

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Joice Domingos

Entre saberes e sabores: Ações formativas em educação linguística e saberes
docentes mediadas pelo Professor Coordenador

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2016

Joice Domingos

Entre saberes e sabores: Ações formativas em educação linguística e saberes docentes mediadas pelo Professor coordenador

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Formação de Formadores, sob a orientação do (a) Prof.(a), Dr.(a) – Lilian Maria Ghiuro Passarelli.

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

A Deus que me permitiu chegar até aqui. Obrigada Senhor!

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me ajudado e me sustentado até aqui.

À minha família que sempre me apoiou e me apoia em todos os meus projetos, minha mãe tão querida e incentivadora, meu pai sempre confiante em meu potencial (que muitas vezes, nem eu confiava), meu irmão e suas broncas que, sempre me fizeram avançar. Muito obrigada família, amo vocês!

À querida professora Doutora Lilian Ghiuro Passarelli, por me orientar e ser tão paciente comigo, descobri mais do que uma orientadora, descobri uma pessoa maravilhosa! Muito obrigada!

Ao meu querido Márcio Rogério Biz, que me conheceu enquanto eu estava no meio dessa jornada e foi tão compreensivo e amoroso entendendo minhas neuras e dramas e sendo ainda tão incentivador e apoiador. Muito obrigada querido.

Aos meus colegas de trabalho, por me permitirem o convívio e me favorecerem em minhas reflexões. Em especial, aos meus queridos da equipe gestora e ao Jefferson que pacientemente me ouviu, permitindo-me desabafar no duro percurso acadêmico.

A todos os colegas do mestrado, ver como as angústias e dificuldades eram sentidas por todos, muitas vezes se tornava até um bálsamo.

A todos os professores que tive no curso, que contribuíram muito para que eu me tornasse uma pessoa e uma profissional melhor.

Ao Humberto, que sempre me acolheu desde o início do programa, muito obrigada querido, que Deus te recompense!

Muito obrigado a todos, que de alguma maneira, contribuíram e me ajudaram na feitura deste trabalho.

DOMINGOS, Joice. **Entre saberes e sabores: Ações formativas em educação linguística e saberes docentes mediadas pelo Professor coordenador.** Trabalho Final. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. PUCSP. 2016.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa a respeito dos saberes docentes, tendo como base os estudos realizados por Tardif e Freire. Saberes estes que são mobilizados pelos professores em sua prática docente. Justifica-se a relevância deste trabalho, uma vez que o professor como intelectual crítico e transformador de sua prática utiliza saberes, os quais são apreendidos ao longo da formação inicial e através da prática educativa realizada na sala de aula. Este estudo discute ainda a Educação Linguística, apresentando uma conceituação baseada em Passarelli e Palma e Turazza, retomando o conceito apresentado por Bechara - ensinar a língua materna de forma a tornar o aluno em aprendente-ensinante - em um poliglota de sua própria língua, ou seja, alguém que saiba adequar o seu discurso às mais diversas situações comunicativas, superando um ensino de língua que desmitifique a norma padrão, esta que por sua vez é considerada como única merecedora de prestígio. O estudo propõe ainda possíveis ações formativas/orientações mediadas pelo Professor Coordenador Pedagógico dentro de uma perspectiva dos saberes e da Educação Linguística.

Palavras-chave: saberes docentes, educação linguística, professor coordenador, formação continuada.

ABSTRACT

DOMINGOS, Joice. **Between knowledge and flavors: training actions in language education and teaching knowledge mediated by Professor coordinator.** Trabalho Final. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. PUCSP. 2016.

The present work presents a survey about knowledge teachers, based on the studies conducted by Tardif and Freire. These are mobilized by teachers in their teaching practice. Justified the relevance of this research, since the teacher as a critical intellectual and transforming of your practice knowledge, which are learned throughout initial training and through the educational practice carried out in the classroom. This study also discusses Educational Linguistics, presenting a concept based on Passarelli and Palma and Turazza, returning to the concept presented by Bechara - teaching the maternal language in order to make the student in learner-teaching being - in a polyglot of their own language, or is, someone who can adapt his speech to several communicative situations, overcoming a language school that desmitifique the default rule, this which in turn is considered as the only prestigious worthy. The survey also proposes possible actions training / guidance mediated by Professor Educational Coordinator within a perspective of knowledge and Linguistic Education.

Keywords: teaching knowledge, linguistic education, teacher coordinator, continuing education.

SUMÁRIO

Considerações iniciais	11
Capítulo 1: Saberes docentes	17
1.1 Os saberes docentes: concepções para Tardif	17
1.2 Saberes para Freire	23
Capítulo 2: Educação linguística: Primeiras palavras.....	28
2.1 Transposição didática: uma possibilidade.....	32
2.1 A Educação Linguística e o Ensino em São Paulo.....	33
Capítulo 3. Ações formativas de educação linguística mediadas pelo professor coordenador (PC).....	36
3.1 Desafio 1.....	39
3.2 Desafio 2.....	42
3.3 Desafio 3.....	45
3.4 Desafio 4.....	47
3.5 Saberes e sabores	49
Considerações Finais	50
Referências Bibliográficas.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS

ATPC- Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

EL- Educação Linguística

PC- Professor Coordenador

PCAGP- Professor Coordenador de Apoio à Gestão pedagógica

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

UE- Unidade escolar

UNESP- Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Os saberes para Tardif	20
Quadro 2- Saberes docentes-Tardif	23
Quadro 3- Saberes Tardif-Freire	23

Considerações Iniciais

À moda de memorial

As primeiras considerações que serão elencadas neste texto têm a ver com a emoção, e, muito embora, aparentemente, não haja espaço para isso em ambientes acadêmicos, nada do que se faz na vida, seja na academia ou fora dela, se não tiver emoção, certamente não haverá sabor.

Aliás, saber e sabor têm a mesma raiz, podendo demonstrar assim que o sabor do saber pode se constituir em uma jornada fascinante, dessa maneira, a sede por desvendar os sabores dos saberes levou-me a descobrir os ingredientes para a realização do prato principal, ou seja, deste trabalho final.

Nessa relação entre saberes e sabores, está a minha história e um pouco sobre a oportunidade de estudar e concretizar um sonho de infância.

Somente quando se conhece a história é possível entender o presente e traçar planos de ação para o futuro. Assim, inicio este texto explanando sobre a importância dos saberes docentes, saberes com os quais, penso, tenho convivido desde a infância. Eu sempre quis ser professora! As minhas brincadeiras giravam em torno disso, meus pais sempre me incentivaram, e eu tinha até uma lousa bem grande, com direito a alunos (alguns de verdade -- meus coleguinhas e primos estavam sempre disponíveis -- outros tantos fictícios). E, desse modo, ao concluir o Ensino Fundamental, prestei Vestibulinho para o curso de Magistério e passei, dando o primeiro passo em direção ao meu sonho de infância.

Fazendo alusão ao título do trabalho, posso dizer que os sabores que experimentei na busca pelo conhecimento foram doces, mas também amargos ao ter de enfrentar as dificuldades que a vida nos impõe. Voltando ao percurso: terminado o Magistério, fui trabalhar como professora eventual em uma escola pública estadual que atendia do primeiro ao quinto ano. Foi uma experiência maravilhosa. As crianças eram uns primores (hoje quando me lembro desses primores, consigo enxergar que não eram assim tão primorosos, mas que foram fundamentais em meu processo de profissionalização), e eu estava fazendo o que amava mesmo não tendo ainda a oportunidade de ter uma classe com os meus alunos.

No final daquele ano prestei concurso para a prefeitura do município de Mongaguá. Concomitantemente, passei no vestibular para Letras, por gostar muito de Português. Paralelamente a isso, eu havia me inscrito num programa chamado Alfabetização Solidária, que tinha por objetivo alfabetizar jovens e adultos - Esse programa tinha como eixo as ideias de Paulo Freire e, anos depois, ao ter a oportunidade de cursar uma disciplina que levava o nome de um pensador, que eu aprendi a admirar na minha juventude e início de vida adulta, foi uma grata surpresa, dessas que muitas vezes não esperamos, mas que a vida nos presenteia.

Assim, aquele ano realmente ficou marcado: primeiro ano da faculdade, ingresso na prefeitura de Mongaguá, participação no programa Alfabetização Solidária. Manhã, tarde e noite ocupadas com muito trabalho e estudo.

Na prefeitura me deram uma sala que tinha muitos alunos indisciplinados e semialfabetizados, aliás, a prova de fogo para os professores iniciantes costumam ser os primeiros anos de docência... Se o iniciante suportar essa fase é porque está mais apto para a profissão, pois geralmente as salas mais trabalhosas são para os iniciantes. Entretanto eu estava tão feliz por realizar meu sonho de ser professora... Ter a minha sala de aula, os meus alunos, era realmente especial, assim, os desafios enfrentados pouco importavam, na verdade, eles me impulsionavam para estudar e realizar melhor meu trabalho.

Lembro-me do curso do Magistério no qual, uma das professoras certa vez nos indagou por que queríamos ser professoras, recordo-me que disse que gostava de ensinar. Hoje, percebo que a ênfase do meu pensamento estava sobre as estratégias de ensino, porém pouco sobre as estratégias de aprendizagem. Atualmente, se fala muito em processo ensino-aprendizagem, de maneira que desvincular um de outro não seria adequado. Felizmente eu continuei a estudar e hoje percebo que minha complexa função faz parte de um processo, entendo também que o tempo de aprender, muitas vezes não é o mesmo que o tempo de ensinar. Vivencio o processo dinâmico e ímpar da aprendizagem e do ensino. E sou muito feliz por isso.

Na prefeitura de Mongaguá, aprendi a trabalhar em grupo, a alfabetizar, a ser profissional. De lá para cá, vivenciei muitas experiências, mas estou cônica de que ainda tenho uma longa jornada a aprender. Penso que temos de pensar e repensar sobre a profissionalidade docente. O que quero dizer é que muitas vezes a formação

inicial não salienta ao futuro professor de que estudo, formação e pesquisa deverão fazer parte de sua prática para sempre. Ou, nas palavras de Freire (1996), rigorosidade metódica e reflexão crítica sobre a prática. E, embora ainda que, paire sobre a docência a ideia da vocação, beirando o sacerdócio, temos de estar conscientes de que nós *aprendemos* a ser profissionais da educação, e temos de fazer valer que o ser professor consiste no desenvolvimento de uma profissionalidade, esta que se faz mediante ensino e aprendizagem, seja através da teoria ou da prática. Ressalto a palavra *aprendemos*, pois quero frisar a necessidade de uma formação que destaque a importância da formação permanente. Freire (1997, p.18) aponta a importância de se estabelecer a profissionalidade docente como se observa no excerto a seguir “*Professora, porém, é professora. Tia é tia. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar sequer de ser tia, mas não é possível ser professora sem amar os alunos – mesmo que amar, só, não baste – e sem gostar do que se faz.*”. Esse amor à docência não se relaciona com aceitação e resignação, mas entender que o fazer docente e sua constitucionalidade se realizam por meio de estudo, preparo e muito rigor, uma vez que ensinar requer esse posicionamento.

No último ano da faculdade, prestei concurso para o Estado e no ano seguinte fui chamada, na época eu já trabalhava como contratada na prefeitura de São Vicente, minha cidade. E, no final de 2003, recebi um telegrama que me convocava para efetivação. Que sonho realizado! No início de 2004, fui chamada no Estado e tive a oportunidade de escolher uma escola que ficava próxima da escola da prefeitura que eu já trabalhava. Deparei-me com a convivência com os alunos adolescentes, que não era muito fácil; na verdade ainda não é. Mas hoje aprendi bastante: com o adolescente (como com qualquer outro ser humano), é preciso fazer concessões, dialogar, cobrar, mas sem sufocar, enfim, a minha identidade como professora foi sendo construída à medida que desenvolvi meu fazer profissional.

Após alguns anos sem estudar, resolvi cursar Pedagogia; fiz a Complementação Pedagógica, o que fez muito sentido para mim, pois pude rever muitos conceitos aprendidos no Magistério, além de conhecer tantos outros. Hoje, posso dizer como a formação se torna um diferencial na vida do profissional professor. Quando possuímos uma boa formação, podemos ir além do senso comum e entender que nossa sala de aula sempre será nosso campo investigativo.

No ano de 2009, prestei um concurso para trabalhar como Orientadora de Disciplina na Universidade Estadual Paulista - UNESP, no curso de Pedagogia semipresencial. E a experiência de atuar no Ensino Superior foi um divisor de águas em minha vida. Os alunos eram professores de disciplinas específicas (Português, Matemática, História etc.) e não professores de Ensino Fundamental I, como eu achei que seriam. Assim, encarei esse desafio e aprendi muito. Optei por exonerar do cargo da prefeitura de São Vicente o que foi uma decisão muito difícil, porém a vida é feita de escolhas. E nosso percurso profissional também.

Durante a atuação no curso, me inscrevi para uma especialização pela Universidade de São Paulo - USP. Fiquei entusiasmada com a possibilidade de estudar em umas das melhores universidades do mundo e também pelo fato de ser semipresencial e em um polo em minha cidade. Sendo aprovada, paradoxalmente, senti as dificuldades de se estudar a distância, mesmo trabalhando num curso semipresencial. O curso tinha como título Ética, Valores e Cidadania na Escola, questões tão delicadas de serem tratadas, mas que permeiam todo nosso fazer docente.

Atuando no curso de Pedagogia como orientadora pude notar o quão significativo é poder contribuir de alguma forma com a formação de futuros pedagogos, como foi a minha atuação. Aqueles momentos em que vivenciei trocas de experiências, saberes e conhecimento foram marcantes para mim. Mais do que ouvir falar, percebi como de fato, ninguém educa ninguém, (Freire, 1987) mas o conhecimento é construído mediatizado pelo mundo; e quantos mundos havia naquele curso.

Continuando a minha jornada, certo dia, navegando pelo site da Secretaria de Educação do Estado vi a chamada para inscrições para o curso Mestrado Profissional: Formação de Formadores. Nem preciso falar que o olho brilhou... Assim, após a difícil seleção, fui aprovada e ingressei e tenho aprendido muito. Aprendido que o estudo é inerente à profissão do professor, inclusive, como apontado por Freire, (1997, p. 11) “Pensar a prática enquanto melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida”. Assim, a reflexão crítica sobre a prática pode se constituir em disciplina do exercício da docência. Embora não seja possível afirmar que os muitos problemas deixaram de existir. É possível dizer que a luta por melhores condições de trabalho, sejam elas relacionadas a salário, infraestrutura ou outras demandas,

não pode ser desvinculada do sério comprometimento com os alunos. Ou seja, os problemas continuam lá, porém é possível vislumbrar mudanças, ainda que sejam apenas na minha própria prática.

Outra experiência significativa foi a minha atuação no segundo semestre de 2014 como Professora Coordenadora de Apoio à Gestão Escolar (PCAGP). Após entrega de proposta e entrevista com supervisores e a diretora da unidade em que atuo até hoje, fui escolhida para ocupar essa função que foi sobretudo relevante em minha trajetória profissional e também nos objetivos pretendidos neste trabalho. O trabalho como PCAGP me proporcionou vivenciar muitas situações formativas dos professores, as chamadas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo ou ATPC. Pude observar de um ponto que penso ser privilegiado, a prática de alguns professores e de fato, foram momentos enriquecedores e de troca de conhecimentos. Entretanto, pude também perceber o quanto algumas práticas que se confrontam diretamente com algumas tão rebatidas, seja na academia ou na própria escola, ainda acontecem dia após dia no cotidiano escolar. Pude experimentar outros desafios e dilemas e minhas indagações, enquanto coordenadora pedagógica se configuravam, entre outras, em uma preocupação de como eu poderia ajudar aqueles professores a se formarem continuamente e potencializarem suas práticas.

Desse modo, em meio aos estudos e às reflexões feitas, como também da observação da minha própria realidade da escola pública surgiram alguns questionamentos, e com o desejo de contribuir um pouco mais para os estudos no campo dos saberes, da Educação Linguística e da formação continuada, este trabalho tem como objetivo geral investigar sobre os saberes docentes equais saberes docentes são necessários à formação continuada de professores dentro do que requer a Educação Linguística. Assim, justifica-se esse trabalho tendo em vista que estudos voltados à atuação do professor em sala de aula apresentam pertinência no intuito de contribuir um pouco mais acerca da busca pelas respostas aos anseios dos profissionais. Observa-se que há uma pressão sobre os profissionais que optam pelo ensino da Língua Materna, tendo em vista que os resultados das avaliações externas da rede estadual, em especial o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP apontam para um déficit no desenvolvimento das habilidades de Língua Portuguesa, em especial às áreas de Leitura e Compreensão de textos.

Para a realização de tal objetivo o Capítulo I, apresenta estudo sobre os saberes docentes a partir da teoria de Tardif e relacionados à teoria de Freire. No capítulo II serão apontados os pressupostos da Educação Linguística e como esta reverbera em documentos federais e estaduais. Por fim no capítulo III, serão destacadas possibilidades de ações formativas/ orientações, tendo em vista os saberes docentes e a Educação Linguística, mediada pelo Professor Coordenador, aos professores. Com a intenção de realizar este trabalho elegeram-se como procedimentos metodológicos a pesquisa e estudo de literatura a respeito do assunto, a fim de levantamento e análise dos fenômenos estudados para uma investigação acerca do tema escolhido, inserindo-se assim em uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa.

1. Os saberes docentes

1.1. Os saberes docentes: concepções para Tardif

Conceitos nunca são fáceis, pois se corre o risco de se excluir algo importante ou ainda de não conceituar exatamente. Desse modo, para que aconteça o exercício da conceituação há a exigência de estudos, reflexões e até mesmo tempo de maturação. Em se tratando da temática escolhida há ainda o desafio, pois embora o assunto dos saberes já venha sendo discutido há mais de vinte anos, ele ainda não é consensual. De maneira que este texto visa modestamente introduzir alguns elementos a mais de reflexão no campo dos saberes docentes. Ou nas palavras de Tardif (2002, p. 35):

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas.

Ou seja, reiterando o primeiro parágrafo, aprender a respeito dos saberes ou saber não é algo fácil, mas isso já é inerente a todo conhecimento. O saber sobre o saber também é um processo complexo, que exige em seu desenvolvimento a formalização e maturação adequadas.

Em meio ao mergulho na temática observaram-se como alguns estudiosos validam sobremodo o assunto e ressaltam muitos aspectos, enquanto outros discutem a sua pertinência, e também questionam muitos outros aspectos.

A imersão em um assunto tão desafiador também suscita o questionamento inevitável sobre nossa própria prática e como esta acontece e quais são os saberes mobilizados frente aos inúmeros desafios cotidianos do professor.

O desafio em conceituar também ajuda a delimitar o campo de estudo desse trabalho oferecendo uma orientação à leitura do presente texto.

Para Tardif (2002, p. 212) “um sentido bem amplo (da concepção de saber) engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, tudo o que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.”.

Essa valorização do saber do professor, ou melhor, de seus saberes foi tomada por alguns estudiosos como um desprestígio da teoria. Como destaca Nunes (2001,

p. 30): “... Os anos 1990 foram marcados pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, **embora**¹ tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores.”.

Assim, foram surgindo estudos a respeito dos saberes dos professores, porém esses estudos não repercutiram em formações docentes, e justamente por gerar controvérsias vale um investimento no estudo desse saber ou desses saberes, haja vista o papel primordial desenvolvido pelo professor em sala de aula. Observe-se o seguinte excerto “... o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastantes diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.” (TARDIF, 2002, p. 18)

O saber, ou saberes dos docentes é um olhar para o professor, este que é peça fundamental do processo ensino-aprendizagem e não deve ser “apenas” informado de como deve ou não trabalhar, de como que seus alunos aprendem, mas pode e deve ser considerado como protagonista e como ator da história, não apenas como coadjuvante ou até mesmo antagonista. A preocupação com o impacto que as formações aos docentes repercutiriam na prática foi observada por Pimenta (1997, p. 6).

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não colocá-las, como ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

Podemos perceber a existência de uma cultura de não ouvir o professor, este que por sua vez, não se sente valorizado, acaba por reproduzir métodos e técnicas que ele julga serem convenientes e os quais ele se sente confortável para trabalhar, entretanto, algumas vezes (ou muitas vezes) com pouco avanço na sistematização do processo de ensino-aprendizagem. Seria cruel, colocar sobre os ombros do professor todo o fardo a ser carregado, ou toda a culpa do insucesso educacional, porém, não podemos também retirá-lo da ação.

¹ Grifo nosso.

Dessa forma, as pesquisas elaboradas com base no saber ou saberes dos professores podem oferecer valiosas contribuições pertinentes à formação docente. E, de modo algum, refutariam a teoria, mas esta serviria de embasamento para a discussão dos saberes mobilizados na prática pedagógica. Profissionais e futuros profissionais do ensino seriam preparados para o enfrentamento de desafios encontrados no cotidiano da prática do professor. Ainda que os conflitos não sejam iguais, as similaridades vivenciadas podem fornecer apoio com relação às estratégias adotadas.

Ainda nas palavras de Tardif, Lessard e Lahaye pode-se definir o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (2007 p. 218). O professor não é só um profissional, mas um ser humano que merece como qualquer outro ser humano ser respeitado, valorizado e ouvido, uma vez que ele é um dos principais envolvidos no processo. Vale destacar que na prática, o professor não irá fazer uma seleção dos saberes a serem mobilizados em cada situação, mas uma vez, estando ciente de que seu trabalho não se encerra na sala de aula, ele pode refletir sobre sua prática e, planejar possíveis ações frente aos tantos dilemas vivenciados.

Assim, cabe aqui uma delimitação de saberes a serem estudados nessa pesquisa. Uma vez que esses estudos foram sendo construídos no Brasil como uma proposta de superação da racionalidade técnica, tão em voga nos anos 1970, que aproximava o papel dos professores mais ao campo da execução do que da autoria. Resumidamente, segundo Fiorentini (1998) tem-se nos anos de 1960 um professor dominador de todos os conteúdos, enquanto que nos anos 1970 há uma valorização dos métodos, com a criação de manuais amplamente utilizados nos cursos normais e de pedagogia (Filho, 2010). Já os anos 1980 foram marcados por um discurso dominado pela dimensão sócio-política que deram origem às reflexões vivenciadas nos anos 1990.

A observância dos saberes e de como estes ocorrem no exercício do magistério considera o professor como um intelectual crítico e transformador de sua prática. Dessa forma, termos como “professor reflexivo” e “professor pesquisador” surgiram para ocupar o lugar de um profissional que desenvolvia seu ofício, mas sem uma busca pela racionalização, apenas pela execução. Assim os saberes docentes foram

sendo construídos e interpretados à medida que a busca pela profissionalização também o foi, o saber- ser professor foi sendo apropriado no próprio exercício da profissão. “O saber dos professores é profundamente social e é ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e transformá-lo” (TARDIF, 2002, p. 15.).

Tardif nos esclarece que o saber é proveniente de várias fontes de aquisição, como se pode observar no Quadro 1- Os saberes dos professores:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Quadro 1- Os saberes dos professores (TARDIF, 2014, p.63)

Como resultado dessas aquisições de saberes surge uma prática própria e transformada constantemente pelos próprios saberes. O saber do professor sofreu uma alteração em seu processo de formação que entendemos que deva ser permanente. Trata-se de um desafio a ser enfrentado todos os dias pelos profissionais da educação: refletir e transformar seus saberes – saber ser e saber fazer.

Pensar sobre os saberes é um desafio, uma vez que muito se observa ainda uma ação voltada à técnica e não à racionalidade. Para atestar essa afirmação têm-

se como exemplo, os cursos de capacitação oferecidos pelas diversas instituições, que muitas vezes centram-se apenas nas estratégias de ensino.

Já os professores, absorvidos em “dar tantas aulas”, muitas vezes, não conseguem, ou não foram preparados para, refletir sobre seu trabalho em sala repetindo assim, uma prática mecânica.

Vale pensar também que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.” (TARDIF, 2002, p. 20). Vale afirmar então, que sem negar a necessária e fundamental importância da formação inicial, ensinar se aprende ensinando, de modo que a prática pode oferecer valiosas contribuições à melhoria da própria prática.

Trataremos assim dos saberes dos professores, mas cientes de que em sua prática eles não “tiram da cartola” um saber de cada vez, frente às situações vivenciadas, mas que antes, cada prática está embutida por uma teoria, ainda que o professor não se dê conta disso. Reforçamos a ideia de que a reflexão crítica sobre a prática pode sim, colaborar para o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem futuras.

Esse assunto abordado por Tardif nos remete à complexidade do fazer docente e de como se faz válida sua reflexão. Em seu exercício de docência, o professor mobiliza vários saberes, sendo a prática na sala de aula temperada pelos saberes profissionais, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais.

Considera-se válida uma explicitação a respeito desses saberes, contudo o enfoque desse texto serão os saberes experienciais, por motivo de recorte temático e tendo em vista a visão tomada pelos próprios professores ao interiorizarem e validarem os saberes experienciais e considerarem os demais como externos e, portanto, não tão interiorizados como aqueles adquiridos na prática.

Quando nos referimos aos saberes docentes entramos numa esfera de saberes aprendidos e apreendidos ao longo da vida e da formação do professor (vide quadro 1). Assim, antes de ser professor, o sujeito é um ser humano e como tal, submetido a diversas situações que geram aprendizado para toda a sua vida. Em sua formação o professor tem acesso aos saberes profissionais que são aqueles aos quais são fornecidos na Universidade, são os principais saberes transmitidos pelas instituições de ensino.

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (...). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação (...). Com efeito, é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação.” (TARDIF, 2002, p. 36, 37)

Queremos destacar, que a formação inicial é muito importante para os professores, pois ela fornece ao futuro professor um embasamento teórico para seu fazer futuro. Concomitante à aquisição de saberes profissionais dá-se a aprendizagem dos saberes pedagógicos que se referem às doutrinas e concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa. Através da apreensão desses saberes fica evidenciada a relevância da profissionalidade docente, ou seja, não se nasce professor, mas aprende-se a ser professor, esse pensamento afasta a ideia de que para ensinar é preciso apenas ter o “dom” ou se render ao sacerdócio educacional e corrobora a ideia de um profissional ciente de seu complexo papel.

O contato com os saberes profissionais e pedagógicos mostram ao professor sua incompletude e revelam a necessidade de se estudar sempre. Os saberes pedagógicos orientam a prática educativa e durante o exercício do magistério, o professor rotineiramente recorrerá a eles. “A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização.” (TARDIF, 2002, p. 247).

É também, principalmente em seu processo de formação inicial que o professor toma contato com os saberes disciplinares que são aqueles transmitidos nas Universidades e que são convencionados pela tradição cultural, ou seja, o que deve se ensinar aos professores de acordo com os grupos sociais produtores dos saberes.

No exercício da função, os professores desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, saberes que brotam da experiência e se incorporam a ela, esses saberes são validados pela própria prática:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação, nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais

os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.” (TARDIF, 2010. p. 48-49).

Dessa maneira, os saberes experienciais tornam-se tão válidos para os professores e tão verdadeiros, uma vez que, mais do que aprendidos nos bancos das instituições formadoras, eles foram experimentados no exercício da prática.

O quadro 2 destaca os saberes colocados por Tardif:

Saberes docentes-Tardif

Saberes profissionais	Transmitidos pelas instituições de formação de professores
Saberes pedagógicos	Doutrinas e concepções provenientes de reflexões sobre a prática
Saberes disciplinares	Correspondem aos diversos campos de conhecimento, são transmitidos nos cursos e departamentos universitários
Saberes curriculares	Apresentam-se sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos)
Saberes experienciais	Desenvolvidos baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio

Quadro 2: Saberes para Tardif (2012)

1.2. Saberes para Freire

Serão apontados nesse subitem um pouco a respeito do saberes elencados por Freire, assim como também será feita uma relação entre os saberes profissionais e experienciais citados por Tardif e os saberes citados por Freire. Faz-se oportuno explanar um pouco a respeito de como se constituem os saberes para Freire pelo compartilhamento das mesmas ideias defendidas por ele de forma tão contundente.

Como forma elucidativa foram relacionados os saberes profissionais e experienciais descritos por Tardif com os saberes descritos por Freire de tal maneira: (Observe-se o quadro 2).

Saberes Profissionais	Saberes Experienciais
Rigorosidade metódica	Respeito aos saberes dos educandos
Criticidade	Corporeificação das palavras pelo exemplo
Estética e ética	Risco, aceitação do novo e rejeição à discriminação

Reflexão crítica sobre a prática	Reflexão crítica sobre a prática
Reconhecimento e a assunção da identidade cultural	Respeito à autonomia do ser do educando
Consciência do inacabado	Apreensão da realidade
Bom senso	Alegria e esperança
Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores	Curiosidade
Convicção de que a mudança é possível	Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
Segurança, competência profissional e generosidade	Liberdade e autoridade
Comprometimento	Tomada consciente de decisões
Tomada consciente de decisões	Saber escutar
Saber escutar	Disponibilidade para o diálogo
Reconhecer que a educação é ideológica	Querer bem aos educandos

Quadro 2: Relação entre os saberes profissionais e os saberes experienciais destacados por Tardif e os saberes elencados por Freire

Assim, esse quadro relaciona os saberes os quais para Freire são indispensáveis ao exercício do ensino e que, podemos identificar seja na categoria de profissionais ou experienciais. Identificam-se assim, alguns na categoria dos profissionais (que são aqueles aprendidos nas instituições formadoras), e os experienciais oriundos da própria prática docente. Os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares não entraram nesse quadro, por motivo de recorte temático.

Observando a primeira coluna na qual foram destacados os saberes profissionais observam-se exigências, como mencionadas por Freire, que permeiam o fazer docente, entretanto, muitas vezes não são consideradas na formação de futuros professores. “Uma de suas tarefas (do professor) primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis.” (FREIRE, 1996, p. 14) Desse modo, o protagonismo torna-se inevitável, mas não apenas do discente, mas do docente que também ao ensinar vai aprender por ser igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 1996). Se durante a

formação esse tipo de atitude não foi vivenciada, o estabelecimento de um rigor metódico pode tornar-se um processo inexistente.

Freire, após destacar a importância da rigorosidade metódica, explana a respeito da criticidade:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (Freire, 1996, p.15)

Essa criticidade fomentada nas instituições de ensino, como saberes profissionais estimula o futuro professor a exercitar sua curiosidade epistemológica ao aproximar-se ainda mais dos objetos de conhecimento e estimular e incentivar esse comportamento nos educandos.

De uma maneira geral, os programas de formação de docentes apresentam em seus currículos disciplinas que visam o desenvolvimento ainda dos demais saberes apontados por Freire: Estética e ética, Reflexão crítica sobre a prática, Reconhecimento e a assunção da identidade cultural, Consciência do inacabado, Bom senso, Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, convicção de que a mudança é possível, segurança, competência profissional e generosidade, Comprometimento, Tomada consciente de decisões, Saber escutar, Reconhecer que a educação é ideológica. Reconhece-se também que muitas vezes, a formação inicial está aquém do esperado, nesse sentido cabe ao professor procurar formar-se continuamente e permanentemente, haja vista os inúmeros enfrentamentos do cotidiano escolar.

Como o foco deste trabalho é o fazer docente, nesse subitem destacaremos os saberes elencados por Freire, os quais entendemos como sendo tipicamente oriundos da experiência. Numa tentativa assim, de pensar a prática e refletir sobre ela de modo a torná-la numa práxis, superando assim o discurso de que a teoria é uma, mas a prática é outra, um pensamento que é tão recorrente nos meios escolares. Assim, na segunda coluna, destacamos como saberes experienciais: respeito aos saberes dos educandos, corporeificação das palavras pelo exemplo,

risco, aceitação do novo e rejeição à discriminação, reflexão crítica sobre a prática, respeito à autonomia do ser do educando, apreensão da realidade, alegria e esperança, curiosidade, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos. É no dia a dia, na sala de aula, no contato olho a olho com os alunos que o professor se faz professor. Porém, seu trabalho não se encerra na escola: a partir da reflexão crítica de sua prática, os demais saberes são agregados ao cotidiano do universo do professor.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 1996, p. 16)

Entendemos assim, que o professor não assume um papel de detentor exclusivo do saber, mas como crítico de sua prática preocupa-se com os saberes adquiridos na experiência e não faz desta um rolo compressor capaz de destruir as motivações, sonhos e aspirações, que, muitas vezes, o professor iniciante possuía, mas que deixou de lado ao ser esmagado pela prática, muitas vezes, alienante ao qual foi inserido.

Assim, a necessidade de compreender e examinar constantemente a teoria à luz da própria prática, tomando-a como base para a assunção da práxis, torna-se num exercício de fortalecimento dos ideais docentes.

Ao formular o quadro 3, três saberes configuraram entre os saberes profissionais e experienciais que são: reflexão crítica sobre a prática, tomada consciente de decisões e saber escutar. Pois, ao longo da jornada docente o professor percebe que uma prática dialógica se faz necessária na construção do conhecimento e que buscar exercitar sua prática não é fácil e que a rotina, o desgaste, as pressões e a não busca por mudanças podem fatalmente fazer o profissional sucumbir a um círculo vicioso da resignação e insatisfação. Enquanto que o inverso também é verdadeiro, pois ao tomar essas práticas como cotidianas cria-se um círculo virtuoso de aprendizagem, de troca e construção de conhecimento.

Foram elencados apenas esses três saberes, entretanto outros saberes destacados por Freire podem assumir a categorização como profissionais ou

experienciais: os três saberes foram escolhidos também por motivo de recorte temático.

No capítulo 3 estudaremos um pouco mais a respeito de como esses saberes são mobilizados por professores e professores coordenadores.

Capítulo 2. Educação linguística: Primeiras palavras

Dessa forma, neste estudo pretendemos discutir um pouco mais a questão do trabalho docente no ensino de Língua Portuguesa. Haja vista que o ensino de língua materna constitui-se como um dos fatores diretamente relacionados ao desempenho dos estudantes em avaliações externas: Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo - SARESP, Sistema de avaliação da Educação Básica - SAEB, Prova Brasil entre outras.

Cabe assim, delimitar a perspectiva que será utilizada nesse estudo: a da EL. Não se trata de estabelecer uma rebeldia ao ensino da norma culta, muito menos de desprestigiá-la, apenas apresentar uma reflexão sobre o trabalho que é feito sobre o ensino da língua materna. Vale destacar, que a cultura do ensino de Língua Portuguesa, durante muito tempo, privilegiou os aspectos gramaticais e morfológicos apenas, o que levavam o aluno ao mecanismo de “decorar para a prova” somente.

Assim, o que se pretende é fazer coro junto aos demais estudos que afirmam que um ensino que não leve em conta as competências linguísticas, textuais e discursivas contribuem para que o aprendente-falante² de língua materna desenvolva uma falsa ideia, ou nas palavras de Bagno (2001), um mito de que apenas a norma culta é válida e que as demais variedades devem ser simplesmente descartadas e repudiadas, “condenando” assim, seus usuários a ficar à margem da almejada variedade padrão.

É por essa perspectiva que se faz necessário compreender o ensino da língua: orientado para o desenvolvimento e para a qualificação significativa das capacidades de usos compreensivos e expressivos dos aprendentes-ensinantes. Essas capacidades implicam e abarcam a aquisição de diferentes e variadas normas, de estratégias sócio-interativo-cognitivas, associadas à produção de textos orais e escritos, não verbais ou multimodais, todos indissociáveis da apropriação de estratégias pragmáticas que fundam e consolidam a competência comunicativa dos usuários em situações concretas de interação. (PALMA, TURAZZA, 2014. p. 32)

Assim, estamos pensando num ensino da língua que leve em conta um sujeito real, em reais situações de comunicação, e que faça uso de diferentes

² Alicia Fernández propôs o termo aprendente-ensinante para designar o binômio aluno-professor, a autora sugere que o ensino da língua deva ser algo interativo e sem passividade levando também ao professor aprender e refletir sobre sua própria linguagem. Modificamos um pouco o termo, com objetivo de salientar que o aprendente de língua é também um falante, que faz uso da língua invariavelmente.

estratégias, pois dessa forma, o estudo considera que o aluno ou aprendente já possui conhecimentos sobre a língua, ou seja, ele não é uma tábula rasa que vai ser preenchida na escola. O aprendente é antes de tudo um falante da língua e que faz uso dela em diversas situações comunicativas, como tal deve ser respeitado: não apenas como um ser o qual, passivamente acatará todas as prescrições da Gramática Normativa.

Dessa forma, segundo Palma e Turazza a EL pode ser considerada sob duas perspectivas: área de conhecimento e como processo de ensino e de aprendizagem, como área de conhecimento refere-se a “um campo de estudos linguísticos que tem como objeto de pesquisa o ensino da Língua Portuguesa” (...) e como processo de ensino e de aprendizagem, “tem por objetivo tornar o aprendente-ensinante capaz de usar a língua materna de forma consciente, com proficiência, em múltiplas situações sociais, contribuindo para o seu desenvolvimento pleno e habilitando-o ao exercício da cidadania.” (2014, p. 33, 34)

Bechara introduziu o conceito de EL no Brasil ao afirmar que “a grande missão do professor de língua materna é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação”. (2002, p. 14)

Dessa forma, a EL “tem por objetivo geral a formação proficiente de crianças e jovens como seres pensantes-comunicantes. Nessa acepção contribui com a Educação Matemática, a Educação Artística, a Educação Literária, a Educação do Mundo do Trabalho e outras.” (PALMA e TURAZZA, 2010, p. 29). Essa conceituação apresentada pelas autoras promove uma reflexão a respeito do objetivo de se ensinar a língua materna na escola. Ou seja, assim como a Matemática e as demais disciplinas devem fugir da sistematização feita por “decoreba da matéria”, a EL também promove o pensamento de que o ensino da língua materna deve ser feito de forma a levar à reflexão não só do aprendente, mas também do ensinante.

Ou, nas palavras de Passarelli (2002, p. 49)

O grande objetivo da educação linguística é o de ampliar e desenvolver a competência linguística dos aprendentes, para que eles possam compreender e criticar textos e tenham capacidade de avaliação e criatividade no manejo da língua materna.

Entende-se assim, que o termo poliglota na própria língua ganha muito sentido, principalmente quando nos deparamos com o ensino de língua portuguesa em escola pública, pois é nessa realidade que os preconceitos linguísticos³ são mais atroz. Ainda em Passarelli

(...) Os estudantes mostram-se desacreditados em relação à sua própria competência linguística. O professor, por sua vez, não consegue lidar com a falta de sucesso que vem obtendo e diz frequentemente que seus alunos têm dificuldade de expressar-se. Além de também estar insatisfeito com o que vem desenvolvendo em termos de ensino da língua, o professor, não raras vezes, sente-se impotente, como profissional. (p. 25)

A EL segundo Travaglia (2003) tem por objetivo, através de uma série de atividades de ensino/aprendizagem habilitar uma pessoa a ter conhecimento do maior número de recursos que a língua materna pode oferecer e dessa maneira, produzir textos de acordo com a situação específica e alcançar o efeito pretendido.

Nesse aspecto cada vez mais, podemos e devemos considerar a importância do papel do professor: ele é o único detentor do saber? De que maneira ele oferece a seus alunos o ensino da língua? Como esses alunos veem o ensino da língua materna? O que acontece aos jovens visto que, muitas vezes, passados doze anos de ensino, continuam falando “nós vai”, “agente vamos” em todas as situações de comunicação? Por que é tão difícil ensinar Português, haja vista que é a língua a qual nos comunicamos? Quais são as principais atividades oferecidas aos aprendentes-ensinantes durante as aulas de português? Essas e muitas outras indagações são feitas pelos professores de português em todos os níveis de ensino.

Com o objetivo de responder a essas e outras indagações é que se encontra a EL, propondo cinco direções de ensino a EL concentra-se em, segundo Palma e Turazza:

- *Pedagogia do oral*: como o próprio nome diz prioriza as atividades orais visando o desenvolvimento dessa competência vale destacar que durante muito tempo o ensino da língua e o ensino em geral não

³ Marcos Bagno (2001) apresenta a mitologia dos preconceitos linguísticos que envolvem o ensino da Língua Portuguesa no Brasil. O autor os apresenta como serem pertencentes à ideologia cristalizada na Gramática Tradicional.

priorizavam a escuta dos estudantes, entretanto essa competência é utilizada na maior parte do tempo;

- *Pedagogia da Leitura*: através da interação entre o aprendente e o ensinante, por meio dessa pedagogia busca-se formar um leitor competente que faça uso de diferentes estratégias de leitura frente aos diversos textos lidos;
- *Pedagogia da escrita*: tem por objetivo desenvolver a competência escritora, não apenas dos aprendentes, mas também dos ensinantes, essa pedagogia visa à superação dos textos feitos sem conexão com a realidade, mas que se observando reais situações comunicativas o aprendente seja capaz de produzir um texto adequadamente, observando-se o gênero escolhido;
- *Pedagogia léxico-gramatical*: trata-se de um estudo da língua elaborado a partir do texto, assim a análise de fenômenos linguísticos isolados fica fora desse contexto, mas o trabalho com os mais variados gêneros textuais favorece a reflexão e tomada de decisão requerida pelo aluno-aprendente falante da língua;
- *Pedagogia da literatura*, especificamente relativa ao texto literário essa pedagogia proporciona ao aprendente o contato com a produção e a compreensão dos textos.

Desse modo, vale destacar que a EL preconiza o trabalho sério com o ensino de Língua Portuguesa, afastando a ideia de que “vale tudo” no ensino da língua, ou ainda de que o aluno aprenderá sozinho. Também não aponta para o radicalismo do ensino da gramática pela gramática. Ou seja, o trabalho do ensino da língua mediante a EL possibilita em todos os momentos a reflexão, propiciando ao aprendente-ensinante tornar-se um poliglota em sua própria língua como já citado.

Ao tomar ciência dessas cinco Pedagogias de ensino da língua, o professor de Português poderá elaborar atividades consoantes ao que se requer uma EL (oralidade, leitura, escrita, gramática e literatura). Não se está dizendo que seja fácil, se o fosse certamente as avaliações apontariam outros resultados, dessa maneira períodos de planejamento e preparação das aulas tornam-se indispensáveis ao melhor desempenho do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Neves (2003),

o professor de língua materna está posto de uma equação: o conhecimento das teorias linguísticas e a sua aplicação na prática.

A língua “inculta e bela”, “desconhecida e obscura” já despertava a paixão do poeta Olavo Bilac mesmo representando para ele um “rude e doloroso idioma”, assim uma das funções da EL é mostrar aos estudantes que, embora cercada por muitos mitos e envolta numa esfera de “inatingibilidade” a Língua Portuguesa está a serviço de seus falantes e não o contrário. Esse pensamento corrobora com a ideia do poliglota na própria língua:

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística” (BAGNO, DATA, p. 80)

O trabalho sério com a língua busca além de subsidiar o aprendente-ensinante com os recursos linguísticos necessários a se tornar um poliglota, proporciona a inserção do cidadão na sociedade.

2.1. Transposição didática: uma proposta

De posse dos pressupostos da EL o professor irá questionar-se sobre o *como fazer*, como construir com os alunos aprendentes-ensinantes a aquisição competente da língua? Sendo que essa competência não visa apenas à variedade padrão e o ensino da norma culta, mas antes a habilidade de saber se comunicar? Além desse questionamento, o professor ainda se pergunta: O que fazer para, no afã de explorar e trabalhar as diferentes competências cair num processo de atividades fragmentadas e sem sequenciação?

Nesse sentido se insere a transposição didática: “o termo foi empregado inicialmente pelo sociólogo Michel Verret, em 1975, retomado de modo mais profundo pelo pensador e educador francês Yves Chevallard, em 1985, e contemplado recentemente, em 1993, por Philippe Perrenoud.” (PEREIRA e FRANCO, 2014, P. 111).

Chevallard destaca três saberes: o saber do sábio, o saber a ensinar e o saber ensinado. Considerando o primeiro como aquele dos estudiosos e cientistas; o

segundo como o trabalho dos professores em sua prática educativa e o terceiro como o que foi captado pelos aprendentes.

No ensino de Língua Portuguesa, infelizmente, não há receitas prontas, apenas caminhos a serem explorados, nessa perspectiva o que se espera é que as atividades realizadas em Língua Portuguesa abordem mais que aspectos gramaticais, pois esta é apenas perspectiva da língua para Pereira e Franco (2014, p. 116)

A gramática existe não em função de si, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua, refletindo as diversidades geográficas, sociais e de registro do idioma e existindo em função da compreensão e da produção de textos orais e escritos.

Os demais aspectos da língua também podem ser abordados nas aulas: oralidade, leitura e escrita. Nessa perspectiva o trabalho com o texto constitui-se fundamental para que o aprendente-ensinante perceba que a língua não é só Gramática, mas que está é constituinte da língua, mas não a única soberana.

Um caminho a ser explorado é o uso do texto em sala de aula, pois possibilita ao aprendente a ampliação e enriquecimento de seu patrimônio linguístico a fim de que ele possa variar e adequar seu discurso à situação vivenciada. Desse modo, a transposição didática não está formatada, é na construção de suas práticas que o professor a buscará.

2.2 A EL e o ensino em São Paulo

Desde o ano de 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs a implantação de um currículo básico comum a todas as escolas da rede estadual que atendem os níveis Fundamental e Médio, visando assim garantir uma base comum a todos os alunos.

Dessa forma, foi elaborado um currículo atendendo todas as disciplinas oferecidas na matriz curricular, a disciplina de Língua Portuguesa está inserida na área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias.

Assim, logo na página 7 do Currículo do Estado têm-se escrito no documento:

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo

princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares. (2010, p.7)

Assim, o currículo do Estado de São Paulo na área de Língua Portuguesa privilegia através do próprio currículo e de outros documentos um ensino de língua materna que busque a competência escritora e leitora, de modo a promover a EL. Vale destacar também que o documento foi elaborado consoante os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que também privilegiam a busca por uma EL.

Os PCN apresentaram como principal mote de trabalho em ensino de Língua Portuguesa, o texto seja oral ou escrito, mas vale ressaltar que o professor se torna o mediador entre o aluno e o texto visando o objetivo de fazer com que o aprendiz se torne o poliglota na própria língua como já mencionado. Como se pode observar no excerto a seguir:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCN, 1998 p. 25, 26).

Assim, os PCN salientam a importância do trabalho com os variados tipos de texto orais ou escritos haja vista a pluralidade e multiplicidade com a qual os alunos-aprendizes de Língua Portuguesa convivem todos os dias dentro, mas principalmente fora da escola. No Currículo do Estado encontramos: “O texto é o foco principal do processo de ensino-aprendizagem. Considera-se **texto** qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva.” (2010, p. 16). O trabalho com o texto preconiza a existência de diversas situações comunicativas e propõe ao estudante refletir sobre o uso da língua, promovendo uma EL.

Vale observar que o reconhecimento da heterogeneidade linguística por meio dos textos são princípios básicos para levar os alunos ao pleno desenvolvimento de competências para o uso de sua língua.

Ao refletir sobre Educação Linguística e como ela se apresenta e oferece o ensino da língua, passamos a discutir a relevância de práticas, muitas vezes tão enraizadas em nosso cotidiano. Quando mergulhamos na teoria e vimos o quanto já se foi estudado e pesquisado a respeito de uma área de conhecimento, percebemos que os confrontos vivenciados em nosso cotidiano escolar, não acontecem só em nossas escolas, mas em todos os ambientes de ensino. Assim, os profissionais de educação não estão sozinhos no anseio por mudanças. Desse modo, a apresentação dessas reflexões não significam que os embates deixarão de existir no ensino na língua, mas que é possível trilhar um outro caminho.

3. Ações formativas baseadas em saberes e sabores mediadas pelo professor coordenador (PC): algumas orientações

Tratamos nos capítulos anteriores acerca dos saberes docentes e da educação linguística. Neste capítulo sobre como o professor coordenador (PC), pode ajudar na formação docente utilizando pressupostos dos saberes docentes e dos sabores da educação linguística, optamos por utilizar a palavra sabores para a educação linguística num esforço de lembrar o quanto aprender pode ser gostoso:

Aprender é uma das coisas mais bonitas, mais gostosas da vida. Acontece em qualquer tempo, em qualquer idade, em qualquer lugar. Ajudar as pessoas a descobrir esse prazer, a “degustar” o sabor dessa iguaria é ascender às mais altas esferas da atuação humana. A escola existe para estimular a “gula” pelas delícias de poder saber..., pois a “capacidade de sentir prazer não é um dom natural. Precisa ser aprendida”, como lembra Rubem Alves. (IRANDÉ ANTUNES, 2003, p. 175)

Muito há que se percorrer no percurso, pois o cotidiano do PC, tais quais os dilemas enfrentados pelo professor o PC, em seu exercício de coordenação também se depara com realidades bem difíceis:

“A complexidade da escola deriva não só de suas práticas, mas de todas as relações que profissionais e alunos estabelecem entre si, com a secretaria de Educação, com o sistema de ensino, com as políticas públicas, com a literatura, com as famílias e a comunidade. Desse modo, a escola sofre influências de muitos aspectos que estão fora dela e que precisam ser considerados nos processos de formação.” (PLACCO e SOUZA, 2013, p.26)

Somadas a essas circunstâncias influenciam ainda o trabalho do PC, o diretor da escola, o qual faz suas exigências e a pressão do grupo de professores que, por sua vez também faz suas solicitações. E, muitas vezes, ao atender um o PC desagradará o outro o que faz com que ele tenha de aprender a lidar com essas forças, por vezes, antagônicas.

Enquanto estamos encerrados em nosso mundo de sala de aula, não conseguimos perceber o universo de situações que acontecem em uma escola, seria interessante que todos os professores tivessem a experiência de vivenciar “o outro lado”, o lado da gestão ou da coordenação, pois só dessa forma é possível entender que, se o coordenador não atendeu àquela necessidade no momento solicitado não foi por falta de vontade, mas por estar imerso em uma imensidão de tarefas.

Em nossa percepção, o início da carreira tem sido árduo para muitos professores coordenadores. Acostumados a cuidar da sua própria sala de aula, passam a conviver com uma diversidade imensa de obrigações e a visualizar não somente a sua classe, mas também o conjunto de classes de uma escola, com toda a sua complexidade, inserida em um sistema escolar mais amplo. O momento da passagem do papel de professor para o de professor coordenador é, via de regra, um momento de turbulência afetiva. (ALMEIDA e GROppo, 2013 p.94)

Essa complexidade, até então não percebida enquanto professor, ao mesmo tempo em que é bem “dura”, também pode ser bem produtiva proporcionando ao PC refletir acerca do seu trabalho como PC e na sala de aula. Durante a experiência vivida e mediante os estudos e leituras realizadas elencaram-se alguns desafios pertencentes à ação ou ações do PC.

Vale retomar que a vivência na coordenação, após anos de sala de aula, tornou-se um grande desafio a cada dia para mim, por essa razão as propostas apresentadas são colocadas como desafios estabelecidos ao PC, lidar com professores e na medida em que fosse necessário, realizar algumas intervenções, não é tarefa fácil, pois “paira” sobre a atmosfera docente um ar de que o professor é detentor de todo saber e de todo conhecimento, assim mexer com os brios do professor é entrar numa grande briga.

Minha função desempenhada na escola foi a de Professora Coordenadora de Apoio à Gestão Escolar (PCAGP), e foi um tempo maravilhoso, pois tive a oportunidade de aprender e compartilhar muita informação e conhecimento. Infelizmente ao final do ano, foi lançada uma resolução extinguindo essa função, mas posso dizer que fui muito feliz e pude colaborar com a formação continuada dos professores da escola em que trabalho.

Os professores coordenadores do Estado de São Paulo ocupam postos de trabalho ou função. Como PCAGP ocupei um posto de trabalho. Entretanto, este posto foi extinto pela resolução atual, que é a de número setenta e cinco, de trinta de dezembro de 2014, a qual dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador e dentre as atribuições do PC estão:

Artigo 5º – Constituem-se atribuições do docente designado para o exercício da função gratificada de Professor Coordenador – PC:

I – atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;

II – orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e

- subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;
- III – ter como prioridade o planejamento e a organização dos materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos, disponibilizados na escola;
- IV – coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;
- V – decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou das disciplinas, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, como a inserção de professor auxiliar, em tempo real das respectivas aulas, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;
- VI – relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita, apresentando dinamismo e espírito de liderança;
- VII – trabalhar em equipe como parceiro;
- VIII – orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas e disciplinas que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- IX – coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;
- X – tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes (...). (SEE, Resolução SE 75, de 30-12-2014)

Assim, frente a essas atribuições o PC se vê obrigado a mobilizar seus saberes, pensar e repensar sobre sua prática, de modo a proporcionar à equipe docente, subsídios para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma satisfatória. Porém, vale ressaltar que o PC passa a desenvolver suas atribuições sem passar por um processo de formação, haja vista que para ocupar o posto de PC faz-se necessário apenas três anos de efetivo exercício entre outros pré-requisitos que seguem:

- a) Ser docente titular de cargo ou ocupante de função- atividade (estável, celetista ou categoria F), podendo se encontrar na condição de adido ou em readaptação, sendo que, no caso de docente readaptado, a designação somente poderá ocorrer após manifestação favorável da Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde da Secretaria de Gestão Pública – CAAS.

- b) Contar com, no mínimo, 3 (três) anos de experiência no magistério público estadual (um mil e noventa e cinco dias de efetivo exercício).
- c) Ser portador de diploma de licenciatura plena.
- d) Encontrar-se em efetivo exercício. (SEE, Resolução SE 75, de 30-12-2014)

Como se percebe, o PC que for selecionado para o posto, deverá exercer várias atribuições pedagógicas, porém sem preparo e formação para isso, tendo em vista que as licenciaturas não adotam uma formação sob a perspectiva pedagógica que não seja voltada exclusivamente para a área escolhida. Assim, a rotina do PC pode tornar-se, muitas vezes insalubre:

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola.” (PLACCO, 2012, p.47)

Nesse sentido vale afirmar que em todas as visitas feitas à Unidade Escolar, pela equipe da Diretoria de Ensino havia a orientação para que fosse feita uma agenda com estabelecimento de um cronograma de atividades. A dificuldade residia, porém em elaborar e seguir o roteiro proposto mediante os “tantos incêndios” a serem apagados: a falta e despreparo de professores, extrema indisciplina e falta de demais funcionários. A orientação era feita, a maneira como se atingir a meta é que não era explicitada. De modo que com muito esforço em procurar fazer o melhor possível, a rotina era exercida, mas com um sentimento de que “fez-se tanto e não se fez nada”.

A seguir foram elencados alguns desafios enfrentados pelo PC e as propostas para as situações elencadas utilizando-se os saberes e os sabores. Não se trata de uma fórmula mágica, longe disso, mas de proposições que corroborem para o campo dos estudos realizados e, sobretudo, na melhoria da prática e do processo de ensino-aprendizagem, mesmo que seja a minha própria prática.

3.1 Desafio 1: Formação de si mesmo para as diversas possibilidades

O PC ao assumir essa função se depara com esse desafio e uma série de perguntas permeia seu fazer: “Como posso ajudar os professores em suas reais necessidades, sendo que possuo formação apenas na minha área?” ou “Como

posso ensinar ou compartilhar conhecimento sobre indisciplina, defasagem na aprendizagem se enquanto professor de sala eu também possuo dificuldades?” E ainda “Em que momento procurarei a formação necessária se quando estou na escola não consigo parar para sentar e quando estou em casa quero apenas descansar?”.

Essas são apenas algumas perguntas que passam pela cabeça do PC ao deparar-se com a realidade do fazer na coordenação.

O PC, essencialmente como professor frente ao desafio de buscar autoformação mobiliza os saberes apreendidos ao longo de sua prática a fim de oferecer o que não apenas é relativo às suas atribuições, mas porque ele entende que seu papel acarretará na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Assim, como o professor, o PC enfrenta diversos desafios, porém seu público de atuação é um pouco diferente, Placco (2013) cita a importância da rotina como estrutura de apoio para o trabalho do coordenador pedagógico e defende esta como um instrumento de planejamento para o PC, nesta rotina a autora cita: as reuniões coletivas, as observações e acompanhamentos do trabalho do professor em sala de aula, os momentos de planejamentos dos encontros de formação e:

- Momento de estudo e autoformação- momento para a formação dos coordenadores e estudo. É o espaço em que os CPs⁴ levantam materiais de estudo, realizam leituras e dedicam-se a um aprofundamento conceitual. Esse momento está articulado a uma rotina em que se destaca o papel formador do coordenador e também está presente em outra categoria (formação). (PLACCO, 2013 p. 78)

Corroboramos com essa rotina, entretanto há de se pensar os motivos os quais dificultam a realização desta, pois como já mencionado a constância em “apagar incêndios” torna-se cada vez mais frequente.

O quadro 1 apresentado no primeiro capítulo deste trabalho traz uma relação entre os saberes profissionais e os experienciais apresentados por Tardif e os saberes apresentados por Freire. Desse modo, ao planejar sua ação, o PC, como professor que é também mobiliza alguns saberes.

⁴ Placco usa a sigla CP para designar Coordenador Pedagógico, no presente trabalho adotou-se a sigla PC tendo em vista que na rede estadual, a nomenclatura é Professor Coordenador, uma vez que o profissional ocupa uma função e não um cargo.

No enfrentamento desse primeiro desafio, os saberes profissionais colocados por Tardif e vivenciados pelo PC enquanto professor, são entendidos e assumidos como um favorecimento à sua prática na coordenação. Os saberes que foram relacionados como os profissionais para Freire ajudarão o coordenador a executar suas tarefas de maneira adequada: reflexão crítica sobre a prática, consciência do inacabado, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. Nas palavras de Freire (1998, p. 17)

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Assim, na função de PC, o professor assume as atribuições que lhe são conferidas e ele passa a um papel privilegiado e desafiador de formador, podendo oferecer uma formação baseada na criticidade de sua própria prática enquanto PC, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, assim, consciente de seu inacabamento o PC pode com humildade ouvir às demandas do grupo de professores da escola.

O PC iniciante, assim como o professor iniciante, muitas vezes é passível de muitos erros. Na conduta dos veteranos o erro também é possível, pois como seres humanos que somos, estamos sujeitos, contudo, a autoformação é algo que demanda tempo e, se não houver uma tentativa de, em seu local de trabalho, o PC promover sua autoformação, infelizmente, ele também caminhará rumo à insatisfação e resignação. Assim, ele pode em seu dia a dia procurar estabelecer momentos de autoformação baseados em suas experiências sejam na coordenação ou na sala de aula e ainda fazendo uma retrospectiva de seu percurso. Dessa forma, vale salientar ao PC que muitas vezes, o jeito, as características e a identidade são construídas ao longo do tempo. Paciência e determinação marcam os momentos

iniciais da carreira pedagógica do PC, no trecho a seguir Tardif (2002) coloca a importância do tempo para a estabilização da função, ele se refere ao professor, mas vale lembrar que o PC é antes de tudo, um professor:

É preciso compreender que a estabilização e a consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função também dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão” (p. 85)

Dessa maneira, o desafio de constantemente autoformar-se para o trabalho com a diversidade encontrada no ambiente escolar pode ser encarado como uma prática a ser inserida sistematicamente à rotina do PC, tendo em vista seu aprimoramento.

3.2 Desafio 2: Sensibilização dos professores

Outro desafio enfrentado cotidianamente pelo PC é com relação à sensibilização dos professores a fim de que eles se mobilizem, transformem seus saberes e suas práticas. Não se trata aqui de apresentar algo novo aos professores do grupo de trabalho do PC, como se este grupo não possuísse os saberes necessários à prática docente, mas sim procurar refletir sobre as práticas que apresentam avanços no processo de ensino-aprendizagem e repensar sobre as que detêm o processo.

Ao lidar com tantos profissionais, o PC se pergunta como pode conseguir a adesão do grupo da escola, tendo em vista que se o PC não conseguir esse apoio, seu trabalho sempre estará truncado por falta de concordância dos pares. Ou seja, como trabalhar com os professores a fim de que os saberes apreendidos durante os horários de trabalho coletivo tornem-se práticas transformadas? Haja vista que são esses momentos em que o PC promove a formação continuada dele mesmo e de seus pares. Esse também é um questionamento vivenciado pelo PC.

Retomemos então os saberes obtidos por meio da EL:

Não há como atingir a meta de formar o poliglota na própria língua (...), se o próprio professor, a quem é incumbida tal tarefa, não o é, resultando na falta de colaboração no processo de desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes. O docente também deve ser um poliglota na própria língua. (...) Um professor educado linguisticamente é o que se utiliza de todos os recursos de sua língua ou outras que, porventura, conheça ou leciona. Inicia sua vida, educando-se linguisticamente e caminha, durante todo o percurso

profissional, educando-se e aos outros.” (PEREIRA e FRANCO, 2014, p.100-101)

Podemos considerar essa abordagem não somente aos professores de língua materna, mas a todos, haja vista que suas aulas e as diversas atividades também são ministradas em Português. Tomaremos emprestado o termo poliglota de sua própria língua para pensarmos na atuação do PC, que, ao lidar com tantos profissionais também procura se fazer um poliglota, visando atender às demandas e solicitações do grupo e também tendo em vista o máximo alcance de suas formações e intervenções. Nas palavras de Passarelli (2002) temos: “Não é uma questão de técnica, nem de aprendizagem de conteúdos apenas, mas, acima de tudo, trata-se de um posicionamento, uma postura de si em relação a si mesmo como eterno aprendiz, que se reverte nos modos de ensinar” (p. 16).

O PC que se enxerga como eterno aprendiz procura incentivar os professores a se enxergarem dessa maneira também, não que ele seja o detentor da verdade, mas para que, juntos, PC e professor possam pensar em soluções para os dilemas enfrentados cotidianamente. Ainda nas palavras de Passarelli (2002, p. 76) temos:

Precisamos de um perfil de professores autônomos e solidários, cuja autonomia se configure também pela capacidade não apenas de solucionar problemas que o cotidiano escolar apresenta, mas, sobretudo de investigá-los; e cuja solidariedade leve a uma constante troca – de informações, de experiências, de vivências.

Esse seria um dos caminhos pelos quais PC e professores das diversas disciplinas poderiam optar por trilhar: a parceria. Parceria nos problemas, nas incertezas, nas dúvidas, nos questionamentos, nos enfrentamentos (que são tantos) e nas vivências. O “jogo do empurra” deveria ser abolido das escolas. Em vez de “cada um por si” deveria ser “todos por um”. Como consta no item VII no rol de atribuições do PC, o trabalho como parceiro deve ser uma busca cotidianamente.

Assim, ao enfrentar o desafio de sensibilizar, tocar os professores, o PC pode procurar estabelecer essa parceria a fim de agregar ainda mais valor ao trabalho do professor em sala de aula, Géglío (2012, p. 118) destaca o seguinte:

É importante que o coordenador pedagógico concretize sua ação no acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula, pois isto lhe dá oportunidade de discutir e analisar os problemas decorrentes desse contexto, com uma perspectiva diferenciada e abrangente. É ele quem, num espírito de parceria e coletividade,

conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores, indica ações, enfim, exerce uma posição natural de liderança, de autoridade. Um papel de formador em serviço, num contexto no qual deve articular a imediatividade dos problemas emergentes da sala de aula com as informações adquiridas em encontros, congressos, seminários e cursos, com as trocas de experiências e com outros assuntos de interesse geral.

Para que haja o estabelecimento dessa parceria, o PC também precisa desenvolver a sua própria sensibilidade. Ele deve ouvir antes de falar, observar antes de apontar, oferecer ajuda em vez de criticar. Se ele estiver disposto a ter o professor como parceiro, ele deve se predispor a ser parceiro primeiro. Embora não seja fácil mediante tantos pormenores, porém, a parceria oferece recompensas ao grupo, de modo a estabelecer um fortalecimento do mesmo.

Podemos dessa forma, pensar na ideia de criar uma rede colaborativa entendendo a educação como um time, uma equipe, a qual se um ganha todos ganham. E, se um perde, todos perdem. Nesse momento, podemos assim tomar a palavra corresponsabilidade, a qual convoca todos os profissionais envolvidos a assumirem a sua parcela de responsabilidade sobre o ensino dos alunos os quais “passaram” pelas suas mãos.

Destacaremos como ação/orientação mediante esse segundo desafio os saberes experienciais elencados por Tardif e relacionados a Freire – respeito aos saberes dos educandos: o PC que respeita os professores e seus saberes pode oferecer ao grupo uma profunda reflexão acerca da importância de se não encarar o aluno como uma tábula rasa, ou ainda nas palavras de Freire, uma educação bancária, a qual são feitos depósitos e na prova há o “saque”. A corporeificação das palavras pelo exemplo é um saber a ser mobilizado pelo PC ao enfrentar esse desafio- assim, não se tornar aquele que manda, mas aquele que está presente nas tomadas de decisões é fundamental para conseguir a adesão do grupo de professores. Ao PC, como ao professor cabe a reflexão crítica de sua prática. Assim ele pode se perguntar: Será que estou atendendo de forma adequada aos meus colegas professores? Por que não consigo a adesão necessária às práticas propostas? Quais práticas têm demonstrado êxito nas ações.

Todos os questionamentos podem ser colocados também ao grupo docente, de modo que o PC necessita saber escutar:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *ferir com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele. (FREIRE, 1998, p. 43)

Um dos saberes levantados e discutidos por Freire é o “saber escutar”, assim na busca por um aceite por parte dos pares, este saber deve ser mobilizado pelo PC, a fim de levar o professor a perceber-se como pesquisador, seja de conhecimentos linguísticos ou de conhecimentos pedagógicos: a reflexão sobre sua prática leva-o a pesquisas que acabam por alterar sua prática, levando-o a novas pesquisas. “Tal condição interfere benéfica e diretamente na inter-relação com o aprendente, em que o professor assume a postura de orientador...” (PEREIRA e FRANCO, 2014, p.108).

Desse modo tomando outro termo da EL, o PC pode assumir a condição de orientador, a partir de um estudo e reflexão sobre sua própria prática ao respeitar os saberes prévios de cada um, o PC enquanto formador pode promover mais satisfatoriamente a adesão do grupo às propostas elencadas.

3.3 Desafio 3: Sistematização do conteúdo

Ao assumir a função de PC, o professor fica automaticamente responsável pela elaboração da pauta das reuniões de trabalho coletivo na escola e, assim como o professor em sala, o PC se depara com um desafio de desenvolver um trabalho que seja sistematizado, porém com tantos entraves e urgências que surgem no percurso, muitas vezes as tarefas ficam inacabadas. Ou seja, além dos “tantos incêndios” já citados, ao estabelecer um cronograma de atividades, muitas vezes o PC é surpreendido com demandas da Diretoria de Ensino, ou da Secretaria de Educação que devem ser atendidas com urgência.

Assim, vale destacar a seguinte afirmação:

Todos almejamos por uma educação de qualidade. Mas, sem o incentivo sistemático à educação continuada dos professores, não teremos como combater a problemática que envolve os professores

em serviço, como as contradições detectadas entre o discurso e a ação, a ausência de isomorfismo entre as teorias e a prática pedagógica e a reprodução do que se tem sob o rótulo de ‘ensino tradicional’” (PASSARELLI, 2014, p. 16)

Ninguém que está nos ambientes da escola discute a importância de se ter uma educação de qualidade, assim a formação continuada dos professores é constantemente alvo de políticas públicas e de governo. Na escola, um dos momentos mais importantes são os encontros coletivos realizados semanalmente – na rede estadual, chamados de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo). Esses momentos, realizados sob remuneração, foram uma conquista dos professores, infelizmente, ronda os ambientes escolares, a insatisfação em participar dessas reuniões. Há uma verdadeira cultura do “não aproveitamento” dos momentos específicos (poderíamos discutir os muitos motivos que levam o professor a esse comportamento apático, mas ficará para outro momento). Vamos nos ater ao papel do PC frente a esse desafio: sistematizar um conteúdo, mediante a apatia do corpo docente e a falta de incentivo sistemático à formação em serviço.

Desse modo, propõe-se ao PC realizar um levantamento das reais necessidades do corpo docente, para então pensar na sistematização dos conteúdos a serem abordados nas reuniões.

Assim, ter essa sensibilidade é fundamental ao trabalho do PC, que assumindo a responsabilidade da formação em serviço dos professores, pode refletir sobre o aproveitamento desses encontros coletivos. Para Libâneo (2003, p. 272):

A escola, local de trabalho dos professores, assume, com a reforma educacional, a função de ser espaço de formação docente, o que pode trazer uma nova identidade ao professor, uma vez que a formação em serviço e continuada se faz em um ambiente coletivo de trabalhos.

Dessa maneira, o PC, considerando os professores como sujeitos reflexivos e, mediante a escuta de dúvidas, inquietações e constatações, oferecer subsídios que, em parceria com o professor possibilitem ferramentas para auxiliá-lo no desempenho de suas funções, de modo que eles se fundamentem no que foi apresentado pelo PC, ou até mesmo busquem outros fundamentos e transformem sua prática.

O PC frente a esse desafio pode assumir a tomada de decisões, mesmo que não seja a forma ideal, mas ao tomar um posicionamento de selecionar as prioridades a serem atendidas ele pode promover uma mudança no grupo:

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 1998, p. 43)

Desse modo propõe-se a busca por um PC autônomo que entenda que é possível tomar algumas decisões que levarão ao processo de formação continuada do grupo.

3.4 Desafio 4: Valorização como profissional

Todos nós buscamos reconhecimento: o filho busca o da mãe, a aluna da primeira série, de sua professora; o jogador de futebol de seu treinador e de seu time. Enfim, todos buscam por valorização. Esse discurso é bastante conhecido pelos professores, motivo de greves e manifestações, a busca pela valorização é praticamente inerente ao ser humano. O PC ao assumir a função muitas vezes se depara com resistência e estranhamento de seus pares e enfrenta uma "dura" realidade de ser encarado como o "olho da gestão", sendo assim, muitas vezes rejeitado.

Procurar desenvolver no professor a valorização desse profissional que, muitas vezes encontra-se desgastado, aborrecido e massacrado pelo tempo de magistério, pelas más condições de trabalho e pela insatisfação com a profissão é um grande desafio do PC que constantemente se pergunta como pode promover nos professores a autovalorização em seu grupo de trabalho.

Ao assumir a função, o PC corre o risco de, na tentativa de mostrar a importância da autoformação e da formação realizada em serviço, impor situações que, ele mesmo rejeitava enquanto professor. Ou seja, independente da função, seja de professor, seja de PC ou qualquer outro posto da equipe gestora, a formação permanente e a busca por fazer de sua prática seu campo investigativo faz-se necessário para o profissional da educação.

Os sabores vivenciados pelo PC são muitas vezes amargos devido às muitas agruras vivenciadas no exercício da coordenação. Neste sentido vale tomar as palavras de Freire relativas aos saberes necessários à prática educativa, assim, manter a alegria e a esperança podem ser estratégias que, paulatinamente, mostrem ao corpo docente o qual o PC trabalha que ele é um profissional que está a serviço daquela equipe:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. (FREIRE, 1998, p. 29)

O PC pode manter uma atitude positiva, que nada tem a ver com não enxergar as dificuldades, tais quais elas se apresentam, mas em entender que mesmo enfrentando todas as dificuldades, a alegria e a esperança também se encaixam no fazer e na formação continuada elaborados pelo PC.

O PC que deseja favorecer situações para que o seu grupo de trabalho reflita sobre suas ações tem de se conscientizar de que a tarefa não será fácil, não obstante, todas as barreiras encontradas podem servir de mote para reflexão de ações formativas futuras (Souza e Placco, 2013).

3.5 Sabores dos saberes

Tendo em vista esses desafios enfrentados pelo PC, vale retomar o que estudamos no capítulo 1: os saberes docentes. O PC pode tomar como ponto de partida o saber ou saberes de sua equipe de professores: o que eles já sabem? Quais as reais necessidades daquele grupo? Como realizar intervenções que sejam pertinentes construtivas? Além disso, o PC deve constantemente se lembrar, de que antes de ser coordenador pedagógico, ele é um professor e como tal, também mobiliza saberes para realizar sua prática profissional. E, dessa forma, questionar-se: quais saberes precisa mobilizar para realizar as atividades com o grupo? Como tornar-se um elemento agregador e não apenas um “pedidor” de tarefas? Nesse ponto, há necessidade de um esforço no sentido de não se deixar levar pela avalanche das tarefas cotidianas ocorridas na escola, mas priorizar estudos e comportamentos que visem a mudança no paradigma.

O quadro 3 apresentado no primeiro capítulo deste trabalho traz uma relação entre os saberes profissionais e os experienciais apresentados por Tardif e os saberes apresentados por Freire. Desse modo, ao planejar sua ação, o PC, como professor que é mobiliza alguns saberes.

No capítulo 2 o qual estudamos a respeito da Educação Linguística, foram apontados pressupostos para um trabalho com a língua diferenciado e traçando um paralelo com o termo poliglota na própria língua, ao PC fica o desafio em promover no grupo de professores o qual trabalha, essa aprendizagem, afinal, não só os professores de Português ministram aulas e desenvolvem atividades em Português.

Assim, na busca pelos sabores dos saberes, embora já exista um avanço da literatura que ofereça suporte ao PC, é inevitável que cada um encontre “seu lugar ao sol”, este que pode ser feito através de participação de cursos, troca de experiências com outros PCs, mas principalmente pelo desenvolvimento da autonomia da autoformação.

Considerações finais

Como é bom conhecer e reconhecer que temos muito a aprender ainda. Lembrome que ao elaborar o projeto de pesquisa, as orientações recebidas eram de que seria pertinente escolher um tema pelo qual houvesse um interesse, de fato, mais que um interesse, um afeto, tendo em vista de que conviveríamos com esse assunto durante algum tempo.

Durante o processo de elaboração do projeto, os interesses em estudar algo relacionado à minha área de formação foram ficando cada vez mais evidentes. De forma que, o projeto de pesquisa foi elaborado pensando em unir coisas que eu tanto gosto: a área de Língua Portuguesa e o trabalho com os professores. Entretanto, apresentaremos algumas considerações, que levam o nome de finais, por encerrarem este trabalho, todavia, os anseios e a busca pela resolução de tantos conflitos continuarão fazendo parte do fazer docente. Ao aproximarmos-nos ainda mais sobre as teorias que subsidiam a prática podemos procurar caminhos alternativos que fortaleçam e solidifiquem as ações favoráveis à aprendizagem na sala de aula.

Propusemos-nos no Capítulo 1 a abordar a questão dos saberes docentes, baseados em Tardif, com o apoio de Freire. Num primeiro momento foi explanado a respeito dos saberes e posteriormente, fizemos um paralelo com as ideias de Freire a respeito dos saberes necessários à docência. Saberes estes que estão embutidos no cotidiano da prática docente e que ao serem analisados, principalmente os experienciais podem oferecer subsídios para propostas de formação de professores. Vale destacar que "O processo que torna um professor o que ele é e permite a aquisição e a construção dos saberes necessários à sua prática profissional é complexo e marcado por diferentes períodos, diferentes vivências e experiências" (CARDOSO, DEL PINO e DORNELES, 2012, p. 12). A prática profissional dos professores é reflexo de um conjunto de saberes adquiridos ao longo da vida e da carreira do docente.

Não obstante, os saberes mobilizados na prática pedagógica oriundos do complexo processo de formação inicial e continuada dos professores podem se constituir em campos investigativos profícuos no desenvolvimento de pesquisas que procurem avançar no objetivo de contribuir um pouco mais em responder às

indagações e anseios vivenciados cotidianamente pelos professores no processo de ensino-aprendizagem.

O segundo capítulo foi dedicado à explanação sobre a Educação linguística e como esta pode contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e favorecer com que o aprendente da língua materna se torne um poliglota em sua própria língua, de modo que ele possa ajustar seu discurso às diversas situações comunicativas de seu cotidiano. Neste capítulo foram abordados dois documentos que demonstram que a perspectiva da EL já é considerada como uma alternativa ao ensino tradicional da língua que preconiza prioritariamente aspectos léxico- gramaticais. Muito embora haja a existência desses e de outros documentos que procuram traduzir os avanços nos estudos da EL, a repercussão nos bancos escolares até mesmo nas instituições formadoras de professores, ainda é lenta e muitas vezes não sistematizada. Desse modo, e considerando-se ainda os estudos sobre os saberes, vale dizer que a mudança na perspectiva, por parte dos professores sobre as estratégias e concepções do ensino da língua, demandará ainda algum tempo, nesse percurso muito ainda há a ser percorrido.

O terceiro capítulo ficou reservado a um levantamento de propostas visando possíveis ações formativas/orientações mediadas pelo Professor Coordenador, que entendemos possui um ponto de vista privilegiado para atender às demandas de sua equipe docente. Neste último capítulo traçaram-se relações entre os saberes docentes, os pressupostos de Educação Linguística e os desafios encontrados pelo Professor Coordenador no exercício de suas atribuições. Foram elencados quatro desafios vivenciados pelo PC:

- Desafio 1: Formação de si mesmo para as diversas possibilidades;
- Desafio 2: Sensibilização dos professores;
- Desafio 3: Sistematização do conteúdo;
- Desafio 4: Valorização como profissional;

O PC defronta-se com algumas situações as quais enquanto professor de sala de aula ele não tinha vivenciado. A mudança no foco de atuação instiga e demanda que o PC mobilize saberes e escolha estratégias com vistas a viabilizar a formação continuada do grupo docente.

Formar a si mesmo para as diversas possibilidades foi o primeiro desafio explanado, uma vez que vale destacar que esse profissional passa de um especialista na sua área para alguém que em seu rol de atribuições encontra-se a responsabilidade pela formação continuada da equipe. Ao assumir a função de PC o professor é desafiado a procurar na literatura e na troca de experiências com outros PCs como superar as dificuldades e como promover uma autoformação tendo em vista que os cursos superiores em licenciatura não fornecem os subsídios necessários à sua prática.

O segundo desafio destacado – sensibilizar os professores – requer do PC a mobilização de saberes profissionais e experienciais. O PC sente-se desafiado em como promover a adesão dos professores a suas propostas, desse modo, foram identificados nos saberes levantados por Freire, os quais têm relação com os saberes experienciais elencados por Tardif, a pertinência do exercício da escuta no trabalho como PC e como esta pode possibilitar o estabelecimento de uma parceria no enfrentamento das complexas situações cotidianas da escola.

O terceiro desafio apresentado destacou a dificuldade em se estabelecer uma rotina de formação frente às urgências que ocorrem na escola, o PC, incumbido da tarefa de formação continuada dos professores vê-se compelido a tomar decisões e realizar escolhas que favoreçam o grupo, o qual ele é responsável.

Muito ainda há que se discutir a respeito entre saberes, educação linguística e os desafios do PC, assim este trabalho teve por objetivo, contribuir, ainda que modestamente suscitando questionamentos a respeito de situações tão pertinentes ao contexto escolar.

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 1998, p. 43)

Assim, os saberes elencados por Tardif, os apresentados por Freire, os pressupostos da EL dão destaque ao papel do professor. É ele quem está na sala de aula, quem percebe as necessidades de seus alunos, quem seleciona as estratégias adequadas e quem pode, em primeira mão, observar os progressos e dificuldades de sua turma. Todos os demais participantes do processo (pais, diretores, coordenadores tornam-se coadjuvantes frente aos protagonistas: professor-aluno. Muitos ainda serão os desafios, mas a busca por estratégias que apresentem alternativas sempre serão válidas, ou parafraseando Pessoa, para se passar além do Bojador, faz necessário ir além da dor.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores*. Portugal: Porto, 1996.
- ALMEIDA, L. R. de. PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. SP: Edições Loyola, 2013.
- _____. (Orgs). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. SP: Edições Loyola, 2013.
- ALVES, W. F.. *A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios*. Educação e Pesquisa, v. 33, nº 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: Encontro & Interação*. SP: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. *Dramática da língua portuguesa- Tradição Gramatical, Mídia & Exclusão Social*. SP: Loyola, 2001.
- _____. *Língua materna*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BECHARA, E. *Ensino de Gramática. Opressão? Liberdade?* 3. Ed. SP: Ática, 2002.
- BILAC, O. *Língua Portuguesa*. Disponível em http://www.releituras.com/olavobilac_lingua.asp. Acesso em 19/11/2015.
- BORGES, C. M. F.; TARDIF, M. (Orgs). *Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação*. Educação & Sociedade, ano 22, nº 74, p. 11 a 26, Campinas, abr. 2001.
- _____. *Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa*. Educação & Sociedade, v. 22, nº 74, p. 59-76 a 26, Campinas- SP, abr. 2001.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CARDOSO, A.A., DEL PINO, M.A.B., DORNELES, C.L. *Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: Contribuições para o*

- campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil.* In: IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- CECCON, C et all. *Existem saberes pedagógicos?* In: HOSSAYE, J. et all. *Manifesto a favor dos pedagogos.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 97-120.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria.* Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CYRANKA, L. F. M., SCAFUTTO, M. L. *Educação linguística para além da língua padrão.* Educação foco. Juiz de Fora, v.16, nº1, mar-ago 2011, p. 41-64.
- CUNHA, E. R. *Os saberes docentes ou saberes dos professores.* Revista Cocar. V. 1, nº 2. Jul/ dez/ 2007.
- FILHO, J.C. de P. *História da Educação Brasileira.* In UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró- Reitoria de Graduação. *Caderno de formação: formação de professores educação cultura e desenvolvimento/ Universidade Estadual paulista.* Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. SP: Cultura Acadêmica, 2010.
- FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G. F. *Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos.* In: GERALDI, C. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: Professor (a)- pesquisador (a).* Campinas: Mercados das Letras, ALB, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- _____. *Política e educação: ensaio.* SP: Cortez, 1993.
- _____. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- _____. *Professora Sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.* São Paulo: Olho d'água, 1997.
- LIBÂNEO. J. C. e outros. *Educação escolar: política, estrutura e organização.* Goiânia: Cortez, 2003.

- LÜDKE, M. *O professor, seu saber e sua pesquisa*. Educação & Sociedade, Campinas. Ano XXII, nº 74, abril/2001. p. 77 a 96.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3ª ed. SP: Cortez.
- NEVES, M. H. de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. SP: Contexto, 2003.
- NUNES, C. M. F. *Saberes docentes e formação de professores. Um Breve panorama da pesquisa brasileira*. Educação & Sociedade. Ano XXII, nº 74, abril/2001. p. 21-42.
- PALMA, D. V.. TURAZZA, J. S. (Orgs). *Educação linguística e o ensino da Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais*. SP: Terracota, 2014.
- PASSARELLI, L.G. *Teoria e Prática na Educação Continuada*. Tese de doutorado. PUC-SP. 2002.
- PERINI, M. A. *Sobre língua, linguagem e linguística: uma entrevista com Mário A. Perini*. REVEL. Vol 8, nº 14, 2010, ISSN 1678-8931 (www.revel.inf.br).
- PIMENTA, S. G. *Formação de professores – Saberes da docência e Identidade do Professor*. Nuances. Vol III. Set/1997.
- _____. *Formação de professores: saberes e identidade*. In: Pimenta, S. G. Saberes Pedagógicos e atividade docente. SP: Cortez, 1999.
- SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. SP:SEE, 2010.
- SEE. *Resolução SE 75, de 30-12-2014*. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM?Time=25/01/2016%2010:13:27, acesso em 25/01/2016.
- TARDIF, M. *Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério*. In: CANDAU, V. M. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. GAUTHIER, C. *O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento?* In PERRENOUD, P. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Revista Brasileira de Educação, nº 13, Rio de Janeiro, jan/fev/mar/abr. p. 5-24. 2000.

_____; LESSARD, C.; LAHAYE, L. *Os Professores face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente*. In: Teoria e Educação. 1991, v. 04.

_____, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática – Ensino Plural*. SP: Cortez, 2003.

VASCONCELOS, M. L. M. C. *A educação linguística e a formação de professores*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos, nº 38, p. 205-215, 2009.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. de. *Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores*. In: Educação e Pesquisa, SP, v. 33, n.2, p. 247-262, mai/ago. 2007