante.	
	D2	Promove debates para reflexão acerca de qualquer temática. Através das rodas de conversa dar voz e vez aos alunos para que despertem o senso crítico e não sejam apenas depósitos de conhecimentos.	
	D3	Trabalhando temas polêmicos sobre a realidade do país, do município e da escola; incentivando a produzir textos argumentativos e esclarecendo-os de seus direitos e deveres.	
	D4	Trabalha textos contextualizados com a vida dos alunos; esclarecendo sobre o mundo competitivo e que serão os estudos, a competência e a verdade que os ajudarão a vencer na vida.	

Fonte: Pesquisa de campo

De acordo com as respostas docentes, observou-se que o primeiro entrevistado nomeado de D1 apenas indicou onde essa formação crítica deveria ocorrer, pois segundo D1 “/.../ o senso crítico ele é formado ao longo da vida do estudante”, e deve iniciar na escola básica, se aprimorar na universidade e se concretizar nas organizações estudantis locais e nacionais.

Os demais docentes D2, D3 e D4 indicaram como promovem na prática, a formação crítica de seus alunos, que vai desde a realização de debate sobre temas polêmicos e atuais, rodas de conversa, estudos de textos contextualizados, através da produção de textos argumentativos, realizando reflexões sobre ter vez e voz nos espaços educativos, recebendo esclarecimentos sobre seus direitos e deveres, assim como despertar no aluno o senso de responsabilidade e de verdade, além de lhes despertar para o valor dos estudos e sobre o mundo competitivo no qual estão vivendo.

Ademais, Kronbauer e Simionato (2011, p.26) aludem que:

A pedagogia contemporânea entende que o processo de construção do conhecimento remete à aprendizagem, a uma educação que visa a formação intelectual e cidadã

do sujeito, efetivando-se no espaço pedagógico através de processos interativos de reflexão, de discussão e de permanentes questionamentos, de promoção de situações que permitam ao acadêmico mobilizar seus conhecimentos, ressignificá-los e contextualizá-los frente aos novos conhecimentos.

As autoras confirmam as ações realizadas pelas docentes D2, D3 e D4 quando promovem debates, rodas de conversa, esclarecendo sobre o mundo competitivo e sobre os direitos e deveres dos estudantes, demonstrando a formação intelectual e cidadã de seus aprendizes através de propostas pedagógicas mais dinâmicas e ativas, o que vem ao encontro do que preconiza a LDB/1996 em seu Artigo nº 35 que fala sobre as finalidades do ensino médio e afirma no item III – “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, o que é afirmado pela docente D2 quando ressalta que incentiva o senso crítico dos alunos para que ‘não sejam apenas depósitos dos conhecimentos dos outros’ e na afirmação da docente D3 que através do trabalho com a produção de textos argumentativos, estimula a argumentação própria do aluno.

E tudo isso vem ser complementado pelos PCN+ (2002) quando expressam que

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. (PCN+, 2002, p.55).

Portanto os dados coletados na entrevista oral dos quatro docentes participantes revelaram que:

1) ainda são poucos os profissionais da língua portuguesa que utilizam o ensino da gramática a serviço da competência comunicativa, uma vez que os espaços escolares ainda se encontram impregnados pelo ensino tradicional com uso da gramática clássica, isso pelos docentes com mais de dez anos na profissão;

2) que esses quatro docentes se sentem preparados para atuar na nova era tecnológica apesar das deficiências na formação e da falta de *internet* e meios tecnológicos nas escolas públicas;

3) que os maiores desafios estão presentes na formação inicial e continuada, uma vez que há ausência de bons programas formativos e os empecilhos pelos quais passam para realizar a formação contínua os deixam vulneráveis para atuar com as novas gerações;

4) que, apesar de todo o contexto muitas vezes desfavorável, se sentem preparados para atuar na docência de forma inovadora, mesmo com atuação individual em seus espaços de trabalho e têm consciência de que precisam ser polivalentes, multidisciplinares, dominar os novos aparados tecnológicos para mediar o ensino com as mídias eletrônicas,

5) que precisam ser pesquisadores e reflexivos de suas práticas, terem a humildade de continuar aprendendo por toda sua vida e em diferentes espaços, saber analisar criticamente o meio no qual vivem, para que possam formar cidadãos críticos e competentes para atuar na contemporaneidade, apesar do não reconhecimento de seu importante valor social em seu país;

6) e que para isso procuram promover na prática, a formação crítica de seus alunos, com realização de debate sobre temas polêmicos e atuais, rodas de conversa, estudos de textos contextualizados, incentivo a produção de textos argumentativos, além de esclarecer aos estudantes seus direitos e deveres e alertá-los sobre o mundo competitivo na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da presente pesquisa possibilitou analisar o processo de ensino da língua portuguesa em escolas do ensino médio e instituições formadoras de docentes de Letras, para avaliar como está sendo realizado esse ensino, assim como refletir acerca das novas descobertas no campo do ensino da linguagem com o fito de verificar até que ponto esses profissionais da educação estão capacitados o suficiente, para corresponder aos anseios da nova geração de jovens da era tecnológica e assim compreender os desafios perpassados por grande parte do corpo docente, na sociedade contemporânea.

Dessa maneira esse estudo constitui-se de uma inquietação pessoal da pesquisadora em relação ao processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, no que concerne às práticas pedagógicas para adequação ao novo contexto educacional, visando contribuir não só para sua formação individual, mas apresentar reflexões teóricas que possam contribuir na mudança da práxis de ensino de língua materna com o objetivo de corresponder aos anseios dos jovens da sociedade contemporânea.

Com base nesses propósitos a pesquisa teve como pergunta de partida, que está enunciada na introdução desse trabalho: o professor de língua portuguesa está preparado o suficiente para atender a demanda de aprendizagem dessa geração permeada pelos novos inventos tecnológicos?

Para captar os dados da presente pesquisa que se caracterizou como bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa, inicialmente foram realizadas leituras, resumos e fichamentos de livros dos diversos autores que versam sobre o tema da pesquisa, dentre os quais se destacam Marli André (2016), Demo (2012), Inbérnom (2009), Tardif (2014), Hargreaves (2003), Gatti (2014), França (2011), Santos (2011) e Nóvoa (2011), que embasaram teoricamente esse estudo e como segundo momento, foram visitadas duas instituições superiores do município, além de cinco escolas públicas estaduais que atuam com o ensino médio para conversar com os gestores, pedagogos e docentes de língua portuguesa a fim de lhes expor o objetivo da pesquisa, solicitar-lhe a autorização e o apoio na realização do trabalho de campo.

Como instrumentos para coleta de dados se utilizou da observação participante, uma vez que pesquisadora, a partir de autorizada, realizou a coleta de dados através de observação *in loco* e do diálogo com os envolvidos na pesquisa, tanto alunos, quanto docentes, pedagogos e gestores para contribuírem com os dados necessários para a concretização da pesquisa, pois foi nesse momento que pode observar todo o contexto de sala de aula, as práticas metodológicas docentes, a relação dos docentes com os outros colegas, as reações dos alunos às propostas didáticas de cada professor, as formas de avaliações e também a participação ativa ou não dos estudantes durante as aulas e nas outras atividades desenvolvidas no contexto educacional.

Após todo o processo de diálogo e conhecimento dos pesquisados na fase de observação, se aplicou uma consulta escrita para os melhores alunos das turmas finalistas do ensino médio e para os docentes de língua portuguesa, dentre os quais foram selecionados dois professores de cada instituição sendo um mais antigo na profissão, e outro mais recente.

E para finalizar a coleta dos dados se aplicou a entrevista para quatro docentes, sendo dois da instituição formadora de nível superior e dois docentes das instituições de ensino médio, cujo critério de escolha se deu a partir da observação de suas práticas de ensino, em sala de aula, no período de observação, ou seja, docentes que apresentaram atividades de ensino diversificadas, mais dinâmicas e inovadoras para o ensino da língua materna.

Dessa feita a pesquisa teve como objetivo geral analisar teorias do ensino da língua portuguesa a fim de contribuir para práticas inovadoras nessa área visando atender aos anseios da sociedade atual, e para alcançá-lo, foram realizados os seguintes objetivos específicos conforme o detalhamento de cada um nos capítulos do trabalho.

Como primeiro objetivo específico que versou sobre a realização de levantamento bibliográfico relacionado ao tema está exposto nos capítulos I, II e III, sendo que no primeiro capítulo se buscou dados teóricos sobre o conceito, características, desafios e necessidades da sociedade contemporânea para compreendê-los, dentro do contexto educacional.

No segundo capítulo se realizou a contextualização do ensino da língua portuguesa, uma vez que esse era o pano de fundo da pesquisa, dando-se foco às teorias de aquisição da linguagem, as abordagens teóricas que a sustentam, assim como um estudo panorâmico da linguística e seus campos teóricos, culminado na importância das novas descobertas linguísticas atuais necessárias para um atualizado ensino da língua portuguesa.

No capítulo III se trabalhou a formação e a prática docente, apontando suas definições, características e como se realizam no cotidiano dos professores de língua portuguesa, e identificando os quesitos necessários para atuar no contexto atual, expondo o perfil do professor inovador, que se quer formar para atuar na sociedade atual.

Em resposta ao segundo objetivo específico que propôs investigar as teorias linguísticas que abordam os novos estudos da linguagem, o mesmo foi atendido nos textos do Capítulo II, referentes à aquisição da linguagem e textos dos itens (2.3, 2.4 e 2.5) com as ideias de Lomas (2003), Travaglia (2011) e Palma e Cano (2012) que ressaltaram o principal objetivo de ensino da língua portuguesa no desenvolvimento da competência comunicativa para a formação do usuário competente da língua, além do uso da contextualização e interdisciplinaridade, enfatizadas pelos PCNs e Gomes (2007), além do uso da gramática contextualizada, segundo Perini (2010) e Antunes (2014), cujo ensino vai além das regras, mas que deve culminar na ampliação do repertório cultural dos alunos e lhes dê habilidades e competências para o exercício da cidadania.

Quanto ao terceiro objetivo específico que foi averiguar se os programas de formação docente possibilitam o preparo suficiente para lidar com as complexidades da contemporaneidade, foi respondido no Capítulo III, no qual Gadotti (2003) propõe a reestruturação dos cursos de formação docente, reforçado por Freire (2003) que afirma que para ocorrer essa mudança há de se ter novas práticas docentes e novos papéis exercidos pela própria educação.

Nesse contexto, Perrenoud (2002) assevera que formar professores envolve vários fatores, como as escolhas ideológicas, além do papel do professor em se tornar polivalente, multidisciplinar, reflexivo e pesquisador de sua prática, o que remonta às teorias de Shön (2000) com sua reflexão-na-ação, associado às questões do *habitus* de Bourdieu (1983) e das competências de Perrenoud e às críticas aos modelos de formação atual, realizadas por Imbernón (2009), que não correspondem aos preceitos do Parecer CNE/CP nº 2/2015, que garante a formação docente, mas que na realidade não se concretiza.

E ainda esse objetivo foi corroborado pelos docentes no quadro 12 da análise de dados da consulta escrita aos docentes, os quais não se sentem contemplados pelos programas de formação continuada em suas instituições.

Em relação ao quarto objetivo específico, que era verificar as práticas metodológicas no ensino da língua portuguesa nas instituições públicas envolvidas na pesquisa, para o mesmo se obteve os dados na realização da observação, durante a pesquisa de campo, na qual

a pesquisadora manteve contato com estudantes, professores, gestores e pedagogos das instituições envolvidas, desde o mês de outubro de 2016 até dezembro de 2016 e que prosseguiu a partir de março a junho de 2017, com visitas para acompanhamento das aulas, coletada dos dados da consulta escrita de docentes e discentes e para entrevistar os professores de língua portuguesa selecionados, cujos dados podem ser comprovados nos apêndices ao final do trabalho e expostos nas figuras e quadros das análises de dados, nos Capítulos IV e V.

Quanto ao quinto objetivo específico que visou identificar os problemas vivenciados pelos docentes em seu fazer pedagógico, tais respostas estão evidenciadas nas asserções dos estudantes participantes da pesquisa, retratados nos quadros demonstrativos do Capítulo V, especificamente os de número 2, 3, e 6, constantes na consulta escrita aos estudantes, nos quais demonstram as deficiências nas práticas metodológicas de ensino da língua portuguesa, evidenciam a permanência de práticas tradicionais de ensino e o não domínio dos recursos tecnológicos pelos docentes, além da ausência de *internet* de boa qualidade e acessível aos estudantes nas escolas públicas.

E também os docentes elencam os seus principais desafios (quadro 7) da consulta escrita, que vão desde a falta de interesse dos estudantes para aprender, a falta de acompanhamento dos pais à vida escolar de seus filhos, a falta de material pedagógico e tecnológico para uso nas aulas, e até a própria desvalorização profissional, caracterizada pelos baixos salários, acúmulo de funções e de turnos de trabalho docente. Soma-se a tudo isso a falta de apoio das instituições na promoção da formação continuada e a grande desmobilização do setor educativo para lutar por melhorias, como exposto por Imbernón (2009), constante no item 3.2 do Capítulo III desse trabalho.

E como sexto e último objetivo específico que consistiu em caracterizar as práticas pedagógicas inovadoras dos professores de língua portuguesa, se teve a colaboração teórica de André (2016) que afirma que o professor deve possuir conhecimentos gerais sobre seu campo de atuação, integrando seus conhecimentos às suas práticas, possuir formação humanística, ética, política e reflexiva para se tornar um pesquisador capaz de construir e reconstruir seus saberes e práticas.

Por outro lado França (2011) ressalta ainda a reelaboração do novo perfil profissional para que o ambiente educacional possa promover ações coletivas e formação continuada colaborativa, onde todos serão os protagonistas das mudanças e inovações.

Nesse sentido, as entrevistas aos docentes de língua portuguesa vêm corroborar com as afirmações sobre a necessidade de se reconstruir as práticas de ensino, em atividades inovadoras e interessantes aos estudantes dessa nova geração, podendo-se constatar nas falas presentes nos quadros 14, 16 e 17 no Capítulo IV referente aos procedimentos metodológicos no item 5.3 nas análises das entrevistas docentes.

Como resultado do estudo se comprovou que se vive na era da informação mediada pelos novos aparatos tecnológicos, advindos da evolução da tecnologia da informação, que ora atinge todos os espaços sociais e que a escola precisa se adequar a esse novo contexto, uma vez que ainda há muitas instituições educacionais que não dispõem de *internet* de qualidade e nem de recursos tecnológicos para efetuar a mediação do processo de ensino e de aprendizagem aos alunos e professores.

Que há novas descobertas no campo do ensino da língua portuguesa que não foram acessíveis a uma parcela de docentes, principalmente àqueles há mais anos no magistério, e que ocorre uma distância entre os avanços nos estudos de pedagogia da língua e a prática de sala de aula, demonstrando a fragilidade dos programas de formação docente, principalmente nos cursos de licenciatura que precisam se adaptar às demandas sociais atuais.

Nesse contexto, devido à complexidade e abrangência da temática sugere-se que haja o prosseguimento desses estudos, de forma a instigar as instituições responsáveis pela educação no país, a fim de que possam se sensibilizar dos problemas enfrentados nas escolas públicas e assim contribuir com a concretização de uma melhor qualidade e equidade da educação e que essa pesquisa possa mobilizar os professores a refletirem suas práticas de forma a adequar suas práticas metodológicas aos anseios dessas novas gerações.

Portanto, a educação precisa seduzir, cativar e apontar novos caminhos, e isso se dará através de novos conhecimentos teóricos e práticos, pela união do conhecimento escolar com a vivência do aluno em novos espaços de aprendizagem, mediados pelo avanço da tecnologia e por profissionais que inspirem confiança, que saibam ensinar com competência, envolvendo seus aprendizes na pesquisa, estimulando-os a produzir também o conhecimento, sendo pessoas afetivas e responsáveis, que saibam conviver com as diferenças.

No entanto há que se ter uma profunda mudança e investimento na formação humanística, teórica, tecnológica, ética e política do docente e dos administradores escolares, pois nem todos estão aptos às mudanças que a sociedade clama, assim como a organização de currículos mais flexíveis, que possam oferecer uma formação de melhores possibilidades de crescimento em todos os campos e para que tudo isso aconteça de fato, há de se investir na

qualificação das pessoas e principalmente na formação continuada dos docentes, a fim de serem habilitados a formar os jovens com competência para o enfrentamento aos desafios da sociedade atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. (1970). **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Editora: Presença.
- ANTUNES, I. (2014). **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial.
- ANTUNES, I. (2003). **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo, Parábola.
- APARÍCIO, A; SILVA, S. (org.).(2013). **Ensino de língua materna e formação docente**: teoria, didáticas e prática. Campinas, SP: Pontes Editores.
- ARROYO, M. (2007). Condição docente, trabalho e formação . In : SOUZA, J. V. A. (org.) **Formação de professores para a educação básica** : Dez anos de LDB. Belo Horizonte : Autêntica, pp. 191-209.
- AUSUBEL, D. (1982). **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes.
- AUSUBEL, D. *et. al.* (1980). **Pedagogia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.
- BARDIN, L. (2016). **Análise de conteúdo**/ Laurence Bardin; tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70.
- BAUMAN, Z. (2001). **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Zahar.
- BELLONI, M. (1998). **Tecnologia e formação de professores**: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? Educ. Soc. [online], v.19. n. 65, pp 143-162. ISSN0101-7330. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/50101-7330198000400005>.Acedido em 31.10.16 às 18h30min.
- BERTUCCI, J. (2014). **Metodologia básica para elaboração de trabalhos de conclusão de curso (TCC)**: ênfase na elaboração de TCC de pós-graduação *Lato Sensu*. – 1. ed. – 6. reimpr. – São Paulo: Atlas.
- BONAT, D. (2008). **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. – Curitiba: IESDE BRASIL S. A.
- BORTONI-RICARDO, S. (2004). **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. – São Paulo: Parábola Editorial.
- BOURDIEU, P. (1983). **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, R. (Org.) Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática.

BRASIL. (2006). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume 1, Brasília.

_____. (2002). **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC.

_____. (1999). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC.

_____. (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF.

_____. (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. [Lei Darcy Ribeiro]. (1996). **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro**. – 6. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.43 p. – (Série legislação; n. 64) Atualizada em 25/10/2011.

BRITO, G; PURIFICAÇÃO, I. (2011). **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 3. ed. Rev. atual. e ampl. Curitiba: IBPEX. Disponível em <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>. Ano: 2013 – Volume: 6 – Número:1. Acedido em 14.12.2016.

CANCLINI, N. (2015). **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. Tradução da introdução Gênese Andrade. – 4. ed. 7. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. – (Ensaio Latino-americanos, 1).

CARVALHAIS, Jaqueline Tamiê das Dôres Momonuki. (2016). **Contribuições da Linguística para o Ensino de Língua Portuguesa**. In: REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura. ISSN: 1986-6576 v.8 n.4 – Dezembro, 2016. P. 89-92 – Inhumas/Goiás. Disponível em www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5279. Acedido em 08.03.2017, às 22h20min.

CARVALHO, I. S. L. (2012). **Novas tecnologias da informação e comunicação e a construção do conhecimento: implicações e possibilidades na escola pública**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Mestre, orientada pela prof.^a Dr^a Márcia Karina da Silva e Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes.

CASTELLS, M. (2003). **La galáxia Internet**. Barcelona: Mondadori.

_____. (2002). **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**, vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

_____. (2000). **A sociedade em rede**. Editora Paz Terra.

_____. (1999). **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- CASTILHO, A. (1998). **A língua falada no ensino de português**. São Paulo. Contexto.
- CERVO, A. (2007). **Metodologia científica**. – 6. ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- CHIZZOTTI, A. (2003). **Ciências Humanas e Sociais**. – 6. ed. Editora Cortez.
- CINTRA, A. & PASSARELLI, L. (2012). **A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares**. – São Paulo: Blucher.
- CORTELAZZO, I. (org.) (2009). **Docência em ambiente de aprendizagem online**. Salvador: EDUFBA. Disponível em <http://books.scielo.org>. Acedido em 16.01.17 às 23h37min.
- COUTINHO, C. e LISBÔA, E. (2011). **Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem**: desafios para educação no século XXI. In Revista de Educação, vol. XVIII, nº 1 – 22. Disponível em revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo_1.pdf. Acedido em 30.12.2016.
- CRESWELL, J. W. (2014). **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens; tradução: Sandra Mallman da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014.
- CURY, A. (2004). **Pais brilhantes, professores fascinantes**. – Rio de Janeiro: Sextante.
- DEMO, P. (2012). **Habilidades e competências no século XXI**. 3. ed. – Porto Alegre: Mediação.
- _____. (2009). **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. – 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (2002). **Politicidade humana**. – Campinas, SP: Papirus.
- _____. (2002b). **Introdução à sociologia**. Complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social. São Paulo: Atlas.
- _____. (2000). **Educação e Conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis, Vozes.
- _____. (2000). **Desafios modernos na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- DIAS, L. & GOMES, M. **Estudos Linguísticos: dos Problemas Estruturais aos Novos Campos de Pesquisa**. – Curitiba: Ibpex, 2008.
- DINIZ M. V. (1998). **Professor**: um mal necessário ou um bem desejável? Revista Eletrônica do Curso Norma Superior de Educação, Divinópolis, Fundação Educacional de Divinópolis. Disponível em: <http://www.divinopolis.uemg.br/revista/revista-eletronica1/Artigo6.htm>. Acedido em: 10 dez. 2009.

DRUCKER, P. **Sociedade Pós-Capitalista**. (1997). São Paulo: Pioneira.

_____. (1996). **O Líder do Futuro**. Editora Futura. Clementina, SP.

DUARTE, N. (2011). “As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento” publicado na **Revista Brasileira de Educação** nº 18. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04. Acedido em 31.10.2016, às 18h.

DUARTE, N. e MARTINS, L. (orgs). (2010). **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica. Educação, v.35, n.3. Santa Maria, p.479-504.

DUARTE, C. (2007). **Nova Educação na nova ciência para a nova sociedade**: fundamentos de uma pedagogia contemporânea. – Editora: Porto: Universidade do Porto.

DUARTE, N. (2003). **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados.

DUARTE, M. (2002). “**Pesquisa qualitativa**: Reflexões sobre o trabalho de campo”. Cad. Pesquisa, n.115, PP 139-154. [Disponível na internet: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>, acedido em 31.10.2016.]

DUARTE, N. (org.). (2001). **Vigotsky e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

ELLIOT, J. (1998). Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. de A. (Org.) In: **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras.

FARIAS FILHO, M. (2015). **Planejamento da Pesquisa Científica**. – 2. ed. – São Paulo: Atlas.

FAZENDA, I. C. A. (1994). **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus.

FIGUEIREDO, N. (2004). **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Caetano do Sul.

FRANÇA, R. (2011). **Inovação pedagógica na educação brasileira**: desafios e modernização na práxis educativa. – Jundiaí, Paco Editorial.

FREIRE, P. (2003). **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. (2003) **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (1997). **Pedagogia da autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1996). **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura).

GADOTTI, M. (2003). **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 14. ed. São Paulo: Cortez. GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. São Paulo, v.14. n.2. apr. June 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/cielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script=sci_arttext. Acedido em: 08.03.2017.

GADOTTI, M. (2000). **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo, v.14. n.2. apr. June 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/cielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script=sci_arttext. Acedido em: 08.03.2017.

GARDNER, H. (1995). **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

GASPARIN, J. L. (2007). **Uma Didática para a Pedagogia Histórico - Crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados.

GATTI, B. (2014). “Formação inicial de professores para a educação básica: Pesquisas e políticas educacionais” **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, PP. 24-54.

GATTI, B. A. (org.) (2012). “Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da UAB e PARFOR”. **Relatório Técnico**. Brasília: UNESCO/MEC/Capes.

GATTI, B. A. e NUNES, M. M. (orgs.) (2009). **Formação de professores para o ensino fundamental**: Estudos de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE.

GERALDI, J. W. (1993). **Porto de passagem**. São Paulo; Martins Fontes.

GIL, A. (2009). **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4. ed. – 12. reimpr. – São Paulo; Atlas.

GOMES, M. (2007). **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. – Curitiba: Ibpx.

GOODE, W. J. e HATT, P. K. (1977). **Métodos em Pesquisa Social**. Editora: Companhia Nacional.

_____. (1969). **Métodos em pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Nacional.

HADDAD & DREXLER (2002). **Nova Educação na Nova Ciência para a Nova Sociedade**: fundamentos de uma pedagogia científica contemporânea. v.1. 1ª ed. Edição Porto.

HARGREAVES, A. (2003). **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Traduzido por Jorge Ávila de Lima. Editora: Porto.

HERNANDEZ, F. (1998). **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

IMBERNÓN, F. (2009). **Formação permanente do professorado**: novas tendências; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. – São Paulo: Cortez.

JAPIASSU, H. (1976). **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro; Imago.

JUSTINO, M. (2011). **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docentes**. – Curitiba: Ibpex.

KRONBAUER, S. & SIMIONATO, M. (orgs.) (2011) **Formação de Professores**: abordagens contemporâneas. 3. ed. – São Paulo: Paulinas.

KUENZER, A. (1998). **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho**: Novos desafios para as faculdades de educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 19, n.63, Ago.

LAKATOS, E. (2017). **Fundamentos de metodologia científica**. – 8. ed. – São Paulo: Atlas.

_____. (2011). **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. – 7. ed. – 6. reimpr. – São Paulo: Atlas.

LAVILLE, C. (1999). **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas/Christian Laville e Jean Dionne; tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. – Porto Alegre: Artmed: Belo Horizonte: Editora UFMG.

Lei de Diretrizes e Bases [LDB] (1996). Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC.

LEITE, F. (2008). **Metodologia Científica**: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros. – Aparecida, SP: Ideias & Letras.

LIBÂNEO, J. (2012). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. – 10. ed. ver. e ampl. – São Paulo: Cortez – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

_____. (2010). **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. – 12. ed. – São Paulo: Cortez.

_____. (2010). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, p.53-87.

LIMA, C. (2008). **Produção colaborativa na sociedade da informação**. – Rio de Janeiro: E – *papers*.

LOMAS, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas (org.), **O Valor das Palavras** (I). Falar, ler e escrever nas aulas (pp. 13-24). Porto: Edições Asa.

LOMAS, C. (Org.) (2003). **O Valor das Palavras** (I). Falar, ler e escrever nas aulas (R. Castro & L. Dionísio: Trad.) Porto: Edições Asa.

LOMBARDI, J. (org.) (2003). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador, SC: Unc. – (Coleção educação contemporânea).

LYOTARD, J. (2002). **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio.

_____. (2000). **A condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Editora: José Olympio 6ª edição.

_____. (1988). **O pós-moderno**. 3ª ed. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.

MALACRIDA, V. & BARROS, H. (2013). **Ser professor no século XXI**: representações sociais de professores. – Jundiaí, Paco Editorial.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. (2003). **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas.

ANDRÉ, M. (org.). (2016). **Práticas inovadoras na formação de professores**. – Campinas, SP: Papirus. – (Prática Pedagógica).

MARTINS, J. (2009). **Situações práticas de ensino e aprendizagem significativa**. Campinas, SP: Autores Associados.

MATURAMA, H. (2001). **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Humanitas/UFMG [Org. de C. Magro e V. Paredes].

MORAES, M. (2007). **A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, Set./Dez.

_____. (1997). **O paradigma educacional emergente**. 11. ed. Campinas, SP, Papirus.

MORAN, J. (2007). **A educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. – Campinas, SP: Papirus.

NEVES, M.H.M. (2004). **Que gramática estudar na escola?** 2. ed. São Paulo: Contexto.

_____. (2003). **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto.

NÓVOA, A. (2011). “Nada substitui um bom professor: Propostas para uma revolução no campo da formação de professores” In; GATTI, B. A. *et al.* (orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. da Unesp.

_____. (2009). **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa.

_____. (1999). **Professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos às pobreza das práticas. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, nº1, p. 11-20, jan./jun.

_____. (1997). A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. Dom Quixote instituto de inovação educacional de Lisboa, p. 15-33.

OLIVEIRA NETTO, A. (2008). **Metodologia da Pesquisa Científica Guia Prático para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos**. 3. ed. rev. e atual. – Florianópolis; Visual Books.

PALMA, D. & CANO, M. (2012). **Língua Portuguesa**: a reflexão e prática no ensino. - São Paulo: Blucher.

PALOMANES, R. & BRAVIN, A. (2012). **Práticas de ensino do português**. – São Paulo: Contexto.

PARECER CNE/CP Nº02/2015. (2015). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. CNE/Conselho Pleno, DF.

PCN (2000). – **Parâmetros Curriculares Nacionais** – língua portuguesa, 2. ed. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: MEC/DP&A.

PEIXOTO, M. (1998). **A condição política na pós-modernidade**: a questão da democracia. – Educ – Fapesp.

PERINI, M. A. (2010). **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. (1995). **Para uma nova gramática do português**. 8. ed. São Paulo: Ática.

PERRENOUD, P. (2002). **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD. (2001). **Dez Competências para uma nova profissão**. Pátio – Revista Pedagógica, 17, 8-12.

_____. (2000). **Dez competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

_____. (1999). **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed.

PINKER, S. (2000). **The language instinct** – how the mind creates language. New York: Perennial.

PINTO, M. (2002). **Práticas educativas na sociedade global**. 1. ed. Porto: ASA.

PRIMO, J. e MATEUS, D. (2014). **NORMAS PARA ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE TESES DE DOUTORAMENTO**; (Aplicáveis às dissertações, trabalhos de projeto e relatórios de estágio de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Reitoria. v.5. (Substitui v4 de maio de 2008, aprovada pelo Despacho Reitoral nº101/2009, de 26 de maio) – Lisboa.

POZO, J. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In: **Revista Pátio**. Ano VIII – Nº 31 - Educação ao longo da vida Agosto à Outubro de 2004. Disponível em:<http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=386, Acedido em:08/05/09.

RAMPAZZO, L. (2005). **Metodologia Científica**: para aluno dos cursos de graduação e pós-graduação. - 3. ed. São Paulo: Edições Loyola.

ROGERS, C. (1998). **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Editora Martins Fontes.

SANTOS, D. e FRANÇA, R. (2011). A práxis pedagógica e o discurso inovação na educação. In: **Inovação pedagógica na educação brasileira**: desafios e modernização na práxis educativa/Robson Luz de França (org.) – Jundiaí, Paco Editorial.

SANTOS, M. (2011). **O ensino de linguagem como objeto de pesquisa**: diretrizes para uma abordagem transdisciplinar. - 1. ed. – Curitiba, PR: CRV

SANTOS, I. (2010). **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. – 7. ed. rev. , atual. e ampl. – Niterói, RJ: Impetrus.

SANTOS, G. (2007). **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos**. – Curitiba: Ibpex.

SAVIANI, D. (2009). “Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40. PP 143-155.

SCHÖN, D. A. (2002). **Formar professores como profissionais reflexivos**: Temas de educação. 1 Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional.

_____. (2000). **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

_____. (1987). **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the profession. San Francisco: Jossey Bass.

SENGE, P. M. *et al.* **Schools that learn**. (2000). New York: Double Day.

SOUZA, D. e ARÃO, L. (2009). **A Contribuição da Linguística no Ensino da Língua Portuguesa no Brasil**. Babilônia n. 6/7. Disponível e revistas.ulusofona.pt/index.php/babilonia/article/view/9000/734. Acedido em 08.03.2017.

SPOLIDORO, R. e AUDY, J. (2008). **Parque científico e tecnológico da PUCRS: TECNOPUC**. – Porto Alegre: EDIPUCRS.

TAKAHASHI, T. (org.) (2000). **Sociedade da informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia.

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

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. (2002) Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

TEDESCO, J. C. **Educar em la sociedad del conocimiento**. (2000). Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica de Argentina.

TRAVAGLIA, L. C. (2011). Gramática no nível textual e ensino: organização tópica, leitura e produção de textos. In: CABRAL, Ana Lúcia Tinoco e SANTOS, Sônia Sueli Berti (Org.). **Discursos em diálogo**: leitura, escrita e gramática. São Paulo: Terracota, p. 67 – 96.

_____. (1996). **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez.

_____. (1995). **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TORRES, R. **Itinerários pela educação latino-americana**: cadernos de viagens. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VARELA, F. J. *et al.* (1997). **The Embodied Mind** – Cognitive science and human experience. Candridge/Massachusetts: The MIT Press.

VIEIRA, E. (2004). **A dialética da pós-modernidade**: a sociedade em transformação. – Rio de Janeiro. Editora FGV.

VYGOTSKY, L. S. *et. al.* (1998). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1998.

WALLON, H. (1981). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa; Edições 70, 1981.

WEDWOOD, B. (2002). **História concisa da linguística**. [trad.] Marcus Bagno. – São Paulo: Parábola Editorial.

ZABALA, A. (1998). **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre; Artmed.

ZAMBONI, S. (2007). **A pesquisa em Arte**: um paralelo entre arte e a ciência. Editora: Autores Associados. São Paulo.

ZEICHNER, K. (2010). “Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades”. IN:

Revista Educação, Santa Maria, v.35, n.3 p.479-504 Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S01000...lng=en. Acedido em 30.12.2016.

APÊNDICES



Apêndice I – Consulta escrita aos alunos

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Prezado estudante, solicito sua colaboração no sentido de se fazer coparticipante desta pesquisa que objetiva realizar um levantamento sobre a temática: Desafios na reconstrução da prática pedagógica dos docentes de língua portuguesa na sociedade atual, com o objetivo de analisar teorias atuais no campo da linguagem a fim de suscitar metodologias inovadoras para o ensino da língua portuguesa, que corresponda aos anseios da sociedade do conhecimento. Sua participação é imprescindível para o sucesso desta pesquisa e para a conclusão de meus estudos do mestrado. Por isso, desde já esclareço que as informações elencadas neste espaço serão de uso restrito da pesquisadora. Desse modo, agradeço pela sua participação especial ao responder as perguntas estruturadas a seguir:

1- DADOS IDENTIFICADORES

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino Série: _____ Turno: _____

Escola: _____

ENTREVISTA DESTINADA AOS ESTUDANTES

1 – Você sente preparado o suficiente para fazer uso da língua portuguesa nas várias esferas sociais, desenvolvendo as quatro habilidades: falar, ler, escrever e ouvir?

2 – Como você avalia as aulas de língua portuguesa nas quais você estudou nos últimos anos escolares? Corresponderam ou não às suas expectativas?

3 – O ensino de língua portuguesa desenvolveu-se em atividades interessantes para você ou realizou-se com predominância da fala do professor?

4 – Você se sente preparado para atuar na vida profissional apenas com a formação obtida no ensino básico? Por quê?

5 – Os conteúdos estudados em língua portuguesa serão úteis na sua vida fora da escola? De que maneira?

6 – Você considera seus professores capacitados o suficiente para educar essa nova geração de crianças, adolescentes e jovens da era tecnológica? Comente.



Apêndice II – Consulta escrita aos docentes

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADE E TECNOLOGIAS – ULHT MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Prezado professor (a), solicito sua colaboração no sentido de se fazer co-participante desta pesquisa que visa fazer um levantamento sobre a temática: desafio na reconstrução da prática pedagógica dos docentes de língua portuguesa na sociedade atual, com objetivo geral de analisar as teorias atuais no campo da linguagem a fim de suscitar metodologias inovadoras para o ensino de língua portuguesa, objetivando corresponder aos anseios da sociedade do conhecimento. Sua participação é imprescindível para o sucesso desta pesquisa, pois contribuirá para a finalização do meu curso de mestrado. Por isso, desde já esclareço que as informações elencadas neste espaço serão de uso restrito da pesquisadora. Desse modo, agradeço pela sua participação especial ao responder as perguntas do questionário estruturado que segue.

1 – DADOS IDENTIFICADORES

Nome: _____

Formação: _____

Tempo de Serviço na área de Letras: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Instituição na qual atua: _____

ENTREVISTA DESTINADA AOS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA

1 – Há quanto tempo você leciona língua portuguesa e quais as principais dificuldades na profissão?

2 – Você considera adequado o currículo de língua portuguesa para a formação dessa nova geração?

3 – Como você promove um ensino inovador da língua portuguesa preparando os alunos para os desafios dessa nova sociedade?

4 – Você desenvolve atividades envolvendo as quatro competências (ouvir, falar, ler, escrever) na aula, individualmente ou em grupo?

5 – Você sente facilidade ou dificuldade no desenvolvimento de aulas contextualizadas e no trabalho interdisciplinar para a promoção de um ensino mais significativo de língua portuguesa?

6 – Em sua atuação profissional há preocupação com a formação permanente em sua instituição? Como se dá e quando se realiza?



Apêndice III – Guião das entrevistas docentes

GUIÃO DE ENTREVISTA DOCENTE

Estamos a contactá-lo (a) no sentido de nos conceder uma entrevista sobre a pesquisa de mestrado cujo tema versa sobre os *Desafios na Reconstrução da Prática Pedagógica dos Docentes de Língua Portuguesa na Sociedade Atual* com o objetivo de contribuir na formação docente e discente.

ENTREVISTA nº _____

LOCAL DA ENTREVISTA: _____

PERFIL: _____

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: _____

IDADE: _____

FORMAÇÃO: _____

TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO: _____

OBSERVAÇÕES:

1-Em relação ao ensino da língua portuguesa você usa a gramática clássica ou uma gramática a serviço da competência comunicativa?

2 - Professor você se sente preparado para atuar profissionalmente, com competência, nessa nova era tecnológica?

3 – Quais os desafios para educar na sociedade da informação, tecnológica ou do conhecimento?

4-Você se considera um professor inovador?

5 – Para você como deve ser preparado o professor para essa nova era?

6 – Face à diversidade e multiplicidade de informação atual, como pode o professor promover o desenvolvimento crítico dos alunos, de modo, a saber, tomar decisões/opções na sua vida?

Data: ____/____/____

Apêndice IV – Transcrição das respostas das entrevistas docentes

P- Fale sobre sua formação e atuação profissional.

D1. Magistério de 1ª a 4ª série; Licenciatura curta em Letras (5ª a 8ª séries); Graduação em Letras (Ensino Médio); Mestrado em Ciências da Cultura: cultura e artes (curso superior: Letras leciona Linguística) e as disciplinas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Ensino Médio; (atua há mais de 20 anos no ensino de Língua Portuguesa).

D2. Magistério de 1º grau; Licenciatura em Letras (Ensino Médio); Doutorado em Educação (leciona nos cursos de Letras, Química e Pedagogia com Produção Textual); (atua há mais de 30 anos na docência).

D3. Licenciada em Letras – Língua Portuguesa; Especialista em Letras – Produção Textual e em Gestão Pública (atua há 8 anos no Ensino Fundamental e Médio)

D4. Licenciada em Letras e Especialista de Metodologia da Língua Portuguesa e da Literatura (atua há 17 anos na docência, no Ensino Fundamental e Médio).

2 – Em relação ao ensino da língua português você usa a gramática clássica ou uma gramática a serviço da competência comunicativa?

D1. A partir da leitura de uma obra nos anos 80 de Geraldi adquiri a percepção da linguagem como interação, no entanto, não se deve abandonar o uso das regras gramaticais; nesse caso a Gramática Clássica deve ser consultada para o ensino da gramática da língua. Todo educador inicia com a áspera noção de dar as regras e ao longo da profissão o professor vai se apurando. Passei a fazer uma leitura diferente do ensino da língua portuguesa, uma concepção da linguagem como interação e não como norma. Não se pode banir ou criticar o ensino das regras, a formalidade, mas saber trabalhar essas diversidades de ensino da língua. A

Gramática tradicional dever se tornar um livro de consultas para desenvolver as habilidades e competências.

D2. Eu trabalho as duas, porque eu vejo que todas... cada uma tem a sua devida importância, no seu devido tempo. A Gramática Clássica é trabalhada na escola para que nossos alunos aprimorem mais seus conhecimentos, é, é ortográficos e e tudo. A outra, a gramática que esta a serviço da competência comunicativa dos alunos é necessária também para que ele se desenvolva na sociedade, que saiba traçar seu caminho na sociedade, na vida social.

D3. Bom, é a gramática deve ser usada né, a serviço da competência comunicativa hoje, né. Acredito até que já deveríamos ter bem usado bem antes, mas é o que se trabalha hoje. Uma vez que trabalhamos com produção de textos de diferentes gêneros. O aluno, ele deve está habilitado a usar corretamente a gramática na construção do texto e não se prender somente aos conceitos, a gente fazia antes. Às vezes, muitas vezes, na época em que eu era aluna, a gente aprendia, mas quando era para construir o texto ou quando era para retirar do texto a gente não conseguia.

D4. No início do meu magistério, eu ainda utilizei essa gramática clássica, eu não tinha esse olhar... com o passar da minha graduação na Universidade do Estado do Amazonas eu percebi que essa gramática, ela tinha que ser inovada, não precisava ficar só nas regras, mas essas regras viessem para a vida do menino. Então, hoje é vamos dizer, há uns dez anos atrás, agora eu trabalho a gramática a serviço da competência comunicativa do aluno. Mostro pra ele que essas regras, de concordância, por exemplo, elas são utilizadas no nosso dia a dia, numa conversa, mesmo que seja de forma informal, numa entrevista de trabalho, eu sempre deixo isso muito claro, a importância dessa gramática na vida dele lá fora.

2 – Professor você se sente preparado para atuar profissionalmente, com competência, nessa nova era tecnológica?

D1. Fiz vários cursos de formação tecnológica, via secretaria do estado nos anos 90. A

comunidade escolar não tem *internet*, não dispõe de material tecnológico para o professor usar; não se adéqua à formação do professor, as escolas não estão preparadas mesmo com laboratórios. Me sinto preparado, mas as escolas de ensino regular não dispõe do aparato tecnológico. Na universidade já se faz uso de mídias seja através de projetos ou uso de diferentes mídias; há o encaminhamento das mídias e projetos.

D2. É de certa forma, acredito que sim, mas assim de forma comedida, porque esse assunto que envolve a parte tecnológica é um campo, é um campo imenso, né, com novos conteúdos, novos conhecimentos e que realmente tudo isso precisa ser investigado, precisa ter os professores, tanto os professores quanto os alunos precisam ter bastante conhecimento nesta área. E também é ainda nesse campo, ele envolve muitas palavras, que realmente eu desconheço, mas eu procuro, hoje, eu estou assim trabalhando em parceria com o professor de informática Cláudio, que assim muito me auxilia nesse campo aí, o campo da tecnologia.

D3. Sim é sempre procurei me atualizar nas atividades profissionais né e a tecnologia faz parte do trabalho e veio para facilitar nossa vida né, a vida do professor e não para complicar. Às vezes, a gente vê é pessoas na área reclamando, devido ao uso da tecnologia pelo aluno, mas acredito que a gente deve usar a favor da gente essa tecnologia, principalmente em questão da pesquisa.

D4. É é bem engraçado falar sobre isso porque é uma era voltada à tecnologia e, às vezes, nós pesamos que utilizar a metodologia com *data show*, aplicativos no celular nós estamos já entrando no mundo desse aluno para tentar fazer envolvê-los nos conteúdos. Mas percebo assim que a gente tenta buscar, de alguma maneira, eu em particular, é viver essa era deles, trazer conteúdos, trazer se aplicativos de celular da matéria, de gramática, ortografia pra ver se as minhas aulas se tornam atrativas para eles, já que esse é o mundo novo, né, é um novo mundo, e que eles utilizam vídeo aulas de português, de literatura, fazem *download* quase todo dia de conteúdos, então, eu como professora também tenho que me aprimorar nisso. Então hoje, eu me sinto preparada para trabalhar com esses meus alunos.

3 – Quais os desafios para educar na sociedade da informação, tecnológica ou do conhecimento?

D1. A ausência da tecnologia na escola. A pergunta confirma a minha resposta anterior, sobre a tecnologia da informação. O maior desafio é a tecnologia na prática (o dificultador). Na universidade, às vezes, a *internet* deixa a desejar, é muito ruim. O uso da tecnologia na prática é que se constitui o grande desafio, ou seja, o uso da *internet*, e a mídias pelo professor no dia a dia. A mídia na escola não funciona, a tecnologia, em si, na prática. Podemos acessar, mas na escola não funciona.

D2. Eu posso dizer assim que os desafios eles são muitos, eles são grandes, mas, mas é, é importante que nós busquemos mais adquirir conhecimentos, mesmo que não tenhamos o conhecimento aprofundado, mas precisamos estar em busca, estar em busca de mais conhecimentos, porque hoje o conhecimento que tenho em relação a essa temática é um conhecimento assim básico. Mesmo porque eu aprendi tudo o que eu sei hoje, eu aprendi, eu posso me ... eu me considero uma autodidata nessa parte aí desse conteúdo, porque realmente eu nunca estudei informática, tudo que eu sei hoje eu busquei me aprimorar e peço ajuda com quem sabe mais do que eu.

D3. Ah! O maior desafio é adequar a minha metodologia a alunos do século XXI. Porque eles esperam uma aula sempre com algum recurso tecnológico. E a gente ainda encontra professores que tem essa dificuldade e eu não tenho mais, porque eu sempre procurei aprender, né, acompanhar essa tecnologia. Então meu maior desafio é esse adequar minhas aulas a alunos do século XXI. A escola oferece recursos tecnológicos, mas com o tempo esses materiais foram roubados. Têm-se dificuldades em manter os recursos tecnológicos na sala de aula, onde o professor perde parte de seu tempo para montar os recursos. A gente tem que levar e trazer e se tem apenas 48 minutos para dar aula, montar e desmontar os recursos.

D4. O meu maior desafio é fazer com eles percebam que essa era tecnológica em alguns momentos, ela vem com um lado bom, mas ela também traz um lado ruim de conteúdo. E

fazer com que ele perceba que *sites* utilizar, para que eles não entrem muito nesse contexto errado e que também não traga isso para a sala de aula. Mas ainda eu tenho um desafio maior do que todos esses, porque como a nossa escola não permite, muitas vezes, o uso do celular, a gente entra num contraponto, mas em alguns momentos é proibido. Meu maior desafio hoje é fazer com que ele no momento que eu falar vamos fazer uma pesquisa, esse aluno realmente faça a pesquisa, não utilize outros grupos sociais, é esse meu caso, porque eles vivem muito nesse negócio de grupos sociais e às vezes, enganam na hora da pesquisa. Eu ainda tenho que descobrir uma fórmula, que nesse momento haja realmente a pesquisa de 100% da turma.

4 – Você se considera um (a) professor (a) inovador(a)?

D1.Tenho primado pela inovação, pois sempre trabalhei de forma interativa, buscava em minhas aulas trabalhar de forma diferenciada, mesmo não sabendo que tal atitude constituía-se como inovação. Trabalhar com a música, jogos interativos, dramatização, teatro e com uso de algumas mídias. No ensino médio já fiz uso das mídias. Na universidade já é um aparato mais sofisticado e é apenas uma questão de concretização dependendo da metodologia do professor.

D2. Ai meu Deus! É eu procuro inovar na minha prática, na minha prática diária. E e pra isso acontecer hoje em relação a essa temática da tecnologia também eu estou trabalhando em parceria com o professor de informática porque ele tem o conhecimento bem aprofundado nessa área. Na atualidade nós precisamos, realmente, ter esses conhecimentos voltados para a área tecnológica. E desde ano passado até nesses dias, até nos dias atuais, nós estamos trabalhando né, com, com o uso de aplicativos, que o professor de informática, ele tem algumas ideias sobre essa parte aí da tecnologia, o uso de aplicativos. E estamos trabalhando hoje como um recurso colaborador no ensino da língua portuguesa, porque eu acredito que essa parceria ela já está dando certo, mesmo que eu não tenha tantos conhecimentos, mas os conhecimentos que ele tem, ele repassa para mim e nós podemos conduzir isso muito bem. Então isso aí é inovar também no nosso trabalho.

D3. Sim, eu procuro sempre acompanhar a evolução e principalmente na educação. Ela vem evoluindo de lá pra cá, até mesmo a ortografia né, quando a gente pensa que já aprendeu, já assimilou, a gente chega em um momento que se sente surpreendido pela evolução; mudou isso, mudou aquilo, então a gente tem que se adequar e se nós estamos na era da tecnologia devemos fazer uso da mesma, inovando sempre.

D4. Professora, eu me considero porque eu tento sempre levar aquela teoria para a realidade do meu aluno. Por exemplo, a literatura, ela é puramente História, são autores do passado, mas que eu sempre tento mostrar pra eles que tudo que eles trabalharam dentro do Modernismo, por exemplo, hoje em dia acontece. Então, eu sempre tento trabalhar teoria e prática, fazer meu aluno ser protagonista, não ser só um aluno de cadeira e caderno, mas que ele também faça suas atividades de maneira que sinta-se protagonista, que ele seja pesquisador. Então eu me considero inovadora porque eu não sou a dona do conhecimento. Eu quero que eles também sejam donos desse conhecimento, que eu aprenda com eles também e eles têm um conhecimento de mundo fantástico.

5 – Para você como deve ser preparado o professor para essa nova era?

D1. Esse professor deve ser, ele deve ser multidisciplinar, esse professor deve ser polivalente, é um professor que deve ter o domínio da língua portuguesa, da metodologia, mas também de línguas, tecnologia, filosofia, né, musicalidade, esse é o professor da língua materna né, especificamente da língua, que trabalha essas diversas possibilidades é ... de formação e interação com os alunos, fazer com que os alunos possam também trilhar por essas buscas para concretizar a adequação da língua portuguesa à formalidade, nesse ponto.

D2. Ele deve ter muitos conhecimentos. O professor ele precisa ter bastante conhecimento tecnológico e esse conhecimento ele deve ser aprofundado. E não, não esse conhecimento básico, porque o conhecimento aprofundado hoje que o nosso aluno necessita. E isso vai, com certeza, contribuir na aprendizagem dos alunos, porque o que eles sabem, hoje, muitos alunos sabem hoje o, o, o necessário, o básico para atuar na universidade, mas eles precisam ainda

desenvolver-se muito mais.

D3. Ele deve ter boas formações para aprender usar a tecnologia a favor do seu trabalho. Assim como deve ser orientado a respeitar a realidade dos alunos, porque nossos alunos são desse século, e às vezes, a gente comete o pecado né, de falar assim: ah, mas minha época era assim... Nossa época já passou, nós estamos na era dos alunos, a educação é da era deles. Então a gente tem que se adequar, para facilitar até o entendimento deles, porque às vezes, quando a gente traz esse “antes” para a sala de aula, a gente fica longe deles, da realidade deles e é difícil para eles compreenderem o que a gente quer passar.

D4. Primeira coisa, eu acho que a universidade já vem fazendo isso, é antes, outras formações a gente saía muito num conteúdo meio tradicional, no qual parece que o professor só ele tinha a verdade, o saber. Mas eu percebo que a maioria dos formados, dos universitários, agora, eles já vêm com um novo olhar, um novo perfil, daquele professor que ensina, mas dá oportunidade para esse aluno também ensinar, também mostrar o conhecimento dele. Então eu acredito que o professor dessa nova era, ele tem que ser humilde o suficiente para entender que esse aluno também tem o que mostrar e a gente tem que oportunizar. Então eu acho que se o professor se colocar não como tradicionalista, mas esse tradicionalismo que ele traz, também renove, em alguns momentos, é o professor do futuro, porque esse aluno quer ser amigo desse professor, mas para isso ele tem que confiar, e essa confiança, só se dá quando há *feedback*, um falando e o outro correspondendo. Acho que esse que é o professor da nova era.

6 – Face à diversidade de informação atual, como pode o professor promover o desenvolvimento crítico dos alunos, de modo, a saber, tomar decisões/opções na sua vida?

D1. É, vejo que na escola básica, ela deve já começar fazer essa formação na Filosofia, Sociologia né, e discutindo temas com os alunos, lá na escola básica. Quando chega na universidade já é um aprimoramento. As demandas já são mais evidentes porque já são mais

adultos. É do ponto de vista político, social, ambiental, cultural, então a formação crítica dos alunos já é, a demanda na universidade já é mais apurada, mas eu creio que há de ser feita uma base lá na escola regular. As uniões estudantis, exatamente, deveriam trabalhar em cima desse mote, na escola regular. A uniões nacionais, dos universitários já é uma outra história, já mais de busca e de luta mesmo, mas o senso crítico ele é formado ao longo da vida do estudante, na verdade. As demandas é que vão fazendo com que ele participe dos movimentos populares.

D2. É o professor, ele promove o desenvolvimento do aluno através de debates. Eu vejo assim que o debate ele é um, ele é um, é uma atividade que é feita em sala de aula e que promove esses momentos de reflexão. É de reflexão acerca de qualquer temática e eu gosto muito de trabalhar com rodas de conversa com meus alunos, porque é através dessas rodas de conversa, principalmente, nos primeiros dias de aula, é que nós alertamos para que eles tenham esse pensamento crítico. E quando eles têm essa oportunidade para falar, para opinar, nós podemos dizer que eles têm vez e voz para dizer também o que eles pensam e não ser apenas depósito de conteúdos, como observamos muito, assim, no ensino médio. Na universidade é diferente, o aluno, ele tem a oportunidade de falar, de dizer o que ele pensa, de discutir né, de discutir e lembrando as palavras de Paulo Freire: “não ser apenas depósito, realmente, de conhecimentos”.

D3. É a gente trabalha sempre temas polêmicos envolvendo a realidade do nosso país, da nossa cidade, da escola em si. É despertando no aluno o senso crítico e permitindo que eles tenham autonomia para produzir textos argumentativos com objetivo de trabalhar a defesa de suas opiniões. E em segundo plano a gente pode fazer ele compreender né, que ele tem direitos e deveres e que na sociedade eles têm que saber quais são os seus deveres né, e como cobrar os seus direitos. Então a gente tem que esclarecer isso pra eles.

D4. Professora, no meu caso, eu sempre trabalho conteúdos, eu tento contextualizar, eu tento mostrar pra esses alunos que esses conteúdos têm fundo pra vida deles, lá fora. Porque quando se trabalha Gramática, por exemplo, eles chegam a perguntar: professora, esses conteúdos é, servem pra quê? E eu sempre tento esclarecer: gente, nem todo tempo você vai está de forma

informal, você sempre vai buscar um emprego, vai buscar um trabalho, as pessoas vão querer te entrevistar, tu tens de ter conhecimento de mundo. Então eu sempre tento conscientizar de que só é através da leitura, só é através da escrita, de saber essa nossa gramática é que esse aluno, no futuro, ele vai ter bons argumentos, e pode também achar um bom emprego, porque todo tempo nós somos selecionados. Eu sempre digo pra eles que é uma seleção natural todos os dias. Sempre se escolhe aquele que tem maior competência e essa competência só é conquistada com os estudos. Então eu acredito que essa diversidade nossa de informação, eu acredito como professora de língua portuguesa, que nós estamos mandando pra sociedade alunos críticos. Alunos que sabem que quando falar, falar com verdade, falar com consciência. E dentro das minhas aulas, tanto faz de Português, quanto de Literatura, eu tento contextualizar com a realidade desse menino, que é muito diversificada. Eu tenho turma de 38 alunos. Alunos que hoje vivem na era tecnológica e alunos que até hoje não tem um celular. Alunos que têm uma informação de mundo fantástica e aluno que acabou de sair do interior. Mas eu tento mostrar pros dois que todos são capazes de chegar ao seu objetivo. É isso.