



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GABRIELA LINS FALCÃO

**CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS, PEDAGÓGICAS E PROFISSIONAIS DA PESQUISA
PARA O PROFESSOR DE PORTUGUÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Recife
2020

GABRIELA LINS FALCÃO

**CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS, PEDAGÓGICAS E PROFISSIONAIS DA PESQUISA
PARA O PROFESSOR DE PORTUGUÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Livia Suassuna

Recife
2020

F178c Falcão, Gabriela Lins.

Contribuições formativas, pedagógicas e profissionais da pesquisa para o professor de português da educação básica. / Gabriela Lins Falcão – Recife, 2020.

185 f.

Orientadora: Livia Suassuna.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.

Inclui Referências.

1. Professor pesquisador. 2. Ensino de português. 3. Formação de professores. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Suassuna, Livia. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2021-019)

GABRIELA LINS FALCÃO

**CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS, PEDAGÓGICAS E PROFISSIONAIS DA
PESQUISA PARA O PROFESSOR DE PORTUGUÊS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor/a
em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 15/12/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lívia Suassuna (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Siane Gois Cavalcanti Rodrigues (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Hérica Karina Cavalcanti de Lima (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Laêda Bezerra Machado (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Rosângela Tenório de Carvalho (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

AGRADECIMENTOS

Toda viagem destina-se a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as como recriando-as. Ao mesmo tempo em que demarca diferenças, singularidades ou alteridades, demarca semelhanças, continuidades, ressonâncias. Tanto singulariza como universaliza. Sob vários aspectos, a viagem desvenda alteridades, recria identidades e descortina pluralidades.

Octavio Ianni, *A metáfora da viagem*, 1996.

Entre os 28 e os 32 anos, o doutorado significou para mim uma viagem, dadas as experiências e transformações, internas e externas, que vivenciei nessa jornada. E eu, que nunca havia sequer registrado uma linha de agradecimento em meus escritos anteriores – muito pela incapacidade de redigir algumas poucas palavras sem precisar conter as muitas lágrimas –, hoje me vejo no desejo e na obrigação de agradecer. Meu caminho de doutoramento foi trilhado com presenças marcantes, sem as quais eu não poderia estar aqui hoje.

Dedico este texto a meu avô, Eudes Carneiro Lins, que nos deixou na metade dessa viagem, mas a quem para sempre pertence o lugar de grande incentivador e dono de meus méritos escolares e acadêmicos. Ele, com quem cada conversa era sempre um aprendizado, talvez não saiba que as revisões de suas peças jurídicas, desde tão cedo, estimularam-me no caminho das letras e dos meandros da linguagem. A você, meu avô, meu exemplo de estímulo e de aconchego, entrego, com saudades, esta tese.

A Inha, aquela que sempre foi a responsável por reestabelecer as minhas forças e a minha fé, com seus cuidados, com sua alegria, com suas orações, com o encontro familiar, com os banhos demorados de entrega ao mar, com sua sabedoria sobre a vida, sobre a natureza e sobre nós.

À minha tia-mãe Beta e a meu tio-pai Eudinho – e com ele minha tia Patrícia e meus dois primos-irmãos Felipe e Gabriel –, pelo refúgio, pelo colo, pelas músicas, pelas risadas, pelos conselhos, pelas orientações nas diferentes fases e desafios da vida.

À minha mãe Eloisa, por ser suporte constante em minha caminhada, por aguentar o peso dos baques da vida, pela coragem nas reinvenções, por tanto amor e entrega, por ser alicerce, por estar comigo e ser minha referência e segurança em toda a minha vida.

A meu pai, Luiz, pela vida, pelas descobertas, emoções e partilhas.

A meu irmão Tiago, grande incentivador e admirador da minha trajetória, por tantas vezes ter me impulsionado e compartilhado projetos profissionais e de vida comigo, por todos os caminhos que trilhamos e pelas emoções que sentimos juntos, pelo tanto que eu sou também você.

À minha cunhada Helen, pela alegria e pela partilha de todas as horas, nas diferentes fases das nossas vidas.

A Lucas, meu pequeno e muito amado sobrinho, que trouxe esperança e celebração nesse percurso de doutoramento.

À minha irmã Carol, a quem primeiro tenho lembranças de dedicar cuidados, e que há tanto tempo ocupa em minha vida tantos papéis que às vezes acho que a gente é uma. Aquela que, também buscando saber de si, ensina-me tanto, e se faz esteio e partilha cotidiana.

A meu companheiro João, que vivencia há 16 anos toda a minha trajetória formativa, acadêmica, profissional e pessoal, compreendendo as diferentes fases, os ciclos e as transformações da minha existência. Obrigada por sempre me incentivar e por semear nosso caminho com leveza, amor e cuidado.

À minha sogra, Lourdinha, a meu sogro, João, a minhas cunhadas, Juliana e Cecília, à minha sobrinha Malu, a Maristela, a Poli e a Douglas, obrigada pelas alegrias, pelas risadas, pela partilha, pelo aconchego e pela presença familiar em minha vida.

A Leta, por todo o apoio no meu dia a dia, por ser carinho de mãe e presença de avó, e, em seu nome, a todos os profissionais/amigos/familiares que formam uma tão fundamental rede de apoio e de suporte em minha recente maternidade.

A Livia, minha orientadora, que me ensinou sobre o sentido real de ser educadora, de acolher, de amar e de esperar nessa profissão.

Às amigas Siane Gois e Maria José Luna, pelos ouvidos e portas abertas, pelo apoio e partilha nesses anos de formação acadêmica, para além da academia, e, em seus nomes, aos membros da Banca Avaliadora desta tese, que tanto admiro;

A todos(as) os(as) colegas e amigos(as) docentes e demais servidores(as) dessa respeitada e necessária instituição que é a UFPE, pública e de inquestionável qualidade, na qual tive a honra de ser estudante de graduação, no Centro de Artes e Comunicação, de pós-graduação, no Centro de Educação, e, posteriormente, de ser professora no Curso de Letras, formando docentes e aprendendo sobre colaboração e compromisso social.

Aos(Às) amigos(as) do Instituto Federal de Pernambuco, colegas professores(as), especialmente do Núcleo de Língua Portuguesa do *Campus* Recife, e demais servidores(as) técnico-administrativos(as), especialmente os da Reitoria do Instituto, com quem há 08 anos tanto partilho, aprendo e construo.

A meus(minhas) estudantes, dos diferentes níveis, que constroem processos e descobertas, e que me alimentam de gratidão, de parceria e de esperança.

Aos(Às) amigos(as) da turma 15 do doutorado, por essa caminhada alegre e unida, por tantas amizades e Viajantes para a vida.

Aos(Às) amigos(as) que há longos anos trilham e partilham suas vidas comigo, especialmente Carol, Iandra e Thiaguinho, amigos(as) de colégio, às Sobreviventes e às grandes e divas amigas da graduação.

A Sara, Maya, Ian, Heitor, Miguel... pela chegada recente, pela luz, pela transformação e pela partilha de tanto amor e aventura com os(as) sempre amigos(as), e agora companheiros(as) de paternidade e maternidade.

A Mariana, pelo olhar atento à escrita deste texto e pela amizade surgida no trajeto Recife-Palmares e consolidada nas ricas trocas literárias, profissionais e formativas.

Ao compadre Olavo e, por meio dele, a todos os(as) meus(minhas) familiares e demais amigos(as) – de formação, de profissão e da vida –, por cada um(a) que este espaço não me deixa listar, mas que constrói sua jornada comigo e que contribui para deixar este mundo mais leve, mais humano e melhor de ser vivido, até mesmo na descoberta conjunta do que é quarentena e isolamento social.

A Lua, minha Luana, que chegou em seu – e no melhor – momento, e me fez (re)conhecer os desafios, a força e a potência no gestar e no parir, e que, através de si, me ensina tanto sobre o amor, sobre o desejo e o encantamento da descoberta de mim e do mundo.

Em algum momento dessa viagem, eu pensei que não conseguiria, mas, de fato, eu jamais teria conseguido tanto!

Gratidão!

Muito se tem falado de “socialização do conhecimento”, mas a essa expressão se tem dado, em geral, sentido bastante restrito. Por ela se tem entendido a distribuição de produtos de um conhecimento produzido em instâncias e por processos que, estes, não são socializados. [...] A influência da pesquisa na formação do professor estará, assim, não apenas, e talvez até nem sobretudo, na presença, nessa formação, da pesquisa com a finalidade de proporcionar acesso aos produtos mais recentes e atualizados da produção do conhecimento na área, mas na possibilidade de, pela convivência com a pesquisa e, mais do que isso, da vivência dela, o professor apreender e aprender os processos de produção de conhecimento em sua área específica. Porque é apreendendo e aprendendo esses processos, mais que apreendendo e aprendendo os produtos do conhecimento em sua área específica, que o professor estará habilitado a ensinar (SOARES, 2001, p. 144).

RESUMO

Os atuais dispositivos norteadores da formação inicial e continuada dos docentes no Brasil, bem como as pesquisas desenvolvidas no campo da formação de professores, em nosso país e ao redor do mundo, especialmente a partir da década de 1980, definem a atividade de pesquisa como parte fundamental à formação e à atuação de professores, nas diferentes etapas da educação (ANDRÉ, 2001; LÜDKE, 2001; SOARES, 2002; KLEIMAN, 2001; DINIZ-PEREIRA E ZEICHNER, 2011; PIMENTA, 2012; TARDIF E MOSCOSO, 2018). Tais produções apontam que não é apenas como processo cognitivo que a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento profissional, haja vista seu potencial para a construção e a aquisição de novos saberes por parte do pesquisador, mas também como prática social. Baseados nesse entendimento, discutimos, neste estudo, as contribuições formativas, pedagógicas e profissionais da pesquisa para o professor de português na educação básica, tendo em vista as transformações nas concepções teórico-metodológicas operadas no campo do ensino de língua portuguesa em decorrência dos avanços dos estudos linguísticos ocorridos nas últimas décadas (GERALDI, 1997 E 2018; DORNELLES, 2007; MAGALHÃES, T., GARCIA-REIS, A. e FERREIRA, H., 2017; BUNZEN e NASCIMENTO, 2019). À luz da concepção de pesquisa descrita no *continuum* defendido por Beillerot (2001), produzimos dados por meio da aplicação de questionário e da realização de entrevistas semiestruturadas com nove professores pesquisadores de português em atuação na educação básica. Os resultados desta investigação, de natureza qualitativa, ratificam a importância da pesquisa como princípio formativo e como prática profissional de professores, desde a educação básica. Ademais, as experiências investigativas de nossos sujeitos e a proximidade destes com os processos de produção e de socialização do conhecimento, ao longo de suas trajetórias formativas e profissionais, revelaram-se como caminhos para a apropriação e (re)construção de abordagens discursivas de linguagem, em consonância com os estudos linguísticos mais atuais, contribuindo para suas práticas, bem como para a reconfiguração da identidade e do trabalho docente. O desenvolvimento de pesquisa, pois, para além dos sentidos de apropriação de seu objeto científico, consolidou-se como “espaço de resistência, de crédito e de mérito” (SCHNETZLER, 1998, p. 08), com impactos, inclusive, na identidade docente, e no reconhecimento e valorização profissional.

Palavras-chave: Professor pesquisador. Ensino de português. Formação de Professores.

ABSTRACT

The current guiding publications for the initial and continuing education of teachers in Brazil, as well as the research developed in the field of teacher education, in our country and around the world, especially since the 1980s, consider the research activity as a fundamental part to the training and performance of teachers, in the different stages of education (ANDRÉ, 2001; LÜDKE, 2001; SOARES, 2002; KLEIMAN, 2001; DINIZ-PEREIRA AND ZEICHNER, 2011; PIMENTA, 2012; TARDIF AND MOSCOSO, 2018). Such productions point out that it is not only as a cognitive event that research can contribute to professional development, given its potential for the construction and acquisition of new knowledge by the researcher, but also as a social event. Based on this understanding, we discuss, in this study, the formative, pedagogical and professional contributions of research to the Portuguese teachers in basic education, in view of the transformations in theoretical and methodological conceptions in the teaching of Portuguese as a result of the advances in linguistic studies that have occurred in the last decades (GERALDI, 1997 AND 2018; DORNELLES, 2007; MAGALHÃES, T., GARCIA-REIS, A. and FERREIRA, H., 2017; BUNZEN and NASCIMENTO, 2019). In the light of the research conception described in the continuum defended by Beillerot (2001), we produced data by applying a questionnaire and conducting semi-structured interviews with nine Portuguese researcher teachers working in basic education. The results of this research, of a qualitative nature, confirm the importance of research as a formative principle and as a professional practice for teachers, from basic education. Furthermore, the investigative experiences of our subjects and their proximity to the processes of production and socialization of knowledge, throughout their formative and professional trajectories, have revealed themselves as paths for the appropriation and (re) construction of discursive approaches to language, in line with the most current linguistic studies, contributing to their practices, as well as to the reconfiguration of identity and teaching work. The development of research, because, in addition to the sense of appropriation of his or her scientific object, they consolidated themselves as a “space of resistance, credit and merit” (SCHNETZLER, 1998, p. 08), with impacts, including, on the identity of a researcher teacher, and on professional recognition and appreciation.

Keywords: Researcher teacher. Portuguese teaching. Teacher formation.

RÉSUMÉ

Les actuels dispositifs régisseurs de la formation initiale et continue des enseignants au Brésil, à l'instar des recherches menées dans le domaine de la formation d'enseignants, dans notre pays et dans le monde, notamment depuis les années 1980, démarquent l'activité de recherche en tant qu'une partie fondamentale pour la formation et la performance des enseignants aux différents stades de l'éducation (ANDRÉ, 2001; LÜDKE, 2001; SOARES, 2002; KLEIMAN, 2001; DINIZ-PEREIRA E ZEICHNER, 2011; PIMENTA, 2012; TARDIF E MOSCOSO, 2018). Ces travaux soulignent que ce n'est pas uniquement en tant qu'événement cognitif que la recherche peut concourir au développement professionnel, compte tenu de son potentiel de construction et d'acquisition de nouveaux savoirs par le chercheur, mais aussi en tant qu'événement social. Sous l'angle de cet entendement, nous discutons, dans cette étude, les apports formatifs, pédagogiques et professionnels de la recherche à l'enseignant de portugais dans l'éducation de base, au regard des transformations des conceptions théoriques et méthodologiques pour l'enseignement du portugais dans le cadre des progrès des études linguistiques survenus au cours des dernières décennies (ANDRÉ, 2001; LÜDKE, 2001; SOARES, 2002; KLEIMAN, 2001; DINIZ-PEREIRA E ZEICHNER, 2011; PIMENTA, 2012; TARDIF E MOSCOSO, 2018). À la lumière de la conception soutenue par Beillerot (2001), selon laquelle la recherche est décrite dans le continuum, les données ont été produites à l'aide d'un questionnaire et des entretiens semi-structurés menés avec neuf enseignants chercheurs de portugais travaillant à l'éducation de base. Les résultats de cette étude, de nature qualitative, ratifient l'importance de la recherche en tant que principe de formation et en tant que pratique professionnelle des enseignants, dès l'éducation de base. En outre, les expériences de recherche de ces sujets et leur proximité du processus de production et de socialisation du savoir, au cours de leurs trajectoires formatives et professionnelles, se sont avérées des voies d'appropriation et de (re) construction d'approches discursives du langage, conformément aux études linguistiques les plus actuelles, tout en contribuant à leurs pratiques, ainsi qu'à la reconfiguration de l'identité et du travail enseignant. Le développement de recherche, car au-delà des sens d'appropriation de son objet scientifique, a pris racine en tant qu'« espace de résistance, de crédit et de mérite » (SCHNETZLER, 1998, p. 08), avec des effets, notamment, sur l'identité enseignante, la reconnaissance et la valorisation professionnelle.

Mots-clés: Enseignant chercheur; Enseignement de portugais; Formation d'enseignants.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01 –	Trabalhos apresentados na ANPED (2000-2017) – busca eletrônica	22
Quadro 01 –	Trabalhos obtidos no site da ANPED com o uso dos descritores – GTs 08, 04 e 10 (2000-2017)	23
Gráfico 02 –	Trabalhos apresentados na ANPED (2000-2017)	25
Gráfico 03 –	Publicações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (1987-2010)	29
Gráfico 04 –	Teses e dissertações publicadas no CTD/CAPES nas áreas de Educação e Ensino	30
Quadro 02 –	Concursos para contratação de professores efetivos de línguas, ocorridos no IFPE desde 2008	82
Quadro 03 –	Distribuição de professores de português por <i>campus</i> do IFPE	84
Gráfico 05 –	Relação dos trabalhos selecionados para o XII CONNEPI	89
Quadro 04 –	Distribuição do quantitativo de grupos de pesquisa por área do conhecimento	89
Quadro 05 –	Classificação docente, conforme Resolução nº 8/2020 CONSUP-IFPE	95
Quadro 06 –	Relação entre os instrumentos metodológicos e os objetivos de pesquisa	98
Quadro 07 –	Projetos de pesquisa cadastrados na área <i>Letras/Linguística</i> pelos sujeitos deste estudo (2017-2019)	108

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	OBJETIVOS	20
1.2	JUSTIFICATIVA E ESTADO DO CONHECIMENTO	21
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
2.1	PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DOCENTE E O CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: TRANSFORMAÇÕES E RUPTURAS	34
2.2	AS TRANSFORMAÇÕES NOS OBJETOS E OBJETIVOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS	52
2.3	CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROFESSOR REFLEXIVO, O PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DO DOCENTE: DO GERAL AO ESPECÍFICO	57
2.4	CONCEPÇÃO DE PESQUISA ADOTADA NO PRESENTE ESTUDO	61
2.5	O PROFESSOR E A PESQUISA: O QUE DIZEM OS DISPOSITIVOS LEGAIS NORTEADORES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE	64
2.6	AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA (RE)PENSAR O ENSINO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS	70
3	PERCURSO METODOLÓGICO	76
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E DOS SUJEITOS DE PESQUISA	77
3.1.1	Contexto histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: origem, atuação e missão institucional dos Institutos Federais	77
3.1.2	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco: sua estrutura <i>multicampi</i> e seus servidores	81
3.1.2.1	<i>Tornar-se professor de português no IFPE: perfil para a contratação, formação inicial e panorama de distribuição de docentes por campus</i>	81
3.1.3	A escolha do IFPE como locus de estudo: a atividade investigativa como prática institucionalizada e os critérios para seleção dos sujeitos de pesquisa	86
3.2	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	97
4	ANÁLISE DE DADOS	103
4.1	AS PESQUISAS EM LÍNGUA PORTUGUESA DESENVOLVIDAS NO	105

	IFPE: OS ENTRAVES E AS POSSIBILIDADES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
4.2	A PESQUISA PRESENTE NA TRAJETÓRIA FORMATIVA E A FORMAÇÃO POR MEIO DA PESQUISA: A CIRCULARIDADE EXISTENTE NO SER PROFESSOR PESQUISADOR	111
4.3	DESAUTOMATIZAÇÃO E PROTAGONISMO: OS IMPACTOS DA PESQUISA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	126
4.4	O PROFESSOR PESQUISADOR E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES, COM A AUTONOMIA E COM O TRABALHO DOCENTES	138
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	167
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	182
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	185

1 INTRODUÇÃO

Os debates atuais sobre formação de professores e profissionalidade docente defendem a pesquisa como mecanismo fundamental, especialmente por sua possibilidade de oportunizar ao professor o rompimento com a racionalidade técnica característica das práticas de ensino tradicionais e transmissivas a partir do desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva (CONTRERAS, 2002; ANDRÉ, 2001; DEMO, 2002; GIROUX, 1997; LÜDKE, 2001; IMBERNÓN, 2016). As discussões no âmbito acadêmico, desde meados da década de 1990, e as políticas públicas para a formação docente, incluindo as legislações que a fundamentam (BRASIL, 2001), já apontam a pesquisa como uma prática para além dos limites da universidade e da formação inicial dos professores, evidenciando o interesse na construção da identidade do professor, de todos os níveis e áreas de ensino, como pesquisador.

Segundo Anderson, Herr e Nihlen (1994), citados por Diniz-Pereira (2011), o movimento dos educadores pesquisadores não é algo recente na história educacional, sendo possível observar a realização de pesquisas científicas no interior da escola desde o final do século XIX e início do século XX. Segundo Diniz-Pereira e Zeichner, em prefácio à segunda edição do livro *A pesquisa na formação e no trabalho docente*, a concepção do professor como pesquisador tem sido o eixo central das maiores reformas educacionais no mundo, tendo “o potencial de se tornar um fenômeno contra-hegemônico global” (p. 8).

Tal movimento tem ganhado força especialmente com pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos, apesar de ter iniciado mais tardiamente no país se comparado ao Brasil, haja vista o forte apoio a esse ideal já identificado nos estudos do educador Paulo Freire no final da década de 1960 e início dos anos 1970. O trabalho de Donald Schön (1983) em defesa do modelo docente reflexivo e o grande desenvolvimento de pesquisas qualitativas em educação contribuíram para um maior apoio na reestruturação dos ambientes de ensino e, segundo Anderson, Herr e Nihlen (1994), começou-se mais recentemente a “propor mudanças nas escolas para criar condições que fomentassem a pesquisa dos professores, bem como a reflexão da prática” (p. 20).

A profissão docente começa, então, a ser concebida em toda a sua complexidade, a qual, segundo Schön (1983), está intimamente relacionada à necessidade de unir conhecimento teórico e prático. O professor passa, portanto, a ser visto como sujeito que reflete, questiona e examina sua prática cotidiana, e esta não está, por sua vez, limitada ao espaço escolar. Tal ideal, no entanto, não

pode ter sua origem e relevância limitadas ao modelo schöniano. Concordamos com Tardif e Moscoso (2018), quando estes defendem a originalidade do autor no sentido de ser ele um dos primeiros a problematizar as questões da racionalidade, da cognição e da reflexão, especialmente no âmbito da formação profissional docente, mas alertam que “suas ideias devem ser situadas no contexto intelectual norte-americano e europeu”, pois abarcam a realidade de discussões anteriores, amplas e profundas, progressivamente desenvolvidas nas diferentes ciências humanas e sociais e na filosofia. Atribuir tal debate apenas à obra de Schön pode revelar a adoção de uma visão limitante e reducionista acerca da herança e da construção da noção de profissional reflexivo.

O livro organizado por Hollingsworth (1997) evidencia as atividades de professores pesquisadores ao redor do mundo, ao apontar a importância dos trabalhos investigativos de docentes em países como Estados Unidos, Reino Unido, África do Sul, Malásia, Austrália, Canadá, México, Áustria, Itália, Israel e outros. No Brasil, mais especificamente, a valorização da pesquisa na formação e no trabalho docente é impulsionada no final dos anos 1980 e cresce bastante na década seguinte, quando há um aumento significativo nas pesquisas do tipo etnográfico e de pesquisa-ação (ANDRÉ, 2001).

Apesar de ser crescente o número de autores e trabalhos que corroboram a perspectiva da pesquisa como prática fundamental ao trabalho docente também na educação básica, como Stenhouse (1975), Elliott (1989), Hammersley (1993), Geraldi e outros (1998), Cochran-Smith e Lytle (1999), Demo (1990, 2002), André (2001), Lüdke (2001), Zeichner e Nofke (2000), a atualidade teórica do tema frequentemente não condiz, conforme pesquisa de Lüdke e Cruz (2005), com a realidade do trabalho docente nesse nível de ensino. Apesar de confirmarem a importância do desenvolvimento de pesquisas por parte dos docentes em atuação no ensino básico, a maioria dos professores e dos formadores entrevistados por Lüdke e Cruz revelaram que não viam a prática investigativa como imprescindível ao trabalho docente, tendo em vista a precariedade das condições de trabalho e dos mecanismos para a socialização de seus resultados.

As pesquisas atuais na área de formação de professores, como as citadas anteriormente, revelam uma lacuna entre a necessidade aparentemente consolidada de formar professores pesquisadores e a efetivação das práticas de pesquisa por parte desses profissionais, devido aos múltiplos e complexos fatores que estão relacionados à profissão e à formação docente.

Ao discutir as subtrações progressivas que levaram ao debate atual acerca da proletarianização docente, Contreras (2002) destaca que, dentre as qualidades do ofício profissional do professor,

está a capacidade de desempenhar suas atividades com autonomia, a partir do controle técnico e da significação, inclusive ideológica, do próprio trabalho. Tal postura, contrária à racionalização do ensino que o concebia como homogêneo e que atribuía ao professor a tarefa de aplicar programas e pacotes curriculares elaborados por especialistas externos (APPLE, 1987), pode ser reafirmada a partir do reconhecimento do docente enquanto sujeito do conhecimento, capaz de produzir e deter saberes relacionados à sua profissão e a seu objeto de ensino (TARDIF, 2011).

Os estudos acerca do ensino de português no Brasil tornaram-se mais recorrentes também a partir da década de 1980 e trouxeram reflexões fundamentais – tanto do ponto de vista pedagógico quanto do sociopolítico – para o desenvolvimento de algumas mudanças nos objetos e objetivos das aulas de língua materna (GERALDI, 1997; ANTUNES, 2007; SOARES, 2002; SUASSUNA, 2006). Segundo Pietri (2003) e Dornelles (2007), tal *discurso da mudança* é protagonizado pela ciência linguística, eixo determinante no projeto oficial de inovação no ensino de língua portuguesa.

Altman (1998), ao realizar uma historiografia da produção linguística brasileira do período compreendido entre 1968 e 1988, mostra como a virada pragmática e o surgimento da Linguística como disciplina autônoma provocaram mudanças relacionadas tanto aos modos de produção de conhecimento sobre a linguagem quanto com relação à organização acadêmica e profissional. No tocante à educação básica, tal impacto permitiu desencadear alterações significativas quanto à concepção de língua, trazendo o texto, em sua pluridimensionalidade, a atividade linguística e os elementos enunciativos à centralidade do processo de ensino-aprendizagem, em uma visão integrada e ampliada dos mecanismos de produção e de interação por meio da linguagem.

Ainda sobre os impactos no ensino de Português, Costa Val (1992) elucida tais transformações, ao afirmar que

perceber a linguagem como atividade, em cuja produção interferem fatores de ordem cognitiva e pragmática, além dos propriamente gramaticais, é uma mudança radical de ponto de vista, com implicações inevitáveis sobre a concepção do objeto e das estratégias do ensino da língua. A se levar a sério essa maneira de pensar a língua, as aulas de português não poderão mais se limitar às repetitivas lições de análise sintática. [...] Quando se tomam como objeto de trabalho em sala de aula os processos de produção e leitura de textos, numa visão integrada dos mecanismos de criação da linguagem, não há mais lugar para um ensino centrado na descrição e prescrição de regras do enunciado. (COSTA VAL, 1992, p. 29)

A demanda por essa inovação também na última etapa da educação básica tem se afirmado por meio de documentos oficiais (BRASIL, 2012), respaldando-se cientificamente, como afirmam

Pietri (2003) e Shavinina (2003), pelo crescimento e divulgação dos achados linguísticos. Como consequência, portanto, o atual momento de transição no ensino de língua exige do professor uma reflexão aprofundada acerca de suas concepções ideológicas e a busca por novas alternativas teórico-metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem. Essa mudança, no entanto, deve estar fundamentada em uma postura docente reflexiva, que o capacite a compreender os fenômenos da linguagem a partir de novas fontes teóricas e, também, a reconstruir saberes e práticas anteriormente consolidados (SOARES, 2001; MENDONÇA, 2006).

Dias e Ottoni (2017) corroboram com esse entendimento, em obra recentemente publicada acerca do ensino e da formação docente a partir de uma perspectiva discursiva de linguagem, ao afirmarem, como resultado de seus estudos com professores em situação de pesquisa, ser necessário que tais docentes se apropriem das proposições, por exemplo, sobre as teorias para que possam “promover uma melhor articulação da teoria e uma reflexão, devidamente fundamentada, das práticas que propõem e desenvolvem em suas pesquisas” (p.275). A importância do trabalho investigativo para o exercício da profissão do docente de língua materna no cenário atual está fundamentada, pois, na crença dessa prática como alternativa na consolidação desse novo modelo de ensino, visto que pode trazer uma maior autonomia do professor, desde o processo de redefinição dos conteúdos ao desenvolvimento de competências que colaboram para a efetiva ampliação da inserção do alunado nas práticas de leitura, escrita e oralidade em sociedade.

Nosso interesse particular acerca dessa temática, a qual une duas questões tão atuais e caras à atuação do docente de português, surgiu em decorrência das experiências adquiridas como monitora no Curso de Especialização em Língua Portuguesa, ofertado entre os anos de 2009 e 2010 pela Universidade Federal de Pernambuco, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado. Através do contato direto com a realidade dos professores de português da rede estadual de ensino, e de suas inquietações e angústias diante dos novos objetos e objetivos do ensino de língua materna, resultantes de uma concepção sociointeracionista de língua, foi possível perceber o quanto o hiato existente entre universidade e educação básica, e entre pesquisa e ensino, pode contribuir para a disseminação e a consolidação de práticas de ensino passivas e reprodutoras.

Por outro lado, a experiência adquirida como integrante de grupos de pesquisa ao longo da nossa formação inicial, como o PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UFPE e o PET-Letras (Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação), e o contato que travamos com outros formandos, também com estreita relação com a pesquisa, provocaram

questionamentos e suposições acerca tanto da importância do envolvimento do professor com os estudos desenvolvidos sobre seu objeto de ensino, quanto das contribuições oriundas dos princípios da atividade investigativa para o desenvolvimento de uma relação reflexiva e questionadora acerca de sua própria prática.

Dessa forma, a partir dos estudos realizados no Mestrado em Educação do PPGEDU-UFPE, com docentes de Língua Portuguesa das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) de diferentes mesorregiões do Estado de Pernambuco, foi possível constatar o esvaziamento da prática de pesquisa nos processos de formação inicial e ao longo da trajetória profissional desses profissionais. Mesmo se tratando de uma política de governo em franca expansão, as EREM não se apresentaram como local favorável à pesquisa, apontando para o ideal de um “professor pronto” e evidenciando insatisfatórias condições de trabalho, formação e atuação (FALCÃO, 2013).

O estudo oportunizou, no entanto, o acesso às concepções de pesquisa desses professores e a elaboração de um mapeamento de suas experiências investigativas, ainda que incipientes, tornando possível uma breve percepção das contribuições da atividade investigativa para a formação e para a atuação em sala de aula, a partir da reflexão dos próprios sujeitos participantes. Destarte, consideramos relevante aprofundar o estudo do tema, contemplando, desta vez, espaços educativos que possam, por sua finalidade e missão, como veremos no tópico destinado à metodologia, reconhecer a atividade investigativa como eixo de atuação, e também oportunizar sua prática como dispositivo formativo e de produção de saberes pelo docente de língua portuguesa, frente à sua ação pedagógica e ao objeto de seu trabalho.

O interesse pela temática e a busca por construir reflexões mais aprofundadas acerca da complexidade que envolve o trabalho do professor de português e a sua relação com a prática investigativa, somadas à minha atuação como servidora do Instituto Federal de Pernambuco desde o ano de 2012, e, portanto, diante de oportunidades de pesquisa para docentes do ensino médio, deram origem às seguintes questões: quais as práticas investigativas desenvolvidas por professores pesquisadores de português em atuação na Educação Básica? As ações de pesquisa desenvolvidas por esses docentes ao longo de sua formação e atuação profissional influenciam no entendimento dos objetos e objetivos do ensino de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva baseada nos estudos linguísticos mais recentes? Para esses profissionais, o contato com os processos de construção do conhecimento em linguagem, por meio da formação para pesquisa, interfere no modo como pensam o ensino de língua e a profissão docente?

Julgamos importante o registro de que a análise dos dados e a escrita desta tese ocorreram em um contexto histórico nacional pautado no descrédito da ciência por parte de importantes autoridades do poder executivo brasileiro. Crescentes cortes de verbas no Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no Ministério da Educação (MEC) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), por exemplo, impactaram os cursos de pós-graduação, as universidades, os institutos federais, as fundações e os centros de pesquisa espalhados pelo país, com potencial gerativo de perdas, inclusive, na oferta de bolsas de pesquisa, especialmente nas áreas das ciências humanas e sociais, frequentemente tratadas com demérito em pronunciamentos públicos oficiais.

A publicação de portarias como a de n. 34/2020, de março de 2020, assinada pela CAPES, apresentando as condições de fomento e a redistribuição de bolsas pelo país, sem consulta prévia ou participação das instâncias produtoras de conhecimento, bem como a de n. 1.122/2020, publicada pelo MCTIC, definindo prioridades de financiamento para o período de 2020 a 2023 e excluindo, inicialmente, as supracitadas áreas, são exemplos desse descrédito e da ausência de projetos governamentais para o incentivo à ciência e aos pesquisadores nacionais.

Cientes de que a produção de conhecimentos é condicionada e influenciada historicamente pelas relações de poder instituídas em contextos socioculturais concretos (LIMA, 2013) e longe de negarmos a existência de diferentes tipos de saberes e conhecimentos em nossa sociedade, reconhecemos que o conhecimento científico, em suas diferentes áreas, é terreno de disputa, pois carrega potencial crítico e emancipatório, pela autoridade intelectual que confere a seus representantes. É nessa relação, que também é de poder, que se inscreve este estudo, o qual aponta caminhos para o desenvolvimento científico e traça possibilidades de reconhecimento e de valorização dos professores em atuação na educação básica como portadores e produtores desse tipo de conhecimento.

Discordamos da existência de um valor em si no campo da ciência, ou de sua capacidade de, isoladamente, conduzir à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, mas acreditamos que a democratização dos conhecimentos, e da própria prática científica, de forma ética, pode ser um caminho para o desenvolvimento cognitivo e social, bem como para a reconfiguração e a redistribuição mais igualitária de poder. Da mesma forma, reafirmamos, inclusive com base nos dados apresentados em nossa dissertação de mestrado (FALCÃO, 2013) e brevemente retomados neste estudo, que pensar a ciência de forma atrelada às práticas de ensino e de pesquisa dos

professores pode ser mais um instrumento de reafirmação de sua autonomia, nesse terreno de disputa que permeia o fazer pedagógico frente à liberdade docente no exercício de sua profissão.

1.1 OBJETIVOS

O presente estudo tem por objetivo geral conhecer a atuação de professores pesquisadores de português do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, buscando identificar possíveis relações entre a atividade de pesquisa e as práticas por eles desenvolvidas no ambiente escolar.

Os objetivos específicos são:

- identificar as práticas de pesquisa dos professores investigados, a fim de caracterizar esses sujeitos e seu campo de atuação;
- depreender a visão desses docentes acerca da pesquisa como elemento constituinte de sua trajetória formativa;
- identificar, segundo a visão dos sujeitos, possíveis contribuições oriundas da atividade investigativa para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, no que diz respeito à reconceptualização de seus pressupostos teórico-metodológicos e à sua formação como agente ideológico frente à perspectiva discursiva e ao discurso da mudança no ensino de língua;
- analisar como o professor pesquisador de português referencia a construção de sua atuação na educação básica, tendo em vista o suposto potencial da pesquisa para o redimensionamento de seu exercício profissional.

Para o desenvolvimento da presente investigação, considerando os objetivos elencados, o Instituto Federal de Educação, pertencente à Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica, foi escolhido como campo de estudo, haja vista a sua organização institucional, baseada na tríade ensino-pesquisa-extensão; a existência de programas internos de fomento à pesquisa, bem como os valores e as políticas adotados nessas instituições em relação a seu quadro de servidores, que congregam mestres e doutores em atuação também na educação básica.

Além desta introdução, em que se encontram os objetivos, a justificativa e o estado do conhecimento de nosso estudo, temos a segunda parte do texto, em que é apresentada a

fundamentação teórica de nossa tese, que contém reflexões sobre 1) o percurso histórico da formação de professores no Brasil e a relação entre os diferentes contextos sociopolíticos e o ensino de língua portuguesa em nosso país; 2) as transformações nos objetos e objetivos do ensino de português, especialmente com as contribuições da linguística e da virada pragmática ocorrida na década de 1980; 3) as contribuições da pesquisa para a formação e a prática do docente, bem como as distinções entre as noções de professor reflexivo, professor crítico-reflexivo e professor pesquisador; 4) a concepção de pesquisa que embasa nosso estudo; 5) o que dizem os dispositivos legais norteadores da formação profissional docente acerca da pesquisa para e nesta profissão; 6) as contribuições das práticas investigativas para (re)pensar o ensino e a formação do professor de português.

Na terceira parte do texto, apresentamos os caminhos metodológicos adotados, tendo em vista a natureza qualitativa deste estudo. Caracterizamos nosso campo e os sujeitos de pesquisa, e especificamos a produção de dados a partir do uso de questionários e entrevistas (*corpus* principal) e da análise documental (*corpus* secundário), analisados a partir do caráter inferencial e interpretativo da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Por fim, na quarta e última parte, trazemos a análise de nossos dados, subdividida em quatro itens, a saber: 1) as pesquisas em língua portuguesa desenvolvidas no IFPE, em que são apresentados os entraves, as possibilidades e as tendências encontradas nas investigações desenvolvidas no interior do campo de estudo; 2) a pesquisa presente na trajetória formativa e a formação por meio da pesquisa, em que trazemos os achados acerca do potencial das experiências investigativas como dispositivo de formação docente; 3) os impactos da pesquisa no ensino de língua portuguesa na educação básica; 4) o professor pesquisador e sua relação com os saberes, com a autonomia e com o trabalho docentes, em que discutimos a reconfiguração da profissão a partir do entendimento do docente como produtor de conhecimento.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos as conclusões da investigação, ao tempo em que destacamos suas contribuições e apontamos novos caminhos e possibilidades de estudos decorrentes de nossos achados.

1.2 JUSTIFICATIVA E ESTADO DO CONHECIMENTO

A partir da análise das pesquisas publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES), que reúne teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país desde o final da década de 1980, e dos trabalhos disponíveis na biblioteca virtual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com publicações disponíveis desde 2000, foi possível identificar uma carência de pesquisas que tratem da relação do docente da educação básica com a atividade de pesquisa, ratificando a relevância e o ineditismo contidos na proposta de nosso estudo. Tal lacuna é ainda mais evidenciada quando observada a quantidade de pesquisas na área específica de língua portuguesa.

Os Grupos de Trabalho, definidos no *site* da ANPED como “instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação”, subdividem-se em vinte e quatro, de acordo com a especialização temática de que se ocupam. Considerando o objeto deste estudo, elencamos para análise o GT 08, que trata da Formação de Professores; o GT 04, referente ao campo da Didática, e o GT 10, o qual concentra os estudos de linguagem, denominado Alfabetização, Leitura e Escrita.

Os trabalhos publicados na biblioteca virtual da ANPED foram compilados, em cada um dos GTs supracitados, considerando a seleção gerada por meio do uso de seis diferentes descritores, a saber: “*professor pesquisador*”; “*professor-pesquisador*”; *professor(es) e pesquisa*; *docente(s) e pesquisa*. Os dados revelam que, de 2000, início do período disponível para acesso, a 2017, a realidade investigativa sobre o professor pesquisador podia ser assim representada:

Gráfico 01 - Trabalhos apresentados na ANPED (2000-2017) – busca eletrônica



Fonte: A autora (2020)

A interpretação dos dados quantitativos presentes no gráfico 01 revela um panorama da

relação entre o total de trabalhos publicados pela ANPED nos últimos dezessete anos e a temática do professor pesquisador. Dentre os 535 trabalhos, número correspondente à soma das publicações constantes nos três Grupos selecionados, apenas 15 foram identificados por meio dos descritores acima citados. Para oferecer mais elementos à compreensão desse cenário, procederemos à distribuição desse material, conforme os Grupos Temáticos aos quais se vinculam.

Dentre as 216 pesquisas do Grupo Temático de Formação de Professor (GT 08), as 206 do Grupo Temático de Didática (GT 04) e as 113 apresentadas no Grupo Temático de Alfabetização, Leitura e Linguagem (GT 10), apenas 15 estudos abordaram a relação entre os professores e a atividade de pesquisa, seja em processos de formação, inicial ou continuada, seja durante a atuação profissional.

No quadro a seguir, estão dispostos os trabalhos, conforme títulos, autores e anos de publicação:

Quadro 01- Trabalhos obtidos no site da ANPED com o uso dos descritores – GTs 08, 04 e 10 (2000-2017)

GT	TÍTULO DO TRABALHO	AUTORES(AS)	ANO
GT 04	PARCERIA UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DESENVOLVENDO A PESQUISA DO PROFESSOR	COMPIANI, M.; FIGUEIRÔA, S.; NEWERLA, V.	2002
GT 08	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PESQUISA – O QUE DIZEM OS PROFESSORES?	FARIAS, I. M.	2005
GT 04	O TRABALHO DOCENTE E A MUDANÇA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA: O POTENCIAL PARTICIPATIVO DO PROFESSOR	DUARTE, A.; AUGUSTO, M.	2006
GT 08	PROFESSOR-PESQUISADOR: O CASO DA PROFESSORA FLORA	SUDAN, D; VILLANI, A.; FREITAS, D.	2006
GT 08	O MÉTODO CLÍNICO NA INVESTIGAÇÃO DA RELAÇÃO COM O SABER DE QUEM PESQUISA E ENSINA: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA TENSÃO ENTRE SABER E CONHECER	DINIZ, M.	2006
GT 08	A PRÁTICA DE PESQUISA: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA	FONTANA, M.	2007
GT 08	PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA	ROSA, S.; CARDIERI, E.; TAURINO, M.	2008
GT 08	PESQUISA, ALTERIDADE E FORMAÇÃO NA ESCOLA	CHALUH, L.	2008
GT 04	O SENTIDO DA PESQUISA COMO DIMENSÃO DIDÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS E PRÁTICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA	ROSA, S.	2010
GT 08	O TRABALHO DOCENTE: EXPECTATIVAS E INTERESSES DA PESQUISA EDUCACIONAL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS NO BRASIL	GAMA, M.; TERRAZZAN, E.	2012

GT 04	FORMAÇÃO DE PROFESSORES CENTRADA NA PESQUISA: OS EMBATES ENTRE TEORIA E PRÁTICA	DUARTE E SILVA, L.	2012
GT 04	PESQUISA EDUCACIONAL FORMATIVA E COLABORATIVA: TEORIA E MÉTODO	MAGALHÃES, S.; SOUZA, R.	2012
GT 04	QUALIDADE DO ENSINO DE GRADUAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOCENTES PESQUISADORES	SOARES, S.	2012
GT 08	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DA ESCOLA BÁSICA: PROBLEMATIZANDO ALGUMAS QUESTÕES A PARTIR DA PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS	QUEIROZ, P.	2015
GT 08	POLÍTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A PESQUISA NA E COM A ESCOLA DO CAMPO	FONTANA, M.	2015

Fonte: A autora (2020)

Faz-se necessário destacar, com base no quadro acima, que nenhuma das 15 publicações encontradas pertencia ao GT 10, dedicado aos estudos de linguagem. Ainda sobre o campo do ensino de língua, a análise dos trabalhos gerados revelou que nenhum, dentre os três GT selecionados, foi desenvolvido tendo como sujeito ou objeto de pesquisa o professor de língua portuguesa, o que ratifica a importância de estudos voltados para a formação e para o reconhecimento do professor de língua materna como pesquisador.

Uma leitura atenta dos resumos apresentados pelos autores indicou um número ainda menor de publicações dedicadas à questão do professor pesquisador. Três dos nove trabalhos pertencentes ao GT 08, apesar de gerados por meio dos descritores relacionados à temática do professor pesquisador, não se propuseram, primordialmente, à sua abordagem. Em *O método clínico na investigação da relação com o saber de quem pesquisa e ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer*, Diniz buscou experimentar o uso do método clínico em uma pesquisa acadêmica, visando operar com elementos inconscientes no campo da pesquisa e no campo do ensino e da aprendizagem. Chaluh, em *Pesquisa, alteridade e formação na escola*, tratou da relação estabelecida entre ela, pesquisadora, e duas docentes da educação básica, sujeitos de sua observação. Gama e Terrazzan, por sua vez, objetivaram compreender o processo de consolidação do trabalho docente como objeto de investigação nas pesquisas brasileiras.

Dentre os seis trabalhos circunscritos no GT 04, por sua vez, encontramos dois que também estão fora da temática ora proposta. *O trabalho docente e a mudança organizacional da escola: o potencial participativo do professor*, de Duarte e Augusto, à semelhança do pretendido por Gama e Terrazan, no GT 08, buscou identificar e analisar as mudanças ocorridas na organização do trabalho na escola e no exercício da profissão docente, com destaque para as reformas no ensino

ocorridas em Minas Gerais. Já Magalhães e Souza, em *Pesquisa educacional formativa e colaborativa: teoria e método*, objetivaram a realização de uma meta-análise, frente à produção acadêmica dos pós-graduandos de Educação, acerca das teorias e dos métodos empregados nas teses e dissertações da área.

Assim, ao extrairmos aqueles equivocadamente compilados pela busca eletrônica, constatamos a presença efetiva de dez trabalhos sobre a temática do professor pesquisador na base de dados da biblioteca virtual da ANPED entre os anos de 2000 e 2017, sendo seis pertencentes ao Grupo Temático de Formação de Professor (GT 08) e quatro ao Grupo Temático de Didática (GT 04). Assim, é possível constatar que menos de 2% de um total de 535 publicações destina-se à discussão da temática ora proposta no presente estudo. Refazendo o gráfico, teríamos:



Fonte: A autora (2020)

Esse número ainda baixo de trabalhos que envolvem a temática do professor pesquisador pode ser um dado indicador da recente consolidação dessa perspectiva, visto que tal abordagem vem ganhando mais força no Brasil a partir da década de 1980, sendo, portanto, ainda recente se comparada a temas mais tradicionalmente estudados. A razão do surgimento dessa área de estudo, e seu potencial de crescimento, segundo Santos (2001), tem suas origens, sobretudo, com o interesse da universidade pela prática da pesquisa, decorrente da consolidação dos cursos de pós-graduação.

Dentre os dez trabalhos publicados na ANPED sobre o tema desta investigação, destacamos em três a predominância de sua abordagem quanto à relevância e às implicações para a formação de profissionais da área da pedagogia. Os materiais produzidos por Fontana (2007) e por Rosa, Cardieri e Taurino (2008), no GT 08, bem como aquele submetido por Rosa (2010), no GT 04, trazem contribuições relevantes a este estudo, pois se baseiam na escuta de pedagogos formadores e/ou em formação e revelam as tensões e contradições existentes nas condições formativas para a pesquisa, bem como afirmam seu importante papel como exercício didático e como um elemento a mais na construção da autonomia alunos, com potencial para contribuir na formação do pedagogo reflexivo, produtor de conhecimentos.

A relevância dessa relação entre pesquisa e ensino é também pautada em *Professor-pesquisador: o caso da professora Flora* e em *A formação do professor de sociologia da escola básica: problematizando algumas questões a partir da pesquisa e prática de ensino de ciências sociais*, mas a partir do caso específico de uma docente de biologia do ensino supletivo e de uma pesquisa-ação desenvolvida com alunos e professores de Sociologia em disciplinas de estágio, respectivamente. Seja como fruto de uma experiência particular, seja na interação entre universidade e escola, ambas as publicações contribuem para o debate ao trazerem exemplos positivos desse diálogo entre práticas investigativas e formação profissional.

Também desenvolvida a partir da pesquisa-ação, *Parceria universidade e escola pública na formação continuada de professores: desenvolvendo a pesquisa do professor* discute a concepção e os passos para desenvolver em parceria a pesquisa e a reflexão do professor de Geociências no ensino fundamental. Resultado de uma experiência desenvolvida entre os anos de 1997 e 2000 na UNICAMP, baseou-se em uma pesquisa colaborativa entre a universidade e escola pública. O estudo apresenta conclusões relevantes sobre a melhoria da prática e do saber sobre o assunto a partir da pesquisa, bem como defende que os conhecimentos produzidos pela pesquisa do professor necessitam de novos critérios e processos para sua validação, dados que também encontramos em Beillerot (2001) e Demo (1994).

Sobre a preocupação quanto às concepções de pesquisa dos docentes da educação básica, também encontramos o trabalho de Farias. Além de mapear as concepções, o estudo adquire ainda mais relevância por ser um dos primeiros na ANPED a, por meio de 45 entrevistas semiestruturadas, demonstrar a visão de docentes da educação básica de Fortaleza acerca de três elementos fulcrais para a temática do professor pesquisador: o reconhecimento da relevância da atividade da pesquisa;

a aproximação tardia e precária da formação em pesquisa e o distanciamento da prática investigativa do ambiente escolar.

Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo, de autoria de Fontana, analisa a formação em pesquisa no âmbito do Programa Observatório da Educação (Obeduc), vinculado à CAPES, e suas repercussões no trabalho de professores da escola do campo. A partir do uso de questionários e da observação como instrumentos metodológicos, a autora destaca o êxito do Programa, mas também a ausência de políticas públicas que aliem a pesquisa na formação à dimensão do trabalho dos profissionais da educação, condição que, conclui, demanda investimentos na própria valorização docente. Sobre esse achado, percebemos a semelhança com aqueles assumidos, anteriormente, por Farias, acima citado, e também por Diniz-Pereira (2011) e Falcão (2013), contribuindo para a reafirmação da necessidade de indissociabilidade entre a produção de pesquisa, a formação docente acerca dos processos de produção do conhecimento e a própria condição de trabalho do professor.

A atualidade da preocupação em inserir os docentes da educação básica nas práticas investigativas, a despeito das dificuldades encontradas, é também discutida por Duarte e Silva, em *Formação de professores centrada na pesquisa: os embates entre teoria e prática*. A partir de uma pesquisa bibliográfica, a autora historia o entendimento da relação entre teoria e prática nas abordagens contemporâneas de formação de professores que defendem a pesquisa como princípio educativo na atuação na formação docente, ao tempo em que destaca a pressão exercida pelas demandas cotidianas, que acabam por restringir as práticas docentes e ampliar as tensões na atuação do professor pesquisador.

Soares, por sua vez, no trabalho intitulado *Qualidade do ensino de graduação: concepções e práticas de docentes pesquisadores*, demonstra-nos a visão de dezenove docentes do ensino superior, formadores atuantes em diferentes cursos de licenciatura e pedagogia em uma universidade pública baiana, acerca das representações que possuem sobre qualidade do ensino e sua relação com a pesquisa. Apesar dos achados quanto à falta de clareza sobre o conceito de qualidade do ensino e à quase inexistência de lugar para o ensino com pesquisa na graduação da instituição, os depoimentos denotam contradições entre uma cultura acadêmica e institucional que quantifica e atribui mais prestígio ao trabalho do professor relacionado à pesquisa, mas não democratiza o acesso à pesquisa a todos os docentes e nem garante as condições materiais e de tempo exigidos para seu exercício.

As diferentes realidades trazidas pelos dez trabalhos circunscritos na temática do professor pesquisador publicados na ANPED apontam para a atualidade do tema e para a necessidade ainda maior de novos estudos que auxiliem em sua compreensão e em seu aprofundamento, haja vista as tensões e contradições apontadas, bem como os indicativos nos dados coletados acerca da relevância da prática investigativa e de seu potencial para contribuir com a formação de docentes mais autônomos e críticos.

Percebemos, com a análise, que a maioria dos autores preocupa-se em investigar o tema no âmbito da Educação Superior, seja com professores formadores, seja com alunos em processo de formação inicial. Assim, com este estudo, pretendemos oferecer outros instrumentos e diagnósticos para pensarmos a pesquisa e os pesquisadores na Educação Básica, a partir do olhar por sobre a realidade de uma instituição pautada na tríade ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, buscamos produzir novos indicadores sobre os limites, as possibilidades e a relevância do desenvolvimento da pesquisa nesse nível escolar, bem como revelar possíveis contribuições das ações investigativas para o ensino de língua portuguesa, temática ausente dos estudos ora levantados.

Com o intuito de ampliar a reflexão acerca da proporção dos trabalhos sobre o professor pesquisador e a área específica de sua formação, utilizamos a análise das teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país apresentada por Falcão (2013). O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD/CAPES), usado como fonte pela autora, apontou 60 pesquisas relacionadas ao movimento do professor pesquisador em todo o país desde o final da década de 1980 até 2010. Dessas 60, 17 tratavam da formação docente para a pesquisa sem especificação de área, 06 sobre professor do ensino superior, e outras 04 pontuavam questões referentes à pesquisa de professores sobre educação no campo, EAD e alunos especiais. As 33 pesquisas restantes foram assim distribuídas:

Gráfico 03 – Publicações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (1987-2010)



Fonte: FALCÃO (2013)

A análise interpretativa do gráfico 03 aponta a discrepância na proporção entre as pesquisas e os educadores, analisada em relação às áreas específicas de conhecimento. Frente a um total de 33 trabalhos, a autora constatou que mais da metade desses estudos estavam concentrados nas áreas de saúde e ciências exatas. O elevado e tradicional investimento destinado a esse setor, originário da concepção positivista de verdade e da validação e do reconhecimento da cientificidade de determinados objetos em detrimento de outros, como afirma Minayo (1992), também subjaz, como podemos observar, à relação do docente com a pesquisa.

Do total de estudos analisados, 58% pertenciam à citada área, o que mostra a prioridade dada à investigação na formação e na atuação do docente ligado a esse segmento do saber. Esse índice é seguido por 30% da área de pedagogia e apenas 6% da área de Letras, esta última com um total de apenas 3 trabalhos publicados, nenhum deles desenvolvido a partir das questões aqui pretendidas, tampouco envolvendo o último nível da Educação Básica.

Considerando a ausência de publicações na biblioteca virtual da ANPED quanto a trabalhos que visem investigar a temática do professor pesquisador de língua portuguesa, e o surgimento desses estudos como resultado de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, conforme apontado por Falcão (2013), buscaremos mapear essas ocorrências, a fim de conhecer o panorama das teses e dissertações constantes no catálogo virtual da Capes sobre nosso objeto específico de interesse, situando-o e compreendendo as necessidades e as tendências do campo no qual se insere.

Para tanto, a partir dos descritores “*professor pesquisador*” e “*professor-pesquisador*”, para os quais não havia diferenciação no sistema eletrônico de busca, observamos o panorama geral

das teses e dissertações publicadas no CTD/CAPES, com o intuito de identificar a ocorrência dos estudos voltados aos docentes de língua portuguesa. Assim, ao utilizarmos os filtros, separadamente, para as áreas do conhecimento *Educação e Ensino*, foram eletronicamente compiladas, até o ano de 2017, 156 publicações. Para fins de classificação quanto às origens e aos campos do conhecimento a que pertenciam, realizamos, a priori, a subdivisão em quatro áreas do conhecimento específicas, conforme dados do Ministério da Educação e o interesse deste estudo, a saber: *Educação* (abarcando temas mais amplos das ciências da educação, da pedagogia, da formação e da prática docente); *Linguística-Letras e Artes*; *Ciências Humanas* e *Ciências Exatas e da Saúde*.

As teses e dissertações geradas pela pesquisa com o descritor “*professor pesquisador*”, através dos filtros nas áreas de Educação e de Ensino, demonstrou, desde o primeiro estudo publicado sobre o tema, em 1993, até 2017, o panorama ilustrado pelo gráfico a seguir:

Gráfico 04 – Teses e dissertações publicadas no CTD/CAPES nas áreas de Educação e Ensino



Fonte: A autora (2020)

Sobre tais publicações, percebemos um grande volume de estudos sobre o professor pesquisador nas áreas da educação (Ciências da Educação e ensino). No entanto, ao dedicarmos nossa atenção às áreas formativas específicas, percebemos a predominância, em consonância com

a realidade encontrada por Falcão (2013) e anteriormente discutida, de um quadro investigativo voltado às Ciências Exatas, especialmente a matemática, a química e a física, e às Ciências da Saúde, com destaque para a enfermagem e a educação física.

Os dados revelados pelo gráfico 4 apontam a manutenção da discrepância entre os estudos ligados às chamadas “ciências duras” e aqueles circunscritos nas áreas das Ciências Humanas e das Linguagens, demonstrando uma inclinação que, como vimos, leva-nos a refletir sobre a própria concepção de ciência e sobre a seletividade na formação de sujeitos pesquisadores. No entanto, precisamos perceber que os trabalhos gerados automaticamente, como vivenciamos na plataforma da ANPED, podem não condizer especificamente com a temática, mas possuir elementos que provoquem o equívoco e a possível abrangência do sistema na relação entre a natureza do estudo e o descritor elencado como filtro. Assim, certamente, teremos um número efetivamente menor que as poucas 156 publicações sobre a temática do professor pesquisador.

Ao nos debruçarmos sobre os quatro trabalhos da área específica de Linguística-Letras e Artes, contidos nos filtros *Educação* e *Ensino*, percebemos que isso ocorreu em todos eles. Como seus autores denominaram-se a partir da expressão “professor-pesquisador” ou “professor pesquisador”, ao reafirmarem seu duplo papel na realização da pesquisa, todas resultantes de mestrados em Educação, como docentes e participantes de situação de pesquisa, o sistema reconheceu, então, no texto escrito por esses profissionais, docentes pesquisadores, o filtro necessário.

Assim, observamos que dois desses estudos (LORENZATTO, 2002; IRALA, 2005) tratam de estratégias exitosas experimentadas por esses docentes, mestrados, no ensino de língua inglesa; um outro analisa abordagens e práticas de leitura na escola, a partir de uma perspectiva histórico-cultural (TRAVA, 2006); e o último, por fim, apresenta uma experiência com oficinas, desenvolvidas com alunos do terceiro ano do Ensino Médio, para abordagem da leitura literária a partir de contos (GUTIERRES, 2010). Assim, constatamos que os quatro trabalhos não possuem como temática de investigação, tampouco problematizam, em seus objetivos ou resultados, a relação entre a docência e a atividade de pesquisa, mas, tangenciando a temática, e então reafirmando sua relevância, pelo potencial para a reflexão de sua própria prática, resultam da experiência de docentes com suas pesquisas de mestrado, em sala de aula, com o intuito de socializar práticas e oferecer subsídios metodológicos para o ensino de conteúdos específicos.

A justificativa da escolha da temática deste estudo, portanto, está fundamentada no

constante debate que considera a adoção de uma postura crítico-reflexiva do fazer pedagógico como meio pelo qual o docente se torna capaz de fundamentar e (re)construir suas ações (SCHÖN, 1992; LÜDKE, 2001), adquirindo maior autonomia na fabricação do cotidiano escolar (CERTEAU, 2002).

Os caminhos já percorridos e escassez de trabalhos sobre o professor pesquisador, especialmente na área de língua portuguesa, até o presente momento, conforme apontam os gráficos anteriormente analisados, somados à atual conjuntura de transformações no ensino de português, revelam a importância do desenvolvimento de estudos que relacionem esses eixos formativos essenciais ao trabalho docente; acreditamos, pois, na contribuição que esta investigação possa trazer para tal discussão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A preocupação acerca da maneira através da qual se configura a educação brasileira na atualidade, em especial o ensino de língua materna, faz surgir a necessidade de observar questões atreladas ao modo como os conhecimentos são expostos e construídos no ambiente escolar. A didatização do conhecimento científico pela escola limita o acesso ao saber, podendo reduzi-lo a fragmentos falsamente estabilizados (CHARLOT, 2000). Segundo o autor citado, essa concepção reducionista do saber, historicamente perpetuada no espaço escolar, estimula a reprodução de práticas e saberes obsoletos e descontextualizados da realidade científica e da necessidade social.

A reflexão sobre a educação, sobre a docência e sobre a própria prática pode ser alcançada, por parte do professor, a partir de uma postura investigativa e problematizadora, característica também do trabalho do pesquisador, contribuindo para uma nova relação com o saber e, conseqüentemente, para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de suas ações. Através de estudos científicos e da adoção de políticas públicas que divulgaram os ideais da pesquisa atrelada à atividade docente, muitas vezes pautadas em uma perspectiva da epistemologia da prática, iniciou-se um grande debate a respeito da importância do trabalho investigativo para o docente da educação básica, da precariedade das condições de trabalho e da formação desses profissionais para o desenvolvimento satisfatório dessas atividades.

Concordamos com Bissex e Bullock (1987, *apud* DINIZ-PEREIRA, 2011), quando estes afirmam que fazer pesquisa em sala de aula “muda os professores e a profissão docente de dentro para fora, de baixo para cima, por meio de mudanças nos próprios professores. E é sobre esse aspecto que se encontra o poder”. A pesquisa torna-se, portanto, fonte de descobertas e instrumento que pode contribuir para a (re)construção do processo de ensino-aprendizagem frente ao objeto de ensino do professor, bem como para o entendimento e a ressignificação da própria profissão docente.

Nos tópicos seguintes serão brevemente apontadas algumas reflexões necessárias acerca desses elementos ligados à prática e à formação docente, bem como ao próprio fazer investigativo, para que, em seguida, sejam debatidas mais especificamente as contribuições da pesquisa para o professor de língua materna e para o momento de transição de paradigmas, eixos fundamentais para situar o marco teórico orientador do presente estudo e o contexto sócio-histórico no qual está inserido.

2.1 PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DOCENTE E O CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: TRANSFORMAÇÕES E RUPTURAS

Seria pretensiosa a tentativa de resumir, em poucas linhas, a história da formação inicial e continuada de professores na educação brasileira. No entanto, o registro de alguns momentos históricos e de seus desdobramentos faz-se necessário para o entendimento do processo que conduziu à existência de múltiplas realidades e concepções educacionais, e para o vasto constructo teórico elaborado acerca de seus profissionais e de sua relação com o ensino de língua materna e com a pesquisa.

Para Gatti (2019), é possível observar, na trajetória brasileira, que nossas políticas educacionais, entre elas a da formação de professores, “sempre se mostraram fragmentárias, respondendo a pressões imediatistas, a alguns movimentos sociais emergentes, e, particularmente, dos que tinham ‘voz’ ou alguma função de poder e influência em dado momento” (p. 31), apontando para um caminho de muitas fragmentações e descontinuidades.

Aranha (1996) já apontava esse entrave, ao declarar que a formação de professores no Brasil, vista a partir de uma perspectiva diacrônica, sempre sofreu forte interferência religiosa, política, econômica e social, afirmação bastante clara quando se concebem os espaços escolares como, nas palavras de Giroux (1997), “locais econômicos, culturais e sociais que estão inextrincavelmente atrelados às questões de poder e controle” (p. 162).

Concordamos, no entanto, em que a preocupação com a formação de professores que não apenas acompanhem as mudanças nos estágios de desenvolvimento das ciências, das tecnologias e da sociedade em geral, mas que se situem como sujeitos ativos diante da complexidade organizacional dessas múltiplas realidades, precisa ser frequente nos ambientes de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a fim de formar educadores crítico-reflexivos e capazes de enfrentar os desafios impostos à formação humana, e, particularmente, à educação, nos dias atuais. Preparar educadores capazes de exercer ativa e criticamente a docência frente às atuais e aceleradas transformações das diferentes esferas sociais mostra-se um dos mais importantes desafios da educação mundial (PERRENOUD, 2000; CONTRERAS, 2002; DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2011).

Inicialmente, no Brasil, a formação docente é marcada por momentos de rígida preparação cultural à época dos jesuítas. Segundo Antônio Houaiss (1985), entre o século XVI e parte do século XVII, apenas a Companhia de Jesus era responsável pelo ensino da cultura letrada aos brasileiros

e seus docentes eram formados com base em doutrinas religiosas e metodológicas rigorosamente delimitadas e partilhadas entre todos os seus membros. As ações docentes estavam, portanto, pautadas na obediência aos preceitos religiosos.

Sobre o ensino do português até esse período, Bunzen (2011) destaca:

os colégios fundados pelos jesuítas no Brasil ministravam disciplinas com caráter predominantemente literário e retórico, com destaque para as chamadas “línguas clássicas”. As línguas vernáculas não tinham espaço nos colégios, por isso o latim (uma língua estrangeira) era utilizado como uma das línguas preferenciais para o conhecimento do alfabeto e dos princípios básicos da decifração (leitura silenciosa e em voz alta). Além disso, não podemos esquecer de que havia de fato uma supremacia do latim sobre a língua vernácula, uma vez que, até o fim da Idade Média, o latim era a língua utilizada para escrever na Europa. (BUNZEN, 2011, p. 890).

Após a expulsão da Companhia de Jesus, a primeira rede leiga de ensino no país foi criada pelo Marquês de Pombal e destinava-se a “uns quantos filhos-família” (HOUAISS, 1985). Desde esse período, a formação de docentes, segundo Aranha (1996), foi tratada com descaso até a criação das primeiras Escolas Normais, a partir de 1840. A língua portuguesa, no contexto da reforma pombalina, ganha força no projeto de união nacional, com vistas a evitar o uso das línguas indígenas nas colônias, e consolida-se com uma política de expansão linguística: torna-se obrigatório seu ensino em Portugal e no Brasil, a partir de uma preocupação com a instrução para a construção de um Estado progressista, “forma de construir uma identidade nacional e metadiscursos sobre a língua nacional-oficial” (BUNZEN, 2011, p. 892). No caso brasileiro, as disciplinas de Gramática, Retórica e Poética surgem, no secundário, durante a segunda metade do século XVIII, para, junto com o espaço garantido ao latim (mantido até a década de 1960 nas escolas do país), instruir a população nacional com acesso ao ensino escolarizado.

Saviani (2009), ao discorrer sobre os diferentes momentos históricos vivenciados pela formação de professores no Brasil, destaca seis momentos fundamentais para o entendimento dessa problemática no país:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Para o autor, ao longo de todo o período colonial, desde a atuação dos jesuítas até os primeiros cursos superiores criados por D. João VI, não é possível perceber uma real preocupação com a formação docente. O primeiro momento em que tal manifestação ocorre data da promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, que previa uma formação baseada no método mútuo, bastante dispendiosa, e ainda sem caráter formativo direcionado a aspectos didático-pedagógicos.

Apenas a partir da promulgação do Ato Adicional de 1834, a instrução primária, e, portanto, o preparo de seus profissionais, ficou a cargo das Províncias, e o modelo europeu de Escolas Normais, adotado desde a Revolução Francesa, passou, então, a fazer parte da realidade nacional, estabilizando-se nos anos de 1870. Para Saviani (ibidem), apesar de preconizar uma formação específica, “o currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras” (p. 144). Dessa forma, o fundamental era a compreensão, por parte dos professores em formação, dos conteúdos a serem transmitidos às crianças, ignorando-se o preparo e as questões didático-pedagógicas necessárias ao exercício da profissão.

A Reforma Leôncio de Carvalho, datada de 1879, traz às Escolas Normais, de forma ainda mais latente, uma forte interferência positivista, o que se reflete na organização curricular e na primazia de alguns saberes em detrimento de outros. O cuidado com o pragmatismo científico e a irrelevância do estudo das línguas, da literatura e dos saberes teórico-metodológicos próprios à atuação docente revelavam a influência do positivismo nesses ambientes de formação, que enfocavam a apropriação e o domínio de determinados conteúdos a serem ensinados. Tal segmentação permaneceu, por muito tempo, presente nos currículos formativos dos futuros docentes e seu reflexo pode ser observado nas tradicionais, e ainda corriqueiras, separações entre os saberes científicos e os saberes pedagógicos na formação inicial de professores.

No início da década de 80 do século XIX, por exemplo, a disciplina língua portuguesa, antes ameaçada de redução pela reforma acima citada, passa a fazer parte da grade curricular das cinco séries iniciais do ensino secundário, “com um aumento considerável no ensino da escrita. O ensino propedêutico também impulsionou um maior crescimento da disciplina no fim do Império, uma vez que os exames passaram a exigir cada vez mais conhecimentos escolares específicos sobre o vernáculo” (BUNZEN, 2011, p. 896). Ao ensino do português destina-se um total de 10 aulas semanais, garantidas nos currículos escolares das escolas secundárias de todo o Brasil.

A partir de 1890, com a reforma da instrução pública no estado de São Paulo, a qual visou ao enriquecimento curricular das Escolas Normais e à ênfase nos estudos práticos com a criação da escola-modelo, teve início uma preocupação maior com a formação didática e pedagógica do futuro professor, que passou a vivenciar situações comuns à atuação profissional desde sua formação. Esse novo modelo contribuiu para o fortalecimento da Escola Normal e influenciou diversas regiões do país.

Ao longo dos séculos XIX e XX, a educação mundial recebeu contribuições de autores oriundos das diversas áreas do conhecimento, o que permitiu a criação de um ambiente propício ao questionamento dos ideais educacionais vigentes e à recriação dos modelos há muito incorporados quanto ao perfil e aos conteúdos necessários à formação docente. Segundo Vianna (2004, p. 30), a partir de então “o ideário pedagógico mundial atinge nível significativo de qualidade e multiplicidade de propostas”, entre as quais se destacam as teorias socialistas, a teoria crítica, as teorias crítico-reprodutivistas, as teorias progressistas, entre outras.

Em 1931, após a fundação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, alteraram-se os programas oficiais de ensino, e o ensino da língua nacional, por exemplo, passou a ser considerado como disciplina escolar, denominada português, com objetivos e conteúdos fixados pelas instruções metodológicas, assim descritos pela nova regulamentação: “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhes o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária” (BRASIL, 1931 *apud* ZILBERMAN, 1996, p. 21). Tal recomendação reafirmou a realização de exercícios práticos de natureza metalinguística e o uso da literatura clássica como modelo à língua nacional.

A influência desse novo contexto de discussões acerca das funções, concepções e necessidades educacionais propiciou um período de intensos debates e reivindicações no cenário

nacional, contribuindo para o surgimento, ainda na década de 1930, do Movimento da Escola Nova, que defendia, entre outros ideais, o da escola pública, gratuita e de qualidade como dever do Estado.

Foi sob influência do movimento escolanovista que foram criados os Institutos de Educação, na terceira fase descrita por Saviani (2009), especialmente o do Distrito Federal e o de São Paulo, que, além de serem locais de ensino, fomentaram o desenvolvimento de pesquisas na área da educação. Segundo o autor, esses ambientes formativos foram pensados e organizados “de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (p. 146) e, assim, corrigir as lacunas formativas até então presentes no modelo de Escola Normal vigente.

Um outro momento de destaque na formação de professores no país diz respeito à organização e à implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura, e à consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971). Nesse período, os Institutos de Educação foram incorporados às Universidades, e, a partir do Decreto-Lei nº. 1.190, de 1939, organizou-se a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tendo como base o modelo formativo “3+1”, que passou a ser adotado nos cursos de licenciatura e pedagogia das diferentes regiões do país. Assim, após o estudo das disciplinas específicas, ao longo de três anos, o professor em formação dedicava-se, apenas no último ano de curso, à formação didática e pedagógica.

Saviani (2009) destaca ainda que

ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Assim, é possível constatar que o modelo até então adotado e disseminado pelo país não contribuiu para a consolidação da experiência com pesquisa durante a formação docente, ignorando-se a importância e as contribuições do processo científico e investigativo para essa formação.

Com a aprovação do Decreto-Lei nº 8.530, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, houve uma reestruturação geral dos cursos normais, considerando-se as especificidades em alguns segmentos do ensino primário, bem como demonstrando-se uma preocupação com a formação continuada dos professores já em atuação, especialmente para especialização em áreas como Educação Especial e Ensino Supletivo (SAVIANI, 2009). No entanto, tal reestruturação

ainda apresentava problemas quanto à formação didático-pedagógica, visto que muitas vezes eram dispensadas as escolas-laboratório e minimizadas as vivências e os estudos relacionados a esses conteúdos.

Já na década de 1960, com a introdução do movimento tecnicista decorrente do projeto político-social neoliberal, foram poucos os progressos perceptíveis na educação brasileira (VIANNA, 2004), especialmente no tocante à formação docente. A educação passou a assumir um papel estratégico na formação de mão de obra para o mercado de trabalho e na divulgação e reafirmação dos ideais neoliberais. Nesse contexto, os professores foram concebidos como executores de programas e atividades previamente preparados, e sua formação esteve voltada à reprodução de saberes, muitas vezes pautados na memorização de conhecimentos produzidos por outros sujeitos.

A proposta de formar trabalhadores substituiu o currículo humanista clássico voltado para o ensino superior e estimulou seu caráter profissionalizante, favorecendo alterações curriculares e metodológicas nas disciplinas escolares. O ensino da língua portuguesa, por exemplo, na perspectiva da comunicação e expressão, era encarado como “instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral” (BRASIL, 1971, p. 178), revelando o caráter instrumental e tecnicista dos conteúdos e das metodologias adotadas para o ensino da língua.

Sobre os anos de 1971 e 1996, Saviani (idem) e Cavalcante (1994) chamam atenção para os reflexos do regime militar no contexto educacional, como foi o caso do desaparecimento das Escolas Normais e do surgimento da habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, em modalidades de três ou quatro anos de duração; nessa modalidade é que seriam formados professores para lecionar até, à época, a 4ª e a 6ª séries do 1º grau, respectivamente. Para ambas as habilitações, era oferecido um currículo básico comum, acrescentando-se a ele a parte diversificada, relacionada à formação especial.

A Lei nº 5692/1971 criou no Brasil o magistério como uma habilitação da escola profissionalizante de 2º grau para a formação docente e desativou a Escola Normal de Formação de Professores. Segundo Vianna (2004), tal iniciativa transformou o magistério em uma habilitação fragmentada, procurada apenas por quem não tinha condições para habilitações consideradas mais nobres.

Os anos de 1970 e 1980 foram marcados pelo aumento significativo no número de alunos matriculados nas escolas brasileiras, oriundos especialmente das classes populares da sociedade. A chamada “democratização do ensino” provocou como consequência direta o crescimento na demanda de professores, e contribuiu para a formação aligeirada desses profissionais, fazendo surgir a necessidade de elaboração de materiais auxiliares para o uso docente, a fim de preencher possíveis lacunas em sua formação (GERALDI, 1984; SOARES, 2002). Os resultados dessa política educacional expansionista puderam ser mais significativamente sentidos a partir do declínio na qualidade da educação nacional ocorrido nos anos seguintes.

Diante de um quadro alarmante quanto à precariedade da formação docente, o governo de São Paulo lança, na década de 1980, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Esses centros de aperfeiçoamento foram criados na tentativa de investir na recuperação da formação dos docentes e contribuir com o trabalho de magistério desenvolvido pelas escolas profissionalizantes, possibilitando que futuros docentes tomassem conhecimento de teorias mais atualizadas na área de educação e pudessem, também, repassar seus novos saberes a outros profissionais.

No entanto, apesar da obtenção de resultados positivos, tais centros dependiam da qualidade do trabalho de seus docentes formadores, do investimento financeiro em seus profissionais e estudantes, da quantidade de pessoas beneficiadas e da frequência com que ocorriam suas ações de formação continuada. O projeto, que exigiria investimentos prolongados, foi descontinuado sem, no entanto, ter alcançado a abrangência necessária para a melhoria efetiva da educação no país (SAVIANI, 2009).

Especialmente após a década de 1980, inúmeras contribuições oriundas dos estudos do educador Paulo Freire e de outros autores, contrários à proletarização do trabalho docente e às racionalidades tecnocráticas e instrumentais, surgiram em defesa de uma realidade escolar menos excludente e em busca de uma educação comandada por profissionais críticos, que objetivasse a formação de sujeitos igualmente conscientes de sua ação sobre o mundo (FREIRE, 1971;1996). Freire (1987) afirmava que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando” (p. 78-79), ratificando a incompletude do conhecimento e a necessária continuidade na formação do professor, e considerando, ainda, a relevância da experiência e da prática como constituintes dessa formação.

A obra de Freire é marcada pelo reconhecimento da dimensão social do trabalho docente e

pela defesa de seu caráter crítico e dialógico. Ao conceber esse profissional como um pensador, analista de sua própria prática, tal obra revela-se, ainda, como importante marco para a construção da identidade do professor como pesquisador no Brasil e para o início do reconhecimento da relevância dessa postura (DINIZ-PEREIRA, 2011). Seu modelo de pesquisa participativa também se expandiu por grande parte da América Latina, influenciando importantes centros de formação.

O ensino de português é influenciado pelas transformações da década de 1980: seja pelas reflexões mais gerais acerca de sua crise, seja pela presença dos estudos linguísticos no interior dos cursos de Letras, seja pela decorrente reconfiguração da organização acadêmica e profissional dessa formação (ALTMAN, 1998), ele passa a vivenciar um momento de forte crítica às propostas curriculares e aos livros didáticos de língua materna até então disponíveis. Esse período, também de expansão das propostas curriculares estaduais, é marcado pela multiplicação de publicações e congressos sobre o tema, a partir de estudos gerados no ambiente acadêmico das graduações e pós-graduações de todo o país.

A partir de então, disseminam-se propostas de reconfiguração das concepções de língua e dos propósitos de seu ensino, estimulando a reflexão sobre os usos e a interação social como eixos centrais das atividades de linguagem em sala de aula, e incentivando procedimentos de leitura, de escrita e de análise da língua para além de suas unidades estritamente gramaticais. Schneuwly e Dolz (1999) destacam, por exemplo, as inúmeras transformações decorrentes do entendimento das noções de práticas e de atividades de linguagem, e a incorporação do uso dos gêneros textuais nos espaços formativos e nas aulas de língua. Para os autores, o gênero “é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares — mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (p. 5), impactando gradual e profundamente os objetos e objetivos do ensino de língua, como detalharemos no capítulo a seguir.

Em uma análise da década de 1990 no Brasil, Horikawa (2015) destaca a efervescência dos debates acerca da necessidade de investimento em políticas de formação docente, tendo em vista “os reclamos pela democratização social que atribuíam à escola a tarefa de formar cidadãos conscientes e críticos, aptos a participarem ativamente dos processos decisórios de seu país” (p. 20), bem como a própria reorganização do sistema produtivo brasileiro. Para a autora:

Na escola e na academia, a constatação de que a instituição escolar não estava dando conta dessas urgências e de que era preciso empreender um projeto de transformação que tomasse o professor como protagonista. Um projeto que, ao contrário de condená-lo pelos descaminhos da escola, se orientasse pelo objetivo

de, a partir da compreensão do trabalho do professor como prática social em que estão implicados aspectos políticos, históricos e culturais, colocá-lo como agente da transformação.

É nesse contexto que ganham destaque no Brasil as discussões sobre a formação do professor reflexivo. Autores como Nóvoa, Alarcão, Schön, Zeichner e Pérez Gómez tiveram influência fundamental no desenvolvimento de pesquisas acerca da formação do professor que assinalavam a necessidade de se valorizarem os saberes docentes e de se assumirem os professores como sujeitos capazes de produzir conhecimento – e não apenas de transmiti-los –, de gerir seu contexto de trabalho e de tomar decisões em favor da construção de uma escola verdadeiramente democrática. (HORIKAWA, 2015, p.20-21)

Esse momento trouxe para a história da formação de professores no Brasil uma maior valorização do processo de produção docente a partir da prática e da valorização da pesquisa como instrumento dessa formação. As críticas existentes ao modelo do professor reflexivo, tendo em vista sua insuficiência decorrente, por exemplo, da centralidade depositada na história pessoal ou na ação individual do professor, abriram espaço para o debate atual acerca da necessidade de projetos de formação com vistas à reconstrução do sentido político da função docente e do próprio ambiente escolar. Tal modelo crítico-reflexivo de formação ganhou força a partir da obra de autores como Giroux (1997), Contreras (2002) e Pimenta (2012), e defende uma perspectiva de formação e de atuação docente baseada, também, na dimensão sócio-histórica da prática docente, “compreendendo-a como um processo que está inserido numa rede de atividades que extrapolam os limites da escola, pois se relacionam com necessidades que são social e historicamente definidas” (HORIKAWA, 2015, p. 21). Discorreremos mais sobre esse entendimento no item 2.3, ao detalharmos as perspectivas assumidas no presente estudo.

Saviani (2009) classifica o período compreendido entre os anos de 1996 e 2006 no Brasil, com destaque para a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei nº 9394/96), como um marco nesse cenário. Com a publicação da LDB, houve uma mudança significativa na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, bem como na formação docente. A nova lei tem tido papel importante na busca por melhorias na qualidade da formação de professores para a educação básica, pois, apesar de nela se admitir a formação em nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, passou-se a exigir a licenciatura plena, em nível superior, para os demais professores atuantes na educação básica. Além disso, adotaram-se como necessárias a união entre teoria e prática, e a formação continuada. A lei ainda fez surgir, como desdobramento de sua criação, outros dispositivos legais

e normativos que contribuíram para a regulação e para a busca de melhorias da qualidade da educação nacional e do preparo de seus profissionais.

Ainda para Saviani (2009), no entanto, é preciso perceber que, apesar dessas contribuições, a nova LDB, elaborada em um contexto hegemônico de políticas neoliberais, deixou de contribuir em diversos aspectos, especialmente com relação aos institutos superiores de educação, os quais, apesar de considerados de nível superior, oferecem cursos, muitas vezes, de baixa qualidade, e são responsáveis por uma formação aligeirada e de baixo custo. Diniz-Pereira (2011) concorda com esse posicionamento, e acrescenta:

(...) a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo poderá levar a repetições de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, corre-se o risco de reviver cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores do país. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 111).

Nóvoa (1995) amplia essa discussão, defendendo que é necessário repensar o processo de profissionalização da docência mais amplamente, rompendo os limites dos ambientes acadêmicos e das políticas de regulamentação e controle do Estado. Essa realidade, vivenciada no Brasil, também foi apontada pelo autor português, quando, ao traçar um constructo histórico da formação docente em Portugal, e do aligeiramento desses processos, elencou sucessivas ações, sutis ou declaradas, de desprofissionalização e de tutela do professorado por parte do Estado.

Concordamos com Nóvoa (1995) quando, como alternativa a esse aligeiramento e desprofissionalização, propõe uma formação docente a partir de uma perspectiva de desenvolvimento profissional dos professores como indivíduos e como coletivo docente, bem como o desenvolvimento organizacional da própria escola, apontando tais eixos como essenciais à melhoria da educação oferecida em seu país.

Para o autor, faz-se necessário diversificar modelos e práticas de formação, no sentido de ressignificar as relações dos professores com o saber pedagógico e científico, incluindo “processos de investigação” e “formação de tipo investigativo”, em articulação com as práticas educativas; para o autor, é importante ainda entender os professores como produtores da “sua” profissão. Tal transformação implicaria uma transformação ecológica, de forma a incluir a organização e o funcionamento escolar, engendrando um desenvolvimento organizacional em que trabalhar e

formar caminhem de forma conjunta.

Roseli Schnetzler, no prefácio à obra *Cartografias do Trabalho Docente*, afirma que, “ao escamotear condições aviltantes de salário e de trabalho do professorado, a lógica neoliberal vem propondo medidas simplistas para o desenvolvimento profissional de professores” (1998, p. 7); tal realidade afasta os docentes dos espaços decisórios, das reestruturações curriculares, do repensar da escola, na medida em que os professores são concebidos como “meros executores de propostas e ideias gestadas por outros”. Esse hiato entre teoria e prática e entre pesquisa e espaço escolar contribui, pois, para a reprodução de valores e práticas que negam ao docente a ampliação de sua atuação e a sua própria profissionalidade e autonomia (CONTRERAS, 2002).

Os diferentes momentos que compõem a história da formação docente no Brasil e suas múltiplas descontinuidades, especialmente no tocante à existência de um modelo formativo baseado em conteúdos acadêmico-científicos, e a importância, por vezes ignorada, de sua relação com a formação específica/didático-pedagógica permitem-nos entender os processos e as concepções de educação vigentes, e perceber que, muitas vezes, estes se apresentam distantes das funções e necessidades concretas da profissão.

Concordamos com Scheibe e Aguiar (1999) quando estas discorrem sobre um modelo de formação do profissional da educação pautado na relação teoria-prática. Para elas, a participação dos futuros profissionais em projetos e em estágios de iniciação são fundamentais, assim como o envolvimento no desenvolvimento de pesquisas, pois “a reflexão sobre a realidade apresentada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional” (p. 234). As autoras são contrárias, portanto, à desvinculação entre a formação profissional/trabalho docente e a atividade investigativa.

Trazemos aqui, a propósito, as palavras de Demo (1990), que afirma:

a primeira preocupação é repensar o “professor” e na verdade recriá-lo. De mero “ensinador” – instrutor no sentido mais barato – deve passar a “mestre”. Para tanto, é essencial recuperar a atitude de pesquisa, assumindo-a como conduta estrutural, a começar pelo reconhecimento de que sem ela não há como ser professor em sentido pleno. (DEMO, 1990, p. 32).

Diante da construção histórica dessa conjuntura e das tensões que cercam as concepções de formação e as atribuições dos educadores em nosso país, concordamos com Santos (2001) quanto à necessidade de buscar uma formação que lhes permita assumir sua identidade como trabalhadores

culturais envolvidos na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que possam criar e recriar o espaço e a vida sociais. Assim, tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores, em disciplinas gerais ou específicas, devem contribuir para um preparo coerente com os ideais que reafirmam a identidade e a autonomia como necessárias aos docentes no exercício de sua profissão, bem como uma postura docente crítico-reflexiva e em constante (re)construção a partir dos diversos saberes que a constituem.

Apenas em meados dos anos 2000 se observa a retomada do papel do Estado em relação às suas responsabilidades para com a política de formação docente, visto que a LDB e os documentos decorrentes de sua aprovação, ainda no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, apesar de relevantes como políticas de formação, seguiram a lógica neoliberal de desmonte do sistema público de educação e de formação docente, dando lugar à entrega dessa missão às instituições privadas (BATISTA NETO; FREIRE, 2013).

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2009) teve relevância nesse cenário, visto que trouxe entre seus principais objetivos a melhoria da qualidade do ensino e atribuiu ao poder público a responsabilidade de implementação de políticas públicas que viabilizassem a valorização do magistério, garantissem condições adequadas de formação, de trabalho, remuneração e de formação inicial e continuada desses profissionais. Por sua meta nº 5, enfatizou-se a necessidade de identificar e mapear os professores em exercício que não possuísem habilitação em nível médio para o exercício do magistério, mas gerou dados que, apenas mais tarde, resultariam em ações efetivas do Estado brasileiro frente à demanda de formação docente.

Outro marco da educação nacional na primeira década do século XX ocorreu no interior do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com caráter coletivo, pautado em três imperativos: regime de colaboração, responsabilização e mobilização social, prioridade na Educação Básica (BRASIL, 2007). O Plano deu origem a uma série de outros programas e medidas com vistas à melhoria da educação básica no país, a exemplo do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007), e aconteceu no mesmo período em que ocorreram novas ações e investimentos na expansão e na interiorização da Rede Federal de Educação Superior, permitindo a ampliação da oferta de vagas em cursos de graduação – inclusive para as licenciaturas – e pós-graduação em todo o território nacional, bem como a criação dos Institutos Federais de Educação e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir de 2008. Esse ponto específico será

mais detalhado no item 3.1.1 deste estudo.

Para dar suporte a essas transformações na forma de conduzir as políticas de formação de professores no Brasil, algumas alterações no organograma e nas formas de atuação de instituições já consolidadas no poder público brasileiro, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) também foram realizadas. Esta última passou a atuar, naquele momento, juntamente com o Ministério da Educação, na formação de professores da Educação Básica. Batista Neto e Freire (2013) destacam a presença do Comitê da Educação Básica da CAPES e a criação, nesse período, de programas estatais que impulsionaram a formação e a atração de jovens para a formação docente, incluindo o Parfor e o Pibid.

Após a homologação da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, foi instituído, por meio da Portaria Normativa nº 9, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor (BRASIL, 2009), também em regime de colaboração, com vistas à oferta de cursos de formação inicial e continuada aos professores em exercício nas redes públicas de ensino, atendendo à demanda de formação, anteriormente identificada, em mais de 3300 municípios.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), por sua vez, recriado em 2007 pelo Governo Federal, buscou conceder bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com instituições de educação básica da rede pública de ensino, na busca por fomentar uma maior relação entre teoria e prática desde a formação inicial de professores. Em estudo com 16.223 estudantes-bolsistas e 4.892 coordenadores de área, coordenadores institucionais e professores supervisores das escolas, Gatti e outros (2014) apontam, dentre outras conclusões: a relevância do Pibid para a valorização das licenciaturas, tendo em vista seu potencial na reformulação e na modernização de currículos e dos estágios dos cursos; maior integração entre os saberes disciplinares e os das ciências da educação; maior aproximação dos docentes das instituições de ensino superior e dos licenciandos com a realidade das escolas e das práticas docentes; possibilidade de renovação de modelos e de práticas formativas no interior dos cursos de graduação.

Como citado anteriormente, com a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, pelo Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009), muitas iniciativas foram propostas, além das descritas acima, no tocante à formação inicial e continuada de professores, tais como a instalação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à

Formação Docente; o estímulo à oferta de licenciaturas por parte a Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa Pró-Licenciatura: formação inicial / complementar.

Para Gatti e outros (2019), não há, no entanto, avaliação de porte mais abrangente sobre os impactos específicos de muitos programas e ações propostas, revelando-se, em muitos casos, a fragmentação destes em setores separados do MEC e das correspondentes secretarias e redes, algumas superposições e também um grande número de propostas de pequeno porte, com focos bem delimitados.

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Congresso Nacional e sua sanção Presidencial, na íntegra, pela então presidenta Dilma Rousseff, em 2014, resultaram na Lei nº 13.005/2014, que consolidou diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais brasileiras para o decênio 2014-2024. O documento firma o compromisso, social e governamental, dentre outras questões caras ao tema, com a progressiva ampliação e universalização da educação básica, com a sua qualidade e com o aumento dos investimentos a ela destinados, e ainda contribui com a oferta de parâmetros balizadores à formação de professores no Brasil. No tocante à valorização profissional, Dourado (2016) assim analisa, dentre as 20 metas estabelecidas pelo PNE, as metas 15 a 18 do referido documento:

A Meta 15, garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o DF e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, tem sido objeto de luta e reivindicação pelos segmentos acadêmicos e sindicais e se articula às deliberações da Conae. Destaquem-se dois movimentos para a efetivação dessa meta e de boa parte de suas estratégias: 1) a aprovação do Parecer CNE/CP nº 2, de 2015, em 9 de junho de 2015, cuja homologação pelo MEC efetivou-se em 25 de junho de 2015 e, em decorrência desse parecer, a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, de 1 de julho de 2015; 2) a proposta de política nacional de formação de profissionais da educação, lançada pelo MEC, em 25 de junho de 2015, e submetida a consulta pública, que ratifica as concepções contidas no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e insere questões específicas da formação dos funcionários e técnicos, visando a conferir maior organicidade à formação dos profissionais da educação. Um dos pontos questionados pelas entidades do campo que será objeto de luta na proposição e materialização desta política se vincula à alteração de seu escopo institucional, incluindo o setor público e todo o setor privado. Tal proposição, adotada na proposta do MEC, se articula à estratégia 15.2, que visa a consolidar o financiamento estudantil a estudantes de cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), inclusive a amortizar o saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica.

A Meta 16, formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação

básica até o último ano de vigência deste PNE e garantir a todos/as os/as profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, articula-se à meta anterior e apresenta importantes estratégias. Por outro lado, é importante destacar a previsão de bolsas de estudo (estratégia 16.5) para pós-graduação dos/as professores/as e demais profissionais da educação básica sem explicitar a natureza dessas bolsas, o que poderá ensejar demandas as mais diversas.

A Meta 17 consiste em valorizar os/as profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos/as demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano e vigência deste PNE. Esta meta, embora restrita ao segmento docente, é de grande impacto e constitui-se em reivindicação histórica do campo, apresentando estratégias importantes na consecução de uma efetiva política de valorização do profissional do magistério ao articular salário, carreira e condições de trabalho.

A Meta 18, assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os/as profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos/as profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, é fundamental para o setor, a despeito de negligenciar os profissionais do setor privado. Uma estratégia polêmica é a 18.3, realizar, por iniciativa do MEC, a cada dois anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os estados, o DF e os municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública. Há vários questionamentos quanto ao estabelecimento de prova nacional envolvendo as questões sobre a autonomia dos entes subnacionais, bem como seus limites pedagógicos. A referida meta e suas estratégias secundarizam os direitos dos profissionais da educação que atuam no setor privado, sendo este um limite estrutural da meta, uma vez que a valorização dos profissionais independe do locus em que atuam. (DOURADO, 2016, p. 33).

Além de pontuar como uma das metas a criação, de forma articulada entre os entes federativos, de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, e de incluir, no debate e nas ações previstas, questões relativas à valorização, a planos de carreira e às condições de trabalho desses profissionais, o documento chama nossa atenção por explicitar, em sua meta 16, a relevância do incentivo e do fomento à formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica. Ratifica, pois, o reconhecimento dessa etapa de formação como caminho para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento desses profissionais.

Prevista na meta 15 do PNE, o Decreto nº 8.752/2016 instituiu a criação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, atribuindo ao Ministério da Educação a função de coordenar a formação de professores, pedagogos e funcionários em todo o país, outro marco para a construção de um projeto de educação nacional, tendo em vista seu potencial

estratégico de articulação entre os entes federados, e o interesse na coerência e na organicidade das ações formativas destinadas aos profissionais da educação.

Dentre os objetivos dessa Política, presentes no referido Decreto, temos o de “assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional”, além da preocupação em promover ações que articulem experiências práticas e teóricas no interior do currículo desses profissionais, desde a formação inicial. Tal preocupação encontra-se em consonância, por exemplo, com a ampliação do Pibid, anteriormente citado.

A consolidação do Plano Nacional da Educação, e dos demais documentos decorrentes de sua aprovação, tais como a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, no entanto, circunscreve-se no contexto das transformações políticas, econômicas e sociais do Estado brasileiro. Para Dourado (2016, p. 43), o interesse na luta para que o PNE se materialize, visa, também, “garantir maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014-2024, por meio de suas diretrizes, 20 metas e várias estratégias, que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, bem como questões atinentes à base nacional comum, qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação”.

Gatti (2017), por sua vez, complementa essa ideia ao afirmar que a efetivação de documentos dessa natureza e de suas propostas depende de ações concretas “que propiciem a passagem do dito ao realizado” (p. 1155), destacando o papel fundamental dos órgãos federais, com apoio dos estaduais, de cada instituição, bem como de seus docentes, em relação às proposições postas pelos documentos normativos e orientadores. O mesmo alerta é realizado por Dourado (2016), ao destacar que as proposições dispostas no PNE não são garantias por si, tendo em vista a dependência de ações e de políticas a serem efetivadas “pelos profissionais da educação e suas entidades representativas, conselhos, fóruns e outros atores coletivos junto à sociedade e ao executivo, ao legislativo, envolvendo, especialmente, os entes federados, seus órgãos executivos, normativos e de controle” (DOURADO, 2016, p. 44).

A relevância e o ineditismo de um documento da grandeza do PNE, construído colaborativamente e que prevê a participação, também coletiva, na construção e no acompanhamento de suas metas, por meio de grupos organizados, conselhos, fóruns e entidades

representativas dos diferentes segmentos sociais, resultam de sua capacidade de nortear e de conferir o grau de importância necessário ao desenvolvimento da nação a partir de um sistema educacional orgânico, tentacular e progressivo no âmbito educacional.

No entanto, a instabilidade política vivenciada desde o processo que destituiu a então presidenta eleita, Dilma Rousseff, em abril de 2016, abrindo caminho a um governo interino e, posteriormente, contribuindo, em 2018, para uma eleição presidencial marcada pela descrença e pelo pessimismo da população com a situação política e a economia do país, provocou uma preocupante reformulação de horizontes no âmbito democrático, com rebatimentos na esfera educacional, a partir de uma série de ações que tendem a reduzir o investimento na educação pública e acabam por trazer à tona dificuldades no cumprimento da garantia constitucional de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, nos seus diferentes níveis e modalidades.

Por estarmos vivenciando a atualidade desse momento de transição, nossa percepção encontra-se, fatalmente, comprometida quanto a seu entendimento diacrônico e a seu impacto histórico, o que dificulta uma melhor avaliação dos prejuízos às políticas educacionais do país, ao cumprimento da Lei nº 13.005/2014 e aos documentos e conquistas decorrentes de seus desdobramentos.

No entanto, fatos ocorridos ainda no governo interino do presidente Michel Temer, como a revogação do Decreto 6.755/2009, pelo qual foi instituída a já citada Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em maio de 2016, e as mudanças decorrentes do novo marco legal, como a competência exclusiva do Ministério da Educação na elaboração de Planejamentos Estratégicos, sem a participação ativa de Estados e Municípios e seus fóruns permanentes, e ainda a alteração de dispositivos no tocante ao apoio técnico e financeiro, antes assegurado, como defende Zanlorenzi (2019), expressam

as rupturas e descontinuidade das políticas no campo da educação. Sobre as alterações referentes à formação de professores postas pelo Decreto n. 8.752/16, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino na forma de oferta Superior (ANDES) argumenta que, mesmo reconhecendo a necessidade de programas de formação e valorização docente, o documento traz em seu bojo caráter de controle estatal, de visão liberal tecnocrata de gestão do serviço público, disfarçada pelo discurso de ideias democráticas. (ZANLORENZI, 2019, p.).

O esboço de uma nova Política Nacional de Formação de Professores foi apresentado pelo MEC em outubro de 2017, por meio de *powerpoint* divulgado à comunidade e disponibilizado no

site do Ministério (BRASIL, 2017). Tal proposta contém a regulamentação, dentre outras questões, de proposta de Residência Pedagógica para a formação de professores, a qual já se encontra em andamento, e aponta para a ampliação da oferta de vagas para formação em licenciatura na modalidade a distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil.

Com a publicação do Decreto nº 9.057/ 2017 (BRASIL, 2017), permitiu-se que as instituições de ensino superior (IES) aumentassem a oferta de cursos na modalidade a distância para graduações, sem que se tenha feito análise mais aprofundada acerca dos impactos formativos e da qualidade dos cursos já ofertados, e sem a exigência concreta de credenciamento e autorização prévia para a criação de polos formativos. Para Gatti (2019),

o Decreto citado se refere a todos os tipos de cursos, mas, devido ao histórico até aqui, os cursos que são oferecidos em maior número na modalidade EaD são as licenciaturas. O Decreto nº 9.057/2017 também regulamenta a oferta de cursos a distância para o ensino médio e para a educação profissional técnica nos mesmos termos. O que se pretende claramente é tentar aumentar o percentual de pessoas com ensino superior e com ensino técnico, sem ponderar, nos parece, sobre sua eficácia. (GATTI *et al.*, 2019, p. 55).

A retirada de investimentos no já citado Pibid, ocorrida também em 2017, e a aprovação, em dezembro de 2016, da Emenda Constitucional 95, a qual prevê, a partir de 2017 e ao longo de 20 anos, a correção das despesas do governo federal apenas pela inflação do ano anterior, bem como a publicação do Decreto nº 9.759/19, assinado pelo presidente Jair Bolsonaro, o qual extingue os conselhos sociais e outros órgãos colegiados, limitando a atuação dos conselhos nacionais de políticas públicas, ilustram o preocupante desmonte que podem vir a sofrer as políticas sociais no país.

Os anos iniciais do atual governo já apontam sucessivas reduções nos valores repassados e nos investimentos destinados ao Ministério da Educação, considerando a Lei de Diretrizes Orçamentárias. A ênfase em propostas de programas com vistas à ampliação de parcerias público-privadas, dentre outras alterações sistêmicas, sem a participação ou o debate junto às instituições ou a seus representantes, ocorrem nos diferentes setores que impactam diretamente o funcionamento e a autonomia das universidades e dos institutos federais, a exemplo da alteração na natureza e na forma de escolha de seus gestores, nascida por meio da Medida Provisória nº 914/2019, publicada em 24 de dezembro de 2019.

Incluem-se aí, no interior desse desmonte do Estado como provedor maior da educação no

país, os riscos para o funcionamento das instituições de ensino superior públicas e, consequentemente, para toda a pesquisa e o ensino público nacionais, abarcando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, local escolhido para o desenvolvimento deste estudo. Não estão descartadas situações que possam, também por alterações nas vinculações de receita ou nas questões relativas à destinação de recursos financeiros, modificar o funcionamento, o regime e as condições de trabalho dos profissionais partícipes desta investigação, por exemplo, ao engendrar realidades debilitantes no âmbito de toda a Rede.

Se Martins (2013), ao tratar da não linearidade das políticas públicas, sinaliza que estas “mudam com o tempo – as intenções de ontem já não são as mesmas de hoje –, ações implementadas sofrem mudanças de valores no decurso de um mesmo governo, configurando-se como processos dinâmicos” (p. 284), cabe a nós compreendermos a impossibilidade da completude dos recortes históricos e temporais, como os aqui realizados, frente à efetivação e à durabilidade de seus reais impactos no contexto da formação de professores no país.

Concordamos com Gatti (2017), quando esta reafirma a relevância da adoção de um novo olhar ante o cenário social e a situação educacional do Brasil na atualidade, considerando as “necessidades postas por perspectivas democráticas e de equidade para o atendimento das novas gerações quanto à sua educação escolar” (p. 1152). Compromissos governamentais e sociais, portanto, serão definidores na tentativa de romper com a lógica de descontinuidade que permeia a formação docente nos diferentes momentos políticos do país. O respeito às metas e a manutenção das ações previstas no âmbito da educação e da formação docente no Brasil podem contribuir para a garantia das conquistas e para a efetiva transformação da realidade, com vistas ao alcance do padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural, pontuado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e reafirmado nas metas dispostas no PNE 2014.

2.2 AS TRANSFORMAÇÕES NOS OBJETOS E OBJETIVOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS

A consolidação da Linguística como sendo o estudo científico da língua(gem) e as mudanças ocorridas em seus pressupostos e concepções, especialmente na segunda metade do século XX, decorrentes do que se chamou de a guinada pragmática, trouxeram ao debate em torno da língua aspectos relacionados a seus usos e contextos, ampliando as noções de regularidade, de estruturas (mentais e normativas) e de sistemas linguísticos, então dominantes no campo da linguagem (WEEDWOOD, 2002; MARCUSCHI, 2008).

Conforme resgata Marcuschi (2008), se, em uma perspectiva histórica, a tradição gramatical e filológica da língua remonta à antiguidade clássica no Ocidente, os estudos sobre o texto na linguística remontam à recente década de 1960, e a incorporação e a divulgação de aspectos referentes aos usos sociais e aos processos de interlocução são ainda mais atuais, tendo em vista o gradual impacto e a apropriação de tais elementos nos cursos de formação, nos estudos investigativos, nos dispositivos orientadores e nas práticas escolares, por exemplo. Tal constatação contribui para a compreendermos a persistência e a convivência simultânea de diferentes tendências para o entendimento da língua, de seu funcionamento e de suas concepções, o que tem impacto direto, pois, nos pressupostos teórico-metodológicos adotados para seu ensino.

Segundo Pietri (2003) e Aparício (2010), muitas das alternativas renovadoras e inovadoras para o ensino de língua portuguesa originaram-se a partir da influência das pesquisas linguísticas e da incorporação de seus estudos nos cursos de formação de professores, bem como na construção de documentos oficiais norteadores da educação básica brasileira, tanto nacionais, quanto estaduais e municipais.

O atual período de transição vivenciado pelo ensino de português no Brasil constitui-se, portanto, a partir da presença, nas salas de aula de todo o país, de concepções de língua e de ensino pautadas em objetivos e práticas distintas, na medida em que perspectivas tradicionais se mesclam àquelas de base sociointeracionista (SUASSUNA, 1995; BUNZEN; NASCIMENTO, 2019). O entendimento da língua como sistema estrutural ou como meio de expressão do pensamento, que fundamentou o fazer pedagógico nas aulas de português ao longo de toda a sua tradição, conduziu à reprodução e à memorização de uma norma linguística nem sempre condizente com o efetivo uso da linguagem.

Geraldi (1997) aponta três dessas concepções que orientaram as grandes correntes de estudos linguísticos e que, historicamente, estiveram presentes no ensino de português, manifestando-se cotidianamente no ambiente escolar: a linguagem como expressão do pensamento, que mantém uma estreita relação com os pressupostos da gramática tradicional; a linguagem como instrumento de comunicação, cujos pressupostos baseiam-se no estruturalismo e no transformacionalismo; e, finalmente, a linguagem como forma de interação, que resulta de abordagens enunciativas da linguagem. Esta última concepção de língua, portanto, de base interacional (dialógica), é assumida neste estudo quando discorreremos acerca da atualidade dos estudos linguísticos e do entendimento das diferentes práticas de linguagem, referenciando, pois,

os novos objetos e objetivos de ensino de língua portuguesa.

Marcuschi (2008), ao refletir sobre “o que se ensina ou estuda quando se ensina ou estuda língua” (p. 50), destaca que o modo como o docente enxerga seu objeto de ensino revela aspectos cruciais no tocante à motivação, aos interesses e aos objetivos desse ensino. No entanto, tais concepções e referências diferenciam-se por estarem subjacentes a uma perspectiva consciente e coerentemente adotada, ou a posturas constituídas a partir de uma base apenas intuitiva.

Discorrendo acerca do currículo prescrito e do currículo praticado no cotidiano escolar, Bunzen e Nascimento (2019) afirmam que, como inexiste neutralidade no currículo, “sempre estamos nos movendo em uma arena que envolve disputas de paradigmas, de métodos e de escolhas de objetivos e objetos de ensino e de aprendizagem” (p. 250). Batista (1997) nos mostra que essas possibilidades de ponto de vista sobre os fenômenos da língua são antigas e podem, em parte,

explicar as mudanças que vem sofrendo o ensino de Português ao longo de sua história, e que se expressam na alteração de seu nome: Gramática Nacional, Língua Pátria ou Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português. É também na alteração desses pontos de vista – ou, particularmente, a competição entre eles – que pode explicar, em certa medida, as polêmicas e as verdadeiras lutas que com frequência se travam para a definição de seu objeto e objetivos: a gramática? A leitura e a escrita? A língua oral? O processo de enunciação de textos orais e escritos? O domínio de uma língua considerada lógica e correta em si mesma? O domínio de uma variedade linguística prestigiada socialmente? Dependendo das respostas que forem dadas a essas questões, diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos. Todas essas práticas, no entanto, poderão ser identificadas pela mesma designação: “Português”. Faz sentido, portanto, perguntar o que, ao se ensinar essa disciplina, é ensinado. (BATISTA, 1997, p. 50).

Concordamos em que a seleção de conteúdos e o modo de conduzir as atividades em sala de aula refletem, na verdade, um posicionamento político e ideológico dos docentes, além de suas concepções acerca da língua e das finalidades de seu ensino. Daí que o entendimento da língua como sistema estrutural ou como meio de expressão do pensamento, que fundamentou o fazer pedagógico nas aulas de português ao longo de toda a sua tradição, como vimos, conduziu à reprodução e à memorização de normas linguísticas nem sempre ligadas ao efetivo uso da linguagem.

A ausência do texto da sala de aula, ou sua abordagem unicamente estrutural, bem como o uso de elementos da língua de forma estática e descontextualizada, sem exploração de sua significação, demonstrava uma concepção de língua, por parte dos docentes e dos documentos

curriculares, que não contemplava as práticas efetivas de uso da linguagem em sociedade, nos seus múltiplos processos e recursos de constituição e significação. O estudo e o ensino da língua se faziam como se esta fosse um produto acabado, estático, fechado em si mesmo (GERALDI, 1996; BUNZEN; NASCIMENTO, 2019). Dessa forma, era desconsiderada a noção de língua como produto histórico e cultural, que, por ser meio de interação entre os sujeitos, nas diferentes práticas sociais de interlocução, tem a mudança como elemento constitutivo intrínseco.

Britto (1997), ao apontar as principais lacunas identificadas no ensino tradicional de português na escola, retoma a problemática da “indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar” (p. 103). Para o autor, a escola sempre tem uma finalidade, pois se trata, na sociedade capitalista, de uma importante instituição social de reprodução de valores e de saberes instituídos, que exerce sua ação “através de procedimentos coercitivos e discriminatórios” (p. 104). No entanto, os conhecimentos são transmitidos como se fossem saberes imutáveis e carregados de neutralidade. O ensino de gramática, portanto, faz parte dessa “ilusão”.

Por outro lado, o reconhecimento da língua como meio de interação, ou, na definição de Marcuschi (2002, p. 26), como “forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade”, é assumido nos debates linguísticos e nas propostas de ensino mais recentes, como apontam Koch e Elias (2006), Antunes (2014) e Geraldi (2010; 2018), assim como nos parâmetros adotados para seu ensino, em que se concebe “a linguagem como o lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes tornam-se sujeitos” (GERALDI, 1997, p. 41).

Apesar de nem sempre colocados nesses termos, as disciplinas e os estudos da linguística têm assumido o papel de portadores legítimos, no sentido de legitimados pelo Estado, da inovação no ensino de língua desde sua implantação no Brasil (SIGNORINI, 2007). Segundo Pietri (2003), através da divulgação científica consolida-se o *discurso da mudança* no ensino de língua portuguesa, o que se confirma pela constante atualização da polêmica entre os que defendem práticas e concepções distintas nesse campo. Na tradução de Dornelles (2007) para a expressão “agentes ideológicos”, utilizada por Blommaert (1999), a autora os define como categorias de atores que, por razões que precisam ser investigadas, podem requerer autoridade no campo do debate.

Dessa forma, os que compartilham da visão presente nos estudos linguísticos, incluindo aí os docentes da educação básica em sintonia com seus estudos e pesquisas, surgem como agentes da mudança no ensino de português. Com base nessa perspectiva, o interesse norteador do processo

de ensino fundamenta-se, também, em privilegiar o estudo das relações constituídas no processo de utilização da língua, em detrimento do enfoque conferido, por exemplo, às categorizações próprias da metalinguagem. Para tanto, o trabalho articulado entre leitura, produção de textos e análise linguística em sala de aula apresenta-se como fundamental ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, já que estas representam três áreas essenciais para a formação do estudante e para a compreensão dos fenômenos e usos linguísticos. Operando a integração dessas unidades, o professor pode romper com a artificialidade ao trabalhar com a linguagem, bem como, em consequência disso, criar possibilidades para que o estudante se torne capaz de adequar sua produção linguística, nas modalidades oral e escrita, aos diferentes usos e contextos comunicativos (GERALDI, 1997).

O trabalho com o texto, para além de estrutura formal, surge como eixo norteador das aulas de língua portuguesa. Com o texto, pelo texto e para o texto deve funcionar o ensino de língua materna, visando à formação de leitores e produtores proficientes, capazes de agir linguisticamente em diferentes contextos comunicativos, por meio de variados gêneros textuais (MILLER, 2009; BAZERMAN, 2006). Concordamos com Dickel et al. (2016), quando afirmam que

Se a matéria-prima das aulas de Língua Portuguesa e Literatura é a língua viva, que pulsa nos enunciados concretos que se realizam na forma de textos, e se os textos manifestam gêneros os mais diversos, alguns deles mais disponíveis do que outros no dia a dia das pessoas, uma das tarefas da escola é trazer a lume as práticas enunciativas que permitem ao aprendiz o acesso a formas de linguagem que extrapolem os limites de seu cotidiano e que lhe impulsionem a usos da linguagem verbal que requeiram capacidades linguísticas cada vez mais exigentes. (DICKEL et al., 2016, p. 23).

Assim, a concepção de língua como meio de interação entre diferentes sujeitos sociais e, portanto, uma prática historicamente situada, assumida nos debates linguísticos recentes, exige do professor de português a adoção de práticas que proporcionem a reflexão acerca dos conteúdos ministrados, considerando a diversidade e a complexidade da formação linguística. Para tanto, o saber acerca da língua não pode ser encarado como um conhecimento pronto, fixo e acabado, preso a estruturas fixas e predeterminadas, sob pena, inclusive, de deixar de significar a escola como espaço de construção coletiva de conhecimentos sobre a língua(gem).

Conceber a língua e seus processos, em todas as suas dimensões, como objeto em permanente construção (ILARI, 1997; ANTUNES, 2003; BUNZEN; NASCIMENTO, 2019) pode

contribuir, pois, para a emergência de uma atitude e de uma postura docentes em consonância com uma prática profissional livre do engessamento decorrente de modelos metodológicos acríticos, de natureza reprodutora.

2.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROFESSOR REFLEXIVO, O PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DO DOCENTE: DO GERAL AO ESPECÍFICO

Parece generalizada a opinião daqueles que entendem como prescindível à atividade do professor na educação básica o trabalho contínuo com pesquisa. Existem autores que reverberam esse discurso apontando as dificuldades existentes no ambiente escolar para o desenvolvimento dessa atividade, ou mesmo a necessária separação entre ensino e pesquisa pelas características conceituais, sociais e até mesmo espaciais que as constituem, como o fazem Van der Maren e Blais (1994). Acreditamos, no entanto, que, se a docência deve ser concebida como atividade profissional de alto nível (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001), o professor deve ter recursos para produzir saberes de forma independente ou colaborativamente com instituições de ensino superior.

Sobre isso, Lüdke (2002) afirma não ter dúvidas quanto à necessidade de “introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e continuada, garantindo assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma” (p. 51). Em consonância com esse posicionamento teórico, Lüdke e André (1986) ressaltam a necessidade e a importância de desmistificar o conceito que encara a pesquisa como “privilegio de alguns seres dotados de poderes especiais, assim como é preciso entendê-la como atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos” (p. 2-3).

É a partir dessa perspectiva teórica, que encara a pesquisa como ação rigorosa e processual, mas possível de ser realizada no ambiente escolar e necessária à atividade docente, visto que é capaz de colaborar para o seu enriquecimento, que a presente pesquisa é desenvolvida. Concordamos com Schnetzler (1998), quando esta afirma a necessidade de a pesquisa educacional ser considerada constitutiva das próprias atividades docentes, definindo-se “como condição de desenvolvimento profissional do professor e de melhoria da sua prática pedagógica” (p. 8). Dessa forma, o trabalho com pesquisa é aqui considerado como importante mecanismo para alcançar uma prática docente crítico-reflexiva e distanciada de uma postura meramente técnica e reprodutora.

Mendonça (2006), ao transpor para o espaço escolar a noção de sociedade de discurso defendida por Foucault (1996), afirma que tal conceito pode ser relacionado aos professores no exercício de sua profissão, pois eles se constituem como detentores de um saber e reprodutores de discursos, mas tais discursos se situam “nos limites fixados pela *disciplina*, a qual, por sua vez, determina *o que é verdadeiro e o que é falso* dentro de suas fronteiras ‘científicas’” (p. 243). O professor, portanto, estaria em um “degrau inferior de hierarquia”, pois teria como função reafirmar discursos já autorizados sobre a matéria que ensina, direcionando seu trabalho com base em concepções legitimadas por outras esferas e sujeitos, externos ao contexto escolar, e, portanto, silenciando outras vozes possíveis.

A capacidade de refletir em e sobre sua ação é pré-requisito para o exercício da autonomia e da responsabilidade de um profissional (PERRENOUD, 2001). É a partir dessa ação reflexiva que o docente assume a capacidade de se manter em desenvolvimento permanente e de afirmar sua autonomia na defesa de seus direitos políticos e sociais, por exemplo, bem como na seleção de seus objetos e objetivos de ensino, de suas estratégias didáticas, de seus instrumentos de avaliação, enfim, na organização de seu trabalho dentro e fora da sala de aula. Uma atuação docente com base em uma perspectiva tradicional e reprodutora tem raízes, muitas vezes, em uma formação profissional tecnicista, especialmente em sua fase inicial, realidade que dificulta o acesso desses profissionais a instrumentos de efetiva construção dos saberes que lecionam e sobre os diferentes contextos sociais em que se situam.

Perrenoud (2001) afirma que os docentes precisam estar em constante processo de reflexão, pois aqueles “que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos” (p. 50). O autor enumera, ainda, algumas razões para justificar a importância de os professores refletirem sobre a própria prática, dentre elas a possibilidade de compensar a superficialidade da formação profissional e as contribuições para a profissionalização.

A formação inicial, segundo Perrenoud (2001), é sempre incompleta, pois seria impossível antever todas as situações que o docente teria de vivenciar no exercício de sua profissão. Assim, a atividade de reflexão permitiria uma ação consciente quando fosse “necessário aprender seu ofício na prática cotidiana” (idem, p. 50). Por outro lado, também contribuiria para a profissionalização do trabalho de professor, visto que é condição necessária para o desenvolvimento de sua autonomia e para sua reivindicação, contribuindo para a constituição da identidade profissional docente. O

desenvolvimento de uma capacidade crítica e reflexiva surge, então, como importante aliado do profissional da educação para a compreensão e o questionamento de seu ambiente de trabalho, bem como traz contribuições significativas para a adoção de uma postura autônoma e responsável.

Apesar das críticas ao trabalho de Schön, incluindo seu possível reducionismo do saber profissional ao lócus da experiência, é inegável seu impacto na área de formação de professores, na medida em que esse autor contribuiu para colocar a reflexão no cerne dos modelos formativos adotados em várias partes do mundo, a partir da década de 1980. O combate à racionalidade técnica, derivada da filosofia positivista e pela qual se fundamentam as perspectivas mais tradicionais de formação docente, trouxe inúmeras contribuições para compreender a relação teoria-prática, entre elas a concepção da práxis como espaço de constante ação e reflexão.

A despeito da relevância de pensar a prática docente a partir de uma perspectiva reflexiva, concordamos com Tardif e Moscoso (2018), quando estes alertam para os riscos da banalização e do uso genérico dessa noção, evidenciados na massificação do conceito. Para os autores, a reflexão não deve ser meramente acrescida aos referenciais de competências requeridas do professor, tampouco pode ser encarada como processo metódico, analítico e subjetivo, sob pena de resultar em “uma disposição vazia e universal das práticas e da mobilização de competências” (p. 402).

Os autores ampliam, portanto, a noção proposta por Schön, afirmando que a reflexividade deve ser entendida “como resultado das transformações que caracterizam nossas sociedades atuais” (p. 402), e destacando a intersubjetividade, a exteriorização, a interação e a atribuição de sentido ao fazer profissional como suas características fundamentais. Para Tardif e Moscoso (2018), portanto, a reflexão docente não seria uma prática individual, antes, trata-se

de uma prática profissional vivida e compartilhada com outros, uma prática que precisa ser reconhecida pelos outros se quiser aspirar a se realizar com eles. Em outras palavras, o professor não só deve refletir sobre sua prática, mas também sobre a reflexão dos outros, sobre as práticas dos outros, sobre o modo como os outros recebem sua prática e refletem a partir dela, de maneira simultânea. Em suma, a reflexão não é um exercício de uma consciência privada, nem um diálogo com sua prática; ela constitui uma reflexão social em sentido estrito: quando um professor ensina, tudo o que diz e faz é visto pelos outros e, em troca, os outros devem aceitar se coordenar e se ajustar ao dizer e fazer para torná-los possíveis. (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 406).

A incompletude contida na noção de professor-reflexivo também é apontada por autores como Giroux (1997), Contreras (2002) e Pimenta (2012), ao defenderem um modelo de formação

e de atuação docente baseado em uma perspectiva crítico-reflexiva. Essa crítica sócio-histórica encara a reflexão da pesquisa, por exemplo, para além da prática da sala de aula e da produção de técnicas e metodologias de ensino eficazes, na direção de um processo que propicie ao professor condições de posicionar-se, de maneira qualificada, face às questões da prática docente, “um processo que está inserido numa rede de atividades que extrapolam os limites da escola, pois se relacionam com necessidades que são social e historicamente definidas” (HORIKAWA, 2015, p. 21).

O professor crítico-reflexivo é, portanto, um profissional que procura ativamente descobrir o que está oculto nas práticas escolares, investigar a origem histórica e social do que na escola se apresenta como natural, compreendendo que as práticas educativas são ideologicamente estabelecidas, a par da análise e compreensão do ensino, de suas finalidades e de sua função social. Além disso, o professor crítico-reflexivo objetiva potencializar os aspectos de sua prática que contribuem para uma ação educativa mais comprometida com a emancipação e encontrar alternativas para transformar aqueles aspectos que estão relacionados com interesses de conservação, sejam eles de ordem pessoal, institucional ou social (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Tal noção amplia, pois, o debate proposto por Donald Schön, nos anos 1980, reconfigurando as dimensões reflexivas e interativas do fazer docente, e abrindo caminho para o uso dessa noção em pesquisas desenvolvidas com e pelos professores.

Ao assumirmos uma concepção de formação e de atuação docente a partir de um modelo crítico-reflexivo, reconhecendo, dentre outras esferas, o papel político e emancipatório dos profissionais da educação e do próprio ambiente escolar como agentes ideológicos de transformação no ensino de língua portuguesa, validamos as semelhanças entre os conceitos de *professor reflexivo*, *professor crítico-reflexivo* e *professor pesquisador*, e as múltiplas dimensões que os constituem, ainda que reconheçamos distinções entre os termos.

Conforme Lüdke (2001), “nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira” (p. 31). Expandimos essa reflexão à tríade ora discutida. Apesar de os conceitos remeterem à reflexão acerca também da prática docente e do fazer pedagógico de forma mais ampla, e até mesmo envolverem o caráter crítico e social, como no caso do modelo crítico-reflexivo, a pesquisa não significa, para a autora, uma “autonomia psicológica” desse profissional nem a adoção de mecanismos e de procedimentos teórico-metodológicos particulares, pela própria natureza da produção do conhecimento, conforme

discutiremos mais adiante.

A partir dessa distinção, reconhecemos a existência de limites da atividade de pesquisa no oferecimento de respostas suficientes para os hiatos existentes no desempenho do trabalho docente, mas salientamos o potencial das práticas investigativas no sentido de possibilitar ao professor o entendimento do processo de elaboração e de construção do conhecimento, como caminho para sua formação e atuação profissionais. Segundo Lüdke (2001), não é apenas como acontecimento cognitivo que a pesquisa pode contribuir no desenvolvimento profissional, já que auxilia na construção e na aquisição de novos saberes por parte do pesquisador, mas também, e sobretudo, como acontecimento social. Dessa forma, o trabalho com pesquisa é aqui considerado como importante mecanismo para criar um “espaço de resistência, de crédito e de mérito” para esse profissional (SCHNETZLER, 1998, p. 08), que inclui mas ultrapassa os limites de seu objeto específico de ensino.

Concordamos com Libâneo (2009), quando este afirma que a pesquisa

não é meramente um complemento da formação universitária, mas atividade de produção e avaliação de conhecimentos que perpassa o ensino. Numa aula são trabalhados conhecimentos que foram produto de pesquisa, os conhecimentos trazidos provocam outros problemas e suscitam novas descobertas. Portanto, a pesquisa dá suporte ao ensino, embora seja, também, imprescindível para a iniciação científica. (LIBÂNEO, 2009, p. 29).

Assim, nessa perspectiva, a importância da adoção de uma postura investigativa pelo docente reside na possibilidade que esta tem de contribuir também para o surgimento de um olhar crítico e reflexivo sobre a prática docente, não de forma massiva, incontestante ou absolutizante, mas na perspectiva da reformulação de conhecimentos teórico-metodológicos, por exemplo, acerca das práticas educativas e dos objetos de ensino. Trata-se, portanto, de um princípio pedagógico essencial, conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015), das quais trataremos no item 2.5 desta tese.

2.4 CONCEPÇÃO DE PESQUISA ADOTADA NO PRESENTE ESTUDO

A insuficiência do conceito acadêmico de pesquisa, especialmente para designar aquela

desenvolvida por professores da educação básica, é reconhecida entre os que buscam compreender e classificar o produto e as metodologias dessa atividade enquanto parte do trabalho docente. Segundo Lüdke (2001), as diferenças na complexidade de tais investigações não permitem que haja uma classificação única. Concordamos com a autora quando esta revela sua preocupação com algumas “classificações exclusivas” (p. 39) que podem criar uma falsa ideia de unidade ou uma imposição de aparente limitação nas possibilidades e no alcance dessas investigações.

Poucos são os autores que, de fato, contribuíram na busca pela definição das pesquisas desenvolvidas por docentes do ensino básico. Merecem destaque o *continuum* mencionado por Beillerot (2001) e seu cuidado ao alertar sobre o perigo de termos valorativos como pesquisas “superiores” ou “científicas” em referência àquelas desenvolvidas em instituições universitárias. Segundo esse autor, para o termo *pesquisa* ser entendido para além do senso comum, essa atividade deve obedecer a certos critérios em seu desenvolvimento, quais sejam: a produção de conhecimentos novos; o encaminhamento rigoroso e a comunicação de resultados.

Em termos do primeiro critério, Beillerot afirma que um conhecimento é considerado novo se “é admitido como tal pela comunidade mais autorizada para sustentar um julgamento desse tipo” (p. 74). Assim, a busca por um saber já conhecido pelo “conjunto das comunidades”, mesmo que produza algo “novo” para o sujeito que o descobre, não constitui pesquisa nessa acepção, como frequentemente ocorre nas atividades em sala de aula. Quanto ao segundo critério, que diz respeito ao encaminhamento da pesquisa, o autor afirma que o rigor metodológico deve ser tal, que permita sua reconstrução e reafirme a legitimidade da descoberta, devendo, ainda, ser admitido pelo grupo de referência. A terceira e última das condições mínimas necessárias a uma pesquisa diz respeito a sua divulgação. Assim, “não haveria pesquisa caso não houvesse o desejo de comunicar, de uma maneira ou de outra, os resultados daquilo que se encontrou” (p.75); a divulgação permite o compartilhamento do conhecimento para sua verificação, apreciação crítica e acumulação. Ainda sobre a socialização da produção de conhecimento, Fare, Carvalho e Pereira (2017) também a consideram como “aspecto inerente ao ofício de pesquisador” (p. 196), por estar relacionada à democratização de seus produtos e resultados.

Beillerot (2001) admite a existência de outros três critérios, especialmente no tocante: à contribuição da pesquisa para uma postura crítica e reflexiva sobre suas fontes, métodos e modos de trabalho (critério n. 4); à sistematização na coleta dos dados (critério n. 5); e às interpretações dos dados construídas a partir de confrontos com teorias reconhecidas, contribuindo para sua maior

legitimação (critério n. 6). Esses três últimos critérios defendidos pelo autor são capazes de distinguir uma *pesquisa mínima*, com apenas três critérios observáveis, de uma *pesquisa de segundo grau*, com obediência a 4, 5 ou 6 critérios.

Apesar de não existir uma definição clara para o trabalho de investigação desenvolvido pelos docentes nas escolas de nível básico, os critérios elencados por Beillerot (2001) nos ajudam a realizar uma classificação geral de pesquisa e apontaram caminhos importantes para o desenvolvimento do presente estudo.

Concordamos, ainda, com os escritos de Fare, Carvalho e Pereira (2017), quando estes consideram que o ofício de pesquisar envolve diversos encaminhamentos num “jogo de escolhas condicionadas” (p. 201), forma como entendem e definem a própria pesquisa. Segundo os autores, fazer pesquisa inclui “decisões que demandam problematizações teóricas, epistemológicas, metodológicas, políticas e reflexões éticas” (p. 201), considerando a complexidade e as tensões existentes no fazer científico. No entanto, validamos a ideia de Lüdke (2001) de que qualquer grupo de critérios apresenta limitações, mas sua ausência é ainda mais prejudicial para a compreensão dos dados e para o desenvolvimento de uma pesquisa.

Ao apresentar os resultados de um estudo em que avaliou as pesquisas desenvolvidas por docentes da educação básica e seus produtos (relatos, resumos para congressos etc.), Lüdke (2009) afirmou que as avaliações da comissão formada por membros do Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente (GEProf – PUC-RJ), portanto, pesquisadores, revelaram algumas disparidades, entre si, no julgamento e nas classificações dos tipos de pesquisa apresentadas. Assim, Lüdke (2009) destaca que o que se tem claramente definido apenas é aquilo que não pode ser considerado pesquisa no trabalho desses professores. Essa indefinição contribui para reafirmar a complexidade que envolve a pesquisa docente, nas suas múltiplas categorias, extrapolando, muitas vezes, o conceito acadêmico de pesquisa.

Quanto à finalidade das pesquisas, Lüdke (2001) chama atenção para a existência de dois tipos principais: aquelas que se destinam à construção do conhecimento a partir da análise dos fenômenos estudados e de seus processos, exclusivamente, e as que buscam, a partir dos novos conhecimentos, repensar as ações e práticas anteriormente desenvolvidas. Sobre essas pesquisas “práticas” ou “pedagógicas”, considera, ainda, que não há um modelo procedimental para seu desenvolvimento, o que pode “engendrar pesquisas diferentes segundo os graus” (p. 86). A autora reafirma o *continuum* existente entre pesquisa mínima e pesquisa de segundo grau, tal como

defendido por Beillerot (2001).

Diante da multiplicidade de possibilidades e da inexistência de modelos que discutam e classifiquem mais claramente as pesquisas desenvolvidas por professores da educação básica, este estudo leva em conta, ainda, o critério adotado por todos os teóricos estudados, o da cientificidade, mesmo entendendo que esse conceito sofreu fortes alterações e ampliações com as mudanças de paradigmas e com as transformações conceituais e metodológicas impostas pelo desenvolvimento maciço das pesquisas nas ciências humanas e sociais (RICHARDSON, 2007; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Como já definido anteriormente, o modelo que considera a produção de novos saberes, o rigor metodológico e a divulgação de resultados (BEILLEROT, 2001, p. 81) como bases fundamentais para definir o que se considera pesquisa revela a concepção adotada no presente estudo. No entanto, vale salientar o que o próprio Beillerot (2001) destaca sobre a pesquisa educacional. Para ele, a educação é uma prática social complexa e “admite, portanto, um tratar diferenciado em relação a seus objetos, fugindo da sistemática existente em outras áreas da ciência, por possuir uma dimensão política e ética (de escolha de valores) determinante para seu desenvolvimento” (p. 85), o que torna o rigor metodológico, muitas vezes, incompatível com a dinâmica do ambiente escolar.

2.5 O PROFESSOR E A PESQUISA: O QUE DIZEM OS DISPOSITIVOS LEGAIS NORTEADORES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Brevemente referenciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e apenas indicada com o acréscimo do dispositivo legal nº 12.014 de 2009, que evoca a necessidade de o processo de formação dos profissionais da educação propiciar o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, a relação do professor com a pesquisa surge com evidência em 2002, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. A Resolução do Conselho Nacional de Educação que a instituiu aborda, em vários momentos, a necessidade e a importância da formação do docente para a pesquisa.

Logo em seu artigo segundo, no inciso IV, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica consideram a prática de pesquisa como inerente à atividade docente e, portanto, de presença fundamental em sua formação. O preparo para o

exercício da docência deve considerar, segundo esse dispositivo legal, como um de seus princípios norteadores,

III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL/ CNE/CP n. 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002, Art. 3º, inciso III).

A importância de reconhecer a prática investigativa como fundamental na formação docente também aparece no inciso V dessa mesma resolução, que define que os cursos de formação de professores devem, em seu projeto pedagógico, considerar “as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica”. Apesar da aparente sintonia com as atuais discussões na área de educação e linguagem quanto à formação docente, André (2001) afirma que o texto oficial apresenta dúvidas quanto à questão da concepção de pesquisa e da limitação de seu objeto. Essa autora diz que,

se o documento tinha a boa intenção de valorizar a pesquisa na formação docente, acabou provocando uma reação oposta ao reduzir o papel da ciência na formação docente, criando uma dicotomia entre pesquisa acadêmica e pesquisa do professor e vedando a possibilidade de que o professor possa fazer pesquisa acadêmica ou científica. (ANDRÉ, 2001, p. 67).

Concordamos com o texto acima citado, quando nele se reconhecem as limitações do texto oficial quanto à concepção de pesquisa a ser desenvolvida pelos docentes da educação básica. Mais adiante serão apresentadas as concepções assumidas neste estudo, bem como será pontuada a ineficiência da classificação *pesquisa da academia x pesquisa do professor* existente em muitas abordagens sobre o tema. A princípio, consideramos não suficientes, mas fundamentais, as menções legais no que diz respeito à formação docente para o trabalho investigativo, não só como fonte de reflexão sobre a própria prática, mas como instrumento para conhecer o processo de produção dos saberes a serem ensinados em sala de aula.

As diretrizes específicas para o curso de Letras (BRASIL/CNE nº. 009/2001) afirmam que tais cursos deverão ter estruturas flexíveis que promovam uma articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação. O mesmo documento, no tocante ao perfil do formando no curso, afirma ainda que este

deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. (BRASIL/CNE/CP nº 009/2001, p. 30).

A atividade de pesquisa apresenta-se, segundo o documento oficial, como aliada do formando em Letras na construção de seu percurso formativo, devendo contribuir também, como se afirma mais adiante, para a consolidação de uma visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional. Percebe-se, no entanto, pouca ênfase na formação do professor para uma atuação efetiva em processos de investigação como habilidade necessária ao desenvolvimento de sua profissão, não se mencionando uma formação direcionada aos procedimentos próprios a essa atividade.

Em consonância com a necessidade de oferecer ao professor a oportunidade de desenvolver pesquisas a partir de métodos considerados científicos, Ilari (1997) chama atenção para a contribuição desse processo para superar um entendimento automatizado do funcionamento da linguagem. Esse princípio, apesar de defendido pelas teorias de formação docente à época, nas diferentes áreas de conhecimento, e presente, mesmo que de forma incipiente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, datadas de 2002, não foi reforçado no documento específico de formação do profissional de Letras, até 2001.

Para Batista Neto e Freire (2013), tais Diretrizes “bebem da fonte e do ambiente de sua criação, nos quais pontificam o enfraquecimento do Estado e o desmonte do sistema público de formação” (p. 56), estando, portanto, intimamente relacionadas às perspectivas daquele momento histórico. Torna-se imperativo, pois, assim como realizado com o documento de 2002, como veremos a seguir, que a resolução referente à formação em Letras seja reformulada, a fim de dialogar com as perspectivas mais atuais no tocante à formação docente, incluindo os debates acerca da pesquisa na formação e na prática docente.

Mantendo estreita relação, histórica e epistemológica, com a Lei nº 13.005/2014, na qual se institui o Plano Nacional de Educação e são consolidadas diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais brasileiras, para o decênio 2014-2024, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, traz como superada a dicotomia entre pesquisa de natureza acadêmica ou científica e pesquisa do professor. Em diferentes momentos a pesquisa

científica surge em destaque, e é entendida como parte do próprio fazer docente, firmemente defendida e estimulada desde a formação inicial e ratificada pelas propostas de uma formação continuada, que inclui também cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

A ampliação da abordagem e do escopo das diretrizes curriculares – se compararmos a publicação de 2001, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e aquela lançada em 2015 como Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada – demonstra uma alteração substancial já na redação do título do documento, reveladora, talvez, da ampliação do olhar por sobre a formação docente, por se considerar a relevância de dispositivos norteadores também da formação continuada e complementar do professor e por se perceber a docência como uma profissão que requer um processo formativo continuado.

No tocante especificamente à temática do professor pesquisador, ainda no início da resolução publicada em 2015, reconhece-se o empobrecimento da formação de professores, agravado, segundo o texto, “pelo fato de grande parte das IES formadoras – faculdades e centros universitários – pautar sua atuação no âmbito do ensino, secundarizando a pesquisa e a extensão” (BRASIL, 2015, p. 6). Tal destaque corrobora o que diz o documento, em seu Art. 2º, quando da definição de seu escopo e da própria atividade docente:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

A articulação entre ensino e pesquisa, e entre os diferentes níveis da educação nacional, é reafirmada ao longo de toda a publicação, como um dos princípios norteadores da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. A prática investigativa, a construção do conhecimento e a inovação surgem, então, como parte da ação educativa e do processo pedagógico, segundo a resolução, “contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional”,

favorecendo a compreensão ampla e contextualizada da educação escolar e “visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área” (BRASIL, 2015, p. 3).

O avanço quanto à adoção da pesquisa como parte fundamental da formação dos profissionais do magistério e, portanto, trazendo a identidade de pesquisador no perfil de egresso pretendido desde os cursos iniciais, aparece em destaque no Art. 5º do referido documento, no qual se afirma:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I – à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural [...];

II – à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III – ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmico-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV – às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V – à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento [...] (BRASIL, 2015, p. 06).

A atividade investigativa é assumida, como podemos ver, como princípio pedagógico, como fonte e como procedimento, alçada ao patamar de parte constituinte do exercício profissional e entendida como meio para seu aperfeiçoamento. Mais adiante, em seu Art. 7º, o documento reafirma tal postura, ao vincular o projeto pedagógico e o percurso formativo da formação inicial e continuada a trajetórias que permitam ao egresso: “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica”, bem como a leitura e a discussão de referenciais teóricos contemporâneos e de formação para a compreensão e a

apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas, aspecto também caro e necessário à fundamentação do trabalho do pesquisador.

Outro avanço que merece destaque e que dialoga com a proposta deste estudo diz respeito ao reconhecimento da existência de uma postura investigativa e da valorização desta no perfil profissional docente. A capacidade de problematizar, de fazer uso de instrumentos de pesquisa, de buscar caminhos e de realizar proposições para a abordagem de diferentes aspectos e temas da realidade profissional surge como meta a ser atingida e, portanto, reafirma o ideal do professor pesquisador também no nível da educação básica brasileira. Vejamos, sobre isso, o que diz o Art. 8º da resolução:

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

[...] VII – identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras [...].

XI – realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII – utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos [...] (BRASIL, 2015, p. 8, grifo nosso).

Em consonância com o ideal formativo e com o fomento à identidade de professor pesquisador, o texto ainda incentiva, para os cursos de formação inicial, a constituição de núcleos de estudo, a existência de programas de iniciação científica e a realização de eventos científicos para socialização de conhecimentos, o que, sem dúvida, contribuiria para a criação de um contexto favorável a essa perspectiva formativa. Em termos da formação continuada, destaca-se a necessidade, para o professor, “de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia” (BRASIL, 2015, p. 14), bem como o respeito a seu protagonismo e a um “espaço-tempo” que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar o exercício de sua profissão.

Reconhecemos que as condições de trabalho do professor não podem, sob nenhuma hipótese, ser dissociadas do conjunto dos demais princípios formativos ou do seu perfil profissional, tampouco poderíamos sustentar o ideário da pesquisa na educação básica sem ao

mesmo tempo defender uma profunda transformação da realidade hoje vivenciada nas redes de ensino e nas escolas brasileiras. Quanto a esses entraves, a resolução aponta caminhos de melhorias, inclusive, quanto à valorização da carreira e ao dimensionamento da jornada de trabalho dos docentes.

O documento afirma que tal valorização é dimensão constituinte da formação docente inicial e continuada, e indica a necessidade de serem definidas jornadas de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral, a serem cumpridas em um único estabelecimento de ensino; sugere, ainda, a destinação de 1/3 da carga horária de trabalho a “outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como: I – preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas [...]” (BRASIL, 2015, p. 15).

Além dessa relevante proposição, o texto prevê, ainda, a criação, no interior das escolas, de grupos de trabalho e/ou estudos, bem como a vivência de atividades de desenvolvimento profissional, possibilitando, portanto, a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento de pesquisa por parte dos docentes em atuação na educação básica.

2.6. AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA (RE)PENSAR O ENSINO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

As necessárias transformações no ensino de língua materna, trazidas essencialmente com as contribuições da linguística e da virada pragmática a partir, sobretudo, da década de 1980 (SUASSUNA, 1995, 2006; GERALDI, 1997), implicam, como vimos anteriormente, uma redefinição de objetos e objetivos do ensino de português, o qual pressupõe, para sua concretização, uma prática docente pautada na capacidade de compreender o conhecimento em sua característica mais inerente, a incompletude. E essa é, segundo Santos (2001), uma das maiores contribuições da pesquisa para a prática pedagógica, a atitude questionadora, crítica e reflexiva sobre o fazer pedagógico, e não mais um entendimento dos professores como “consumidores, transmissores e implementadores do conhecimento produzido em outras instâncias” (ANDRÉ, 2001, p. 17).

Para romper com o paradigma reprodutor do ensino de língua, portanto, fazem-se necessárias, dentre outros fatores, duas mudanças essenciais na postura do professor. A primeira delas diz respeito à tomada de consciência em relação à identidade e aos interesses dos verdadeiros “agentes do conhecimento” (GERALDI, 1997, p. 121). Para o autor, as atividades desenvolvidas

em sala de aula com a linguagem resultam de uma “articulação de uma concepção de mundo e de educação”, e, por que não dizer, de língua. E é como instrumento possibilitador dessa consciência crítica que, como vimos, o trabalho com a pesquisa pode ser legitimado, a fim de proporcionar um despertar dos professores em relação ao seu objeto de ensino e às múltiplas instâncias em que se insere.

Uma outra mudança diz respeito ao entendimento da linguagem como *trabalho* (GERALDI, 1997), um fazer contínuo, cabendo ao docente proporcionar aos estudantes um contato efetivo com seus usos e possibilidades, tendo em vista a pluralidade própria da interação social. Para isso, uma mudança de concepções teóricas e de fazeres metodológicos sobre a língua e seu ensino é fundamental.

São muitas as contribuições dos estudos linguísticos para essa transição, tanto no tocante ao cabedal de conhecimento produzido em torno desse objeto, quanto no que diz respeito à formação dos professores. A linguística e suas diferentes disciplinas oferecem subsídios importantes na compreensão da língua e de seu funcionamento, além disso, a busca pela compreensão de fenômenos fez com que os estudos linguísticos ampliassem suas fronteiras, permitindo um diálogo constante com outras áreas do saber, como a filosofia, a psicologia e a sociologia.

A possibilidade do uso de diferentes ferramentas e áreas do conhecimento para entender os acontecimentos discursivos, as práticas de linguagem e os sujeitos que, ao mesmo tempo, as constituem e são constituídos por elas trouxe contribuições relevantes para a percepção da necessidade de transformação no ensino de língua materna ofertado nas salas de aula brasileiras. Já não se trata mais, segundo Geraldi (1996), de “aprender uma língua para dela se apropriar, mas se trata de usá-la e, em usando-a, aprendê-la” (p.53).

Perini (2010) contribui para essa discussão, ao afirmar que o trabalho com a gramática deve basear-se em uma abordagem que permita, dentre outros objetivos, “assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da linguagem. Isso significa admitir o questionamento, aceitar a necessidade de justificar as afirmações feitas e dar lugar à dúvida sistemática, e não à vontade de crer” (p. 39). Para o autor, tal postura condiz com o entendimento da língua, e também de sua gramática, como disciplina científica, avançando para além da visão desta última como fonte de informações sobre o mundo e encarando-a como capaz de fornecer habilidades capazes de instrumentalizar o estudo da língua, o que permitiria avaliar e refutar afirmações e conceitos erroneamente considerados fixos

ou acabados.

Tal preocupação já se encontrava presente nos escritos de Ilari (1997). Para o autor, a nova concepção de linguagem, decorrente da implementação dos estudos linguísticos em diferentes grupos de pesquisa das universidades brasileiras, trouxe preocupações efetivas com o modo de ensinar e aprender a língua no interior das escolas, com isso, mais dois objetivos formativos igualmente importantes da incorporação da linguística nos cursos de Letras deveriam ser destacados. O primeiro deles seria o de desautomatizar a visão corrente dos fatos da língua, e o segundo, o de proporcionar ao futuro professor a oportunidade de praticar investigação a partir de métodos considerados científicos.

Na perspectiva da desautomatização da visão dos futuros professores de português sobre os fenômenos da língua, Ilari (1997) afirma que isso é possível, pois o estudante (licenciando) pode ser levado a “analisar fatos da Língua Portuguesa com rigor e sem preconceitos” (p. 15), fazendo uso, inclusive, de métodos científicos próprios das ciências naturais para essa análise. Assim, muitos dos aspectos defendidos e normatizados da gramática tradicional poderiam ser refutados pelo estudo científico, mostrando-se as limitações impostas por visões dogmáticas da língua.

Ainda para Ilari (1997), a pesquisa proporcionada pela linguística no curso de Letras:

- 1 – introduz na formação do professor de Letras um elemento de participação ativa na análise da língua, que o habilitará a reagir de maneira crítica às opiniões correntes, e lhe permitirá, em sua vida profissional, avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as observações e dificuldades de seus alunos;
- 2 – amplia as perspectivas a partir das quais a estrutura da língua pode ser observada; multiplica os horizontes do que se pode considerar curiosidade legítima acerca da língua e da competência para comunicar;
- 3 – proporciona-lhe uma vivência do método próprio das ciências naturais, envolvendo momentos de intuição e momentos de formalismo; empenha-o em formular e analisar hipóteses alternativas. A consequência previsível é a maior abertura para as outras áreas, o menor dogmatismo [...] (ILARI, 1997, p. 16-17).

Apesar de assumir uma visão em certa medida limitada ao condicionar a pesquisa linguística ao rigor metodológico necessário às ciências naturais, mais próximas de um paradigma quantitativo de análise, Ilari (1997) destaca, no trecho acima, a relevância da pesquisa como instrumento capaz de despertar no docente de português em formação uma postura mais aberta em relação a seu objeto de ensino, o que lhe permite libertar-se de antigos dogmas normativos e debruçar-se sobre a língua em uso.

Sobre essa temática, Bunzen e Nascimento (2019) afirmam que “os sujeitos praticantes do

currículo do cotidiano (professores e alunos) precisam também ser agentes desta política linguística de mudanças no ensino” (p. 272) e promover uma educação linguística mais reflexiva e crítica, fugindo de perspectivas fixas e estanques sobre a língua e seu funcionamento. Concordamos com os autores, pois, na medida em que defendemos, hipoteticamente, o professor de língua portuguesa como professor pesquisador, defendendo sua formação para a pesquisa e o entendimento da prática investigativa como componente constitutivo de sua atividade profissional.

Para Santos (2014), não é nova, na área da Linguística Aplicada, por exemplo, a defesa de uma formação profissional na qual o professor se constitua como pesquisador. Acreditamos que tal compreensão, além de conceber a escola como local de construção de conhecimento - para além dos saberes práticos ligados a seu fazer social e histórico (LEFEBVRE, 1979; GERALDI, 1996) - e de reconhecer o docente como produtor desse, carrega, em sua potencialidade, a possibilidade da oferta de instrumentos para auxiliar esse profissional no caminho da mudança frente aos objetos e objetivos do ensino de língua materna, na medida em que pode oferecer, inclusive, o entendimento das práticas e processos que constroem seu objeto de ensino, bem como permitir o acesso à fundamentação teórica, a apropriação das fontes e a conquista do status necessário para enfrentar os questionamentos e as turbulências próprias de um período de transição.

Segundo Antunes (2003), o docente de língua portuguesa precisa assumir-se

como aquele que traça as linhas do caminho, as metas desejadas, como aquele que seleciona o objeto, os procedimentos e os recursos de trabalho. Evidentemente, com o respaldo das concepções teóricas, dos resultados das pesquisas linguísticas, da reflexão pedagógica cuidadosa, da atenção e do estudo diário (...). O professor de português precisa conquistar sua autonomia didática, assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa da educação linguística de seus alunos. Não pode ficar, repito, à deriva, ao sabor das opiniões de todo mundo, como se não tivesse condições de estabelecer seus rumos. (ANTUNES, 2003, p.169-170).

A autonomia, decorrente da construção de saberes teóricos e da reflexão docente sobre a própria prática e sobre o conteúdo que leciona aparece, na voz de Antunes, como importante elemento do trabalho do professor, visto que permite uma maior maturidade e um maior conhecimento acerca de sua área do saber, contribuindo para a organização de seus instrumentos e práticas de ensino.

Concordamos também com Soares (2002), quando esta afirma que a pesquisa contribui, ainda, porque oferece ao professor não só o contato com o conhecimento, mas a possibilidade de,

através da convivência e da vivência de atividades de investigação, “apreender e aprender os *processos* de produção de conhecimento em sua área específica” (p. 114), o que contribui para a compreensão do trabalho contínuo que envolve a construção e a produção de saberes.

Sobre esse tema, trazemos à tona, dada a semelhança do debate, uma preocupação da professora Fenelon (1983), ao discorrer acerca dos cursos de formação de professores de História à época, por não contemplarem as práticas investigativas. Para a autora, ao se separar ensino e pesquisa, impede-se a construção de aprendizagens essenciais. Sobre essa discussão, Batista Neto e Freire (2013) destacam a relevância da prática investigativa como possibilitadora de aprendizagens como “a problematização, o questionamento, a prática da dúvida e a compreensão da provisoriade do conhecimento” (p. 55), e o quanto sua ausência pode contribuir para promover visões distorcidas da escola e dos alunos, e reforçar tendências de repetição de práticas a que foram submetidos anteriormente os docentes em situação de formação.

Apesar das múltiplas contribuições da pesquisa na formação de professores, especialmente diante de cenários de transição nas práticas e concepções vigentes acerca do próprio objeto de ensino, como é o caso dos estudos linguísticos, as ações de investigação nos cursos de Letras ainda dependem, em sua maioria, da disponibilidade do professor formador, do tempo das aulas, do apoio institucional e de uma série de pré-requisitos para que sejam realizadas com a qualidade e o rigor metodológico esperados para um trabalho científico. Por isso, a pesquisa é, frequentemente, delegada aos cursos de formação continuada, principalmente em nível de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, tornando a formação para a pesquisa restrita a uma minoria, se considerarmos o número de professores de português em atuação nas escolas brasileiras.

Essa necessária articulação entre a pesquisa e a formação inicial e continuada de professores parece ser consensual entre intelectuais brasileiros e estrangeiros, e configura, para Magda Becker Soares, a função pública das universidades, ao prepararem um tipo diferenciado de professor, e não atenderem simplesmente à demanda de mercado. A pesquisa, compreendida como processo de produção do conhecimento, precisa andar de par com a formação docente e as instituições universitárias devem assumir, portanto, a formação desse professor pesquisador, entendido como “um profissional dotado de uma postura interrogativa”, questão imperativa na formação profissional (DINIZ-PEREIRA, 1999, p.118).

Mesmo reconhecendo as dificuldades de um processo ainda em implementação, reafirmamos a importância de buscar e construir a imagem do professor de língua portuguesa como

pesquisador, pois, como destacam os autores já citados, ao pesquisar os diferentes fenômenos da língua e ao tomar conhecimento dos estudos linguísticos, o professor de português torna-se capaz de modificar e ampliar sua concepção de língua, percebendo, por exemplo, as limitações estruturais e as contradições existentes em modelos de ensino mais tradicionais, baseados apenas na reprodução descontextualizada de regras da gramática normativa e, por conseguinte, limitados à norma culta e a um conjunto de conceitos e normatizações produzidos por outrem.

Essa tomada de consciência, advinda da apropriação da crença em novas concepções e valores, impulsiona, segundo Travaglia (2004), a transformação nos currículos e nas práticas escolares, contribuindo para um ensino de língua voltado ao desenvolvimento de competências de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua e sua multiplicidade de usos pelos mais diferentes sujeitos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo foi desenvolvido com base no paradigma qualitativo, visto que os fenômenos sociais não devem ser estudados de forma dissociada de seus contextos histórico-culturais e exigem do pesquisador a compreensão da não totalidade e do dinamismo envolvidos na interpretação dos dados analisados. De acordo com Lüdke e André (1986), “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (p. 5). Assim, ao empreender a presente pesquisa, não tivemos pretensão de absolutizar ou generalizar seus resultados, pois entendemos o papel das experiências sociais na construção de sentidos, tão caras às investigações desenvolvidas na área de educação.

Como define Amado (2013), os investigadores qualitativos procuram os fenômenos “tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhecem que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes” (p. 41). A adoção de um paradigma interpretativo, neste estudo, pois, justificou-se com base nos objetivos pretendidos frente à natureza da produção de conhecimento em educação.

Ao buscarmos conhecer a atuação de professores pesquisadores de português no ensino médio, identificando as relações que estabelecem com seus objetos de ensino e as práticas desenvolvidas no ambiente escolar, não pudemos dissociá-la das interações estabelecidas pelos sujeitos investigados e de suas compreensões frente à realidade socialmente construída. Por sua complexidade, o estudo ora apresentado não teria sido suficientemente ou adequadamente desenvolvido pela adoção de uma abordagem investigativa hipotético-dedutiva, de modo que sua cientificidade se estabelece a partir de processos inferenciais e indutivos.

Concordamos com Dayrell (1996), quando este afirma que

a escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. (DAYRELL, 1996, p. 2).

Considerando as (inter)relações entre sujeitos e práticas no ambiente escolar, e as particularidades da construção desse cotidiano, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir de técnicas características da pesquisa etnográfica, pois se baseou na inserção da pesquisadora, e também servidora, no ambiente de trabalho natural dos sujeitos analisados, objetivando uma coleta de dados que pudessem contribuir com a descrição, a análise e a compreensão das características específicas do grupo social observado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BORTONI-RICARDO, 2008).

A adoção de características etnográficas conferiu a nosso estudo a possibilidade da descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo, e, estando a pesquisa ligada à educação, tivemos o cuidado de compreender o contexto cultural mais amplo, a partir de critérios específicos para sua realização (WOLCOTT, 1975, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Tais critérios estiveram relacionados, entre outros aspectos, à inserção no campo de pesquisa, à utilização de diferentes métodos para coleta de dados e ao trabalho descritivo de uma realidade particular.

Dessa forma, buscamos interligar os instrumentos utilizados para efetuar a coleta de dados e os procedimentos para a análise do material coletado, dispostos a seguir no item 3.2, com os pressupostos da abordagem assumida, com vistas a compreender as relações estabelecidas entre os professores pesquisadores de português e suas práticas.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Para o desenvolvimento da presente investigação, considerando os objetivos elencados, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi escolhido como campo de estudo, haja vista a suposta organização institucional do trabalho docente – baseada na tríade ensino-pesquisa-extensão –, a existência de programas internos de fomento à pesquisa, bem como os valores e políticas adotados nessas instituições em relação a seu quadro de servidores, que congrega mestres e doutores em atuação também na educação básica.

3.1.1 Contexto histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: origem, atuação e missão institucional dos Institutos Federais

A origem da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica remonta ao Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, por meio do qual o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets). No referido documento afirmam-se as bases dessa implementação e determinam-se as ações financeiras e regimentais, bem como a própria formulação dos programas de curso, como responsabilidades últimas do então *Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio*.

Aos inspectores agrícolas cabia, dentro dos respectivos distritos, a fiscalização das escolas, bem como de seus diretores, escolhidos pelo próprio ministério e nomeados a partir de ato administrativo. Tratava-se de competência dos diretores das escolas, por sua vez, entre outras questões, a seleção dos menores ingressantes, realizada conforme critérios também estabelecidos pelo Decreto nº 7566/1909:

Art. 6º. Serão admitidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; b) não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do officio. § 1º. A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou attestado passador por autoridade competente. § 2º. A prova de ser o condidato destituído de recursos será feita por attestation de pessoas idoneas, a juizo do director, que poderá dispensal-a quando conhecer pessoalmente as condições de requerente à matricula. Art. 7º. A cada requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só officito, consultada a respectiva aptidão e inclinação. (BRASIL, 1909).

As Escolas de Aprendizes e Artífices, sob a justificativa, conforme documentado, de formar cidadãos “úteis à nação” e afastar a população da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”, buscava o preparo dos menores “desfavorecidos de fortuna” (BRASIL, 1909, p. 1), formando operários e contramestres para trabalhar nas indústrias locais. É nessa realidade que surge a Escola de Recife, em 16 de fevereiro de 1910.

Em 1937, por meio da Lei nº 378, as Escolas de Aprendizes e Artífices passam a se chamar Liceus Industriais, o que, para Guimarães (1998), significou mudanças importantes na estrutura curricular do ensino secundário profissional, pois propiciou, a exemplo do que ocorria nos demais liceus brasileiros, então voltados ao ensino propedêutico, a inclusão de conteúdos curriculares na perspectiva humanista, histórica e científica. Em 1942, por sua vez, a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073) modificou profundamente tais escolas, que passaram a se chamar

Escolas Técnicas. Tais instituições, conforme o documento, prezariam pelo atendimento à formação profissional e humana do trabalhador, e consolidaram-se como ofertantes do ensino secundário, abarcando estudantes de todas as classes sociais e de diferentes idades.

As primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datadas de 1961 e 1971, consolidaram tal transformação, ao organizarem o ensino técnico profissional a partir de áreas de atividades e, portanto, de habilitações básicas, apresentando um “ensaio de articulação entre os ramos de ensino médio propedêutico e profissional, para fins de acesso ao ensino superior” (GUIMARÃES, 1998, p. 19). A qualificação profissional surge de forma compulsória no 2º grau brasileiro e, apenas em 1982, tal formação passa a ser facultada às instituições da educação básica, tornando-se obrigatória apenas às escolas profissionais.

Desde a sua fundação, a Escola do Recife recebeu as denominações sucessivas de Escola de Aprendizizes Artífices; Liceu Industrial de Pernambuco; Escola Técnica do Recife; Escola Técnica Federal de Pernambuco e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-PE), este último denominado a partir de Decreto Presidencial datado de 1999. O CEFET-PE amplia a oferta de cursos e inicia sua atuação na educação superior, com a formação de tecnólogos, e, em 2004, inicia a oferta de cursos integrados ao ensino médio.

Com mudanças ocorridas no âmbito de atuação dos Centros Federais, sobretudo com a lei nº 8.948/94 (Criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica), o Cefet-PE expandiu seu raio de atuação com a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas – as UNEDs. Assim, é criado o Cefet Petrolina, a partir da Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Vilela – EAFDABV, (Decreto nº. 4.019, de 19 de novembro de 2001). Depois vem a UNED Pesqueira, no Agreste Pernambucano, (criada com a Portaria Ministerial nº 1.533/92, de 19/10/1992), e a UNED Ipojuca, na Região Metropolitana do Recife, fronteira com a região da Mata Sul do Estado (com a portaria Ministerial nº 851, de 03/09/2007) (DOMINGOS, 2016).

A partir da Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e de estrutura *multicampi*, pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Em Pernambuco, dois Institutos passaram a atuar, considerando as mesorregiões do estado: Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), lócus de nosso estudo, criado mediante a integração do então Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais dos municípios de Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão; e o

Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF-Sertão), a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina.

Tais institutos, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, foram instituídos com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, a partir da tríade ensino-pesquisa-extensão. A supracitada lei, em seu contexto de promulgação, respondeu à demanda decorrente do novo cenário econômico e produtivo brasileiro a partir da década de 1980, com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços.

A implantação dos Institutos Federais, desde os primeiros registros e debates, sempre esteve relacionada ao conjunto de políticas para a Educação Profissional e Tecnológica em curso (BRASIL, 2010). Em cooperação com estados e municípios, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica expandiu-se para os atuais 644 *campi* em funcionamento, número registrado ao final do segundo governo da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, distribuídos em 38 Institutos Federais, que passaram a oferecer cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, em todos os estados brasileiros.

Segundo dados obtidos no *site* do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação, formada pelos dirigentes máximos das instituições que compõem a referida Rede, são mais de um milhão de matrículas e cerca de 80 mil servidores, entre professores e técnico-administrativos.

As instituições têm o compromisso social de oferecer educação profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores, do campo e da cidade; viabilizam o acesso efetivo às conquistas científicas e tecnológicas, por meio da oferta de qualificação profissional em diversas áreas de conhecimento; promovem a pesquisa aplicada e a inovação e atuam fortemente na extensão tecnológica.

Moderna, conectada e interativa, a Rede investe na internacionalização da educação profissional. Parcerias firmadas com instituições de ensino de mais de 30 países abriram oportunidades de mobilidade e intercâmbio científico e acadêmico, proporcionando novas experiências a estudantes e servidores, além de participar ativamente de projetos de cooperação técnica que promovem o fortalecimento institucional e o compartilhamento de boas práticas. (HISTÓRICO..., 2019, online).

3.1.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco: sua estrutura *multicampi* e seus servidores

Após vivenciar três diferentes fases de expansão desde sua criação (2008) até o ano de 2020, o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), por sua vez, passou a ser constituído por um *Campus* Virtual da Educação a Distância (EaD), com aulas presenciais em 19 polos, e por 16 *campi*, estes últimos com sede física em distintas localidades, a saber: Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão (antigas Escolas Agrotécnicas Federais – Afs); Ipojuca e Pesqueira (antigas UNEDs do CEFET-PE); Recife (antiga sede do CEFET-PE); Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns (Fase de Expansão II); Cabo de Santo Agostinho; Palmares, Jaboatão, Olinda, Paulista, Abreu e Lima e Igarassu (Fase de Expansão III).

Segundo dados obtidos junto à instituição, no ano de 2019, cerca de 54 cursos atendiam a uma média de 17.500 mil estudantes em diferentes níveis e modalidades de formação: ensino médio, técnico, superior nas modalidades tecnológico, licenciatura e bacharelado, além de especialização e mestrado. Nessa lista, também estão inseridos os cursos voltados à Educação de Jovens e Adultos (Proeja), os de Formação Inicial e Continuada (FIC) e os de Qualificação Profissional, todos previstos na lei de criação dos Institutos Federais. À frente da instituição, um corpo de servidores formado por pouco mais de 3000 profissionais, sendo 1225 professores, entre especialistas, mestres, doutores e pós-doutores.

3.1.2.1 Tornar-se professor de português no IFPE: perfil para a contratação, formação inicial e panorama de distribuição de docentes por campus

Especificamente na área da linguagem, desde a Lei nº 11.892/2008, os concursos públicos para provimento do cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no regime efetivo de contratação, ocorreram conforme a tabela abaixo, em que foram listados os seus documentos norteadores; o ano de publicação no Diário Oficial da União; o perfil formativo/habilitação exigida desses profissionais e o quantitativo final de candidatos aprovados. Em termos dessa última categoria, julgamos relevante o referido destaque, tendo em vista 1) a possibilidade e rotineira prorrogação da validade do editais, 2) a perspectiva de contratação futura dos candidatos

homologados para atuação em outros *campi* do IFPE, quando do surgimento de novas vagas, bem como 3) o alto interesse institucional no aproveitamento futuro desses candidatos aprovados, tendo em vista, entre outras questões, o elevado custo e a morosidade que normalmente envolvem a realização de novos processos seletivos.

Quadro 02– Concursos para contratação de professores efetivos de línguas, ocorridos no IFPE desde 2008

DOCUMENTO REGULAMENTADOR (Diário Oficial da União)	PERFIL DE CONTRATAÇÃO (habilitação da licenciatura)		QUANTITATIVO FINAL DE APROVADOS
Edital nº 12/2009	Vitória	Língua Portuguesa	01
	Barreiros	Língua Portuguesa	01
		Língua Inglesa	01
	Belo Jardim	Língua Portuguesa	01
Edital nº 63/2010	Língua Portuguesa e Inglesa (com ênfase em educação à distância)		03
Edital nº 44/2014	Língua Portuguesa e Espanhola		07
	Língua Portuguesa e Inglesa		22
	Língua Portuguesa, Literatura e Libras		03
Edital nº 125/2016	Língua Portuguesa e suas Literaturas e Produção de Texto		14
	Língua Espanhola		04
	Língua Inglesa		09

Fonte: A autora (2020), a partir de informações extraídas do Diário Oficial da União, em 18.03.2020.

Em seu primeiro concurso para contratação de professor efetivo de língua materna, como podemos conferir na tabela acima, o Instituto Federal de Pernambuco isolou os *campi* e seus códigos de vaga, conforme o perfil profissional de interesse. O mesmo não ocorreu a partir de 2010, quando a unificação do concurso pelo quantitativo de vagas totais, e não mais pelo interesse específico em concordância com as turmas e os cursos de cada *campus*, deu lugar à contratação de profissionais com Licenciatura Plena em Letras, e, exclusivamente, com dupla habilitação.

Como servidora contratada após o primeiro concurso unificado realizado pelo IFPE com a exigência de Licenciatura Plena em Letras com habilitação específica em Língua Portuguesa,

portanto, em 2016, mas como Técnica em Assuntos Educacionais e ocupante de cargo de chefia desde 2012 na citada instituição, compreendo que tal medida, adotada em 2010, fez unificar e, portanto, simplificar a seleção e a posterior contratação de servidores, mas, conforme percepção de seu corpo docente e gestor, que entendo de extrema relevância e atualidade frente às questões de ensino-aprendizagem, trouxe dificuldades, especialmente por proporcionar a congregação de perfis formativos algumas vezes divergentes da real necessidade de distribuição de componentes curriculares e de disciplinas nos cursos. Também por desconsiderar, por vezes, o interesse pessoal do profissional habilitado em dupla licenciatura; a(s) identidade(s) possível(is) como professor de língua(s); o conhecimento pedagógico do conteúdo e, portanto, a própria limitação da formação técnica e dos saberes formativos e curriculares para o ensino de uma ou de outra língua, em suas especificidades (TARDIF, 2011), esse modelo de contratação foi se tornando um dificultador na realidade dos *campi*, e um entrave para docentes e gestores.

Tal desconformidade enfrentada pelos cursos de Licenciatura Plena em Letras com duplas habilitações, relacionada, entre outras questões, ao perfil formativo do egresso e à identidade profissional docente frente às demandas do próprio mercado de trabalho, revelou-se de extrema importância, por exemplo, quando da discussão do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, resultando na implementação de 5 cursos independentes, a partir de 2010.1, a saber: as licenciaturas em Português, Francês, Inglês e Espanhol; e o Bacharelado em Letras, com ênfases em Estudos Literários e Estudos Linguísticos. O curso mais recentemente criado foi o de Licenciatura em Letras LIBRAS, que seleciona estudantes surdos e ouvintes desde 2015.1.

Ao tratar da referida segmentação, um dos documentos de reformulação do curso de Letras da UFPE, assim a justifica:

não só com o intuito de realizar a adequação curricular exigida legalmente, a proposta se justificou pela necessidade de oferecer aos nossos alunos uma ampla formação teórica e prática, comprometida com o contexto educacional brasileiro e com a realidade do mercado de trabalho proporcionado pela formação em Letras. (UFPE, 2017, p. 13).

O entendimento do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e de suas especificidades como objeto, bem como a natureza singular de cada uma das demais línguas

ofertadas, reforçou, portanto, a necessidade de prezar, desde o ingresso dos estudantes a partir dos vestibulares, pela independência dos cursos nas instituições formadoras em primeira instância desses profissionais.

A segmentação de seus vestibulares e suas habilitações, dissociando a formação condicionada ao binarismo português/inglês ou português/espanhol, como aconteceu no Curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, em 2010, por exemplo, contribuiu para evidenciar a necessidade de considerar as distinções e respeitar as especificidades dos perfis formativos, das identidades e dos próprios objetos de trabalho desses profissionais, condizentes, por exemplo, com as realidades dos processos de ensino-aprendizagem no interior das escolas da educação básica e dos cursos livres de línguas estrangeiras.

Percebe-se, pois, pela leitura da tabela acima, que apenas em 2016 o Instituto Federal de Pernambuco realizou concurso unificando as demandas de diferentes *campi*, mas respeitando a independência em cada uma das áreas do saber e de seus respectivos cursos de formação inicial. Destacamos, sobre esse assunto, a autonomia institucional para propor e realizar concursos públicos. Não podemos concluir, no entanto, que tal cenário reflita a realidade vivenciada por toda a Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica na contratação de seus profissionais, visto que tal afirmação demandaria uma análise de dados dos quais não dispomos e que fogem do nosso interesse.

A realidade do Instituto Federal de Pernambuco, em 2019, portanto, quando da coleta inicial de informações acerca de pessoal, foi descrita da seguinte forma, por sua Diretoria de Gestão de Pessoas (DGPE/IFPE):

Quadro 03- Distribuição de professores de português por *campus* do IFPE

<i>Campus</i>	QUADRO EFETIVO		
	Perfil único Português	Português/Língua Estrangeira	Português/Libras
Abreu e Lima	0	2	
Afogados da Ingazeira	0	4	
Barreiros	5	4	
Belo Jardim	1	7	1
Cabo de Santo Agostinho	1	4	
Caruaru	1	4	

Garanhuns	3	3	
Igarassu	1	2	
Ipojuca	0	3	
Jaboatão dos Guararapes	1	1	
Olinda	2	0	
Palmares	1	2	
Paulista	1	2	
Pesqueira	Não informou após três solicitações		
Recife	3	13	
Vitória de Santo Antão	3	1	
TOTAIS	23	52	1

Fonte: FALCÃO (2019a)

Nota: Quadro elaborado pela Diretoria de Gestão de Pessoas (DGPE)/IFPE, solicitado por e-mail.

Segundo a DGPE/IFPE, o *Campus* Pesqueira não respondeu a solicitação de informações, encaminhada por e-mail após consulta de dados para esta pesquisa, por isso a incompletude do detalhamento disposto na tabela acima. Sem a contagem dos dados referentes ao *campus* citado, um total de 76 professores de português efetivos foi referenciado pela Diretoria, sendo 56 com perfil formativo inicial de licenciatura com habilitação dupla e apenas 23 com habilitação específica em língua portuguesa, demonstrando uma disparidade numérica considerável no tocante aos perfis docentes.

Sem a devida especificação, por parte da instituição pesquisada, dos cursos ou das disciplinas de atuação a que estão vinculados, definitiva ou provisoriamente, esses professores, encontramos dificuldades na realização de uma análise mais aprofundada quanto ao panorama geral de distribuição docente frente a seus perfis formativos e às disciplinas ministradas.

Em todas as seleções para contratação desses profissionais a partir de 2008, no entanto, a estrutura do processo seletivo ocorreu em três etapas distintas, a saber: a) realização de prova escrita de conhecimentos específicos, a partir de conteúdos relacionados à língua portuguesa e às áreas da pedagogia e da educação profissional (classificatória e eliminatória, com peso 3); b) prova de conhecimentos práticos específicos (classificatória e eliminatória, com peso 4); c) prova de títulos, a partir de análise curricular (classificatória, com peso 3).

No tocante ao item c, descrito acima, atribui-se pontuação proporcionalmente maior àqueles profissionais com o título acadêmico de mestrado e de doutorado, na devida ordem, bem como

garantem-se pontuações isoladas a experiências anteriores, comprovadas, no interior de projetos de pesquisa e na orientação de atividades e projetos dessa natureza. Privilegia-se, com isso, a classificação e, portanto, uma maior chance de contratação de profissionais habilitados para o desenvolvimento de práticas investigativas, componente, aliado ao ensino e à extensão, da tríade disposta na missão institucional (ensino-pesquisa-extensão), conforme Lei nº 11.892/2008.

3.1.3 A escolha do IFPE como locus de estudo: a atividade investigativa como prática institucionalizada e os critérios para seleção dos sujeitos de pesquisa

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ao tratar da concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), orienta os processos formativos de seus docentes com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, e do “desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2012, p.59).

No tocante à formação dos professores que atuam na educação profissional, especificamente daqueles responsáveis pelas disciplinas de tronco comum, presentes nos diferentes níveis e cursos ofertados, como é o caso do componente Língua Portuguesa, exige-se o domínio dos saberes pedagógicos e dos diferentes saberes disciplinares do campo específico da área de conhecimento, para que sejam feitas “escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos”, além de conhecimentos de base científica e tecnológica, compondo os três eixos estruturadores esperados do docente que atua nesse nível (BRASIL, 2012, p. 65)

Por compreendermos que o desenvolvimento de práticas de pesquisa exige grande comprometimento do pesquisador e que, quando do exercício da profissão docente, essas práticas estão condicionadas também a questões relacionadas à formação e às condições de trabalho, por exemplo (DINIZ-PEREIRA, 2011; FALCÃO, 2013), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) foi escolhido como campo para a coleta de dados e para o desenvolvimento do presente estudo.

A escolha do IFPE justificou-se, também, pela presença da referida instituição atualmente

em 16 municípios do estado de Pernambuco, a maioria das unidades ofertando educação profissional técnica de nível médio, desenvolvida de forma articulada ou subsequente à educação básica regular. Isso nos possibilitou a compilação de dados junto a professores de português de diferentes regiões pernambucanas, atuantes na última etapa da educação básica, com experiências investigativas e com formação adequada para seu desenvolvimento.

A pesquisa como característica e missão institucional surge já na sessão III da lei que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Na menção aos objetivos dessas instituições, está dito:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008)

Apesar da amplitude no entendimento da atividade investigativa, de seus propósitos no interior dos institutos e na relação destes com a sociedade e com o mundo do trabalho, como deixa

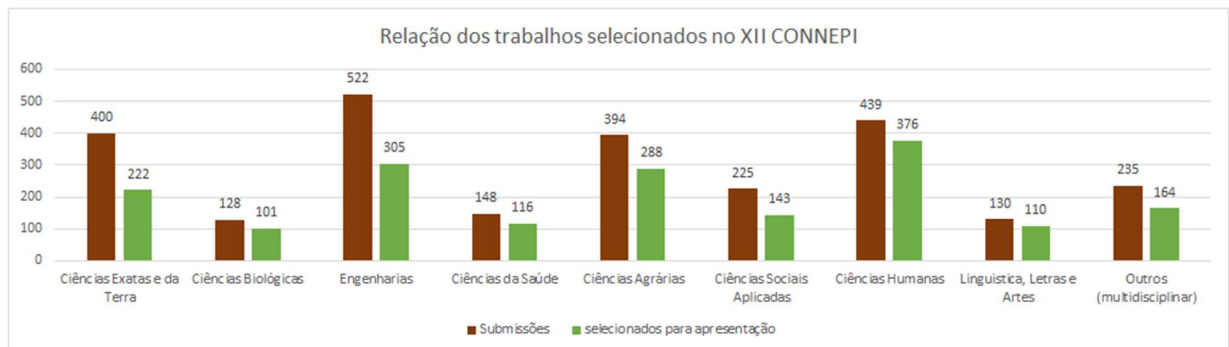
claro o trecho acima referido, o entendimento do Instituto Federal como instância produtora de conhecimento científico e tecnológico pode ser observado desde a citação direta quanto à produção, ao desenvolvimento e à difusão desses conhecimentos por parte da instituição, até a verticalização de seus cursos de formação acadêmica, incluindo cursos de natureza *stricto sensu*.

Tal perspectiva é reafirmada na Lei nº 11.892/2008, ainda, quando esta afirma que as instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica poderão “conceder bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio a alunos, docentes e pesquisadores externos ou de empresas”, abrindo caminhos para ações e editais no interior de cada unidade da rede.

Além de regulamentada no âmbito da Rede Federal, a atividade investigativa como missão no interior dos Institutos Federais é reafirmada a partir de ações específicas, como o estímulo à criação e ao registro de grupos de pesquisa, o lançamento de editais de fomento, a organização de eventos para socialização das investigações realizadas no âmbito da rede etc. Um desses eventos, por exemplo, o Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação (CONNEPI), em sua 12ª edição, ocorrida em 2018, foi sediado pelo Instituto Federal de Pernambuco, em parceria com o Instituto Federal do Sertão Pernambuco. O evento reúne pesquisadores dos Institutos Federais de todo país, tendo em vista que sua promoção está relacionada à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e à Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), no intuito de impulsionar e difundir a produção em pesquisa, inovação e desenvolvimento tecnológico no interior da Rede Federal.

Na programação do XII CONNEPI, palestras, minicursos, oficinas, apresentações orais e de pôsteres, apresentações culturais e mostras tecnológicas envolveram os 16 *campi* do IFPE, mobilizando os diferentes segmentos formadores de sua comunidade acadêmica. Ao todo, a organização do evento reportou a participação de 4.437 pessoas, com 1.826 trabalhos científicos, 43 miniconferências temáticas, 11 minicursos (incluindo 2 específicos para a área de inovação tecnológica) e 34 projetos apresentados na Mostra Tecnológica dos IFs.

Dentre os trabalhos apresentados no referido evento, 629 estavam ligados às ciências humanas, sociais e aos estudos da linguagem, sendo 110 os cadastrados, especificamente, na área denominada Linguística, Letras e Artes, como aponta o gráfico abaixo, fornecido pela organização do XII CONNEPI:

Gráfico 05– Relação dos trabalhos selecionados para o XII CONNEPI

Fonte: FALCÃO (2019b)

Nota: Gráfico elaborado pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPESQ)/IFPE, solicitado por e-mail.

Uma comparação desses dados com o número total de trabalhos do evento e com as produções das demais áreas aponta para uma escassez, ainda, no quantitativo de produções nos estudos da linguagem, fator que se repete com a área das Ciências da Saúde, por exemplo, especialmente se comparadas com as produções relacionadas às Engenharias e às Ciências Exatas e da Terra. Tal indicador pode ser revelador de um cenário, no âmbito da Rede, fortalecido por um perfil institucional anterior, inclusive, à Lei nº 11.892/2008, visto que o CONNEPI teve sua primeira edição em 2006, frente a uma tradição de pesquisa ligada às áreas de tecnologia e de inovação, inclusive, com parcerias externas e registro de patentes, bem como pela reafirmação, em destaque, dos Institutos Federais como locus de realização de pesquisas aplicadas, com vistas a soluções técnicas e tecnológicas (BRASIL, 2008).

Quando analisamos os dados locais do IFPE, apesar do destaque dado a ações e a atividades voltadas à pesquisa aplicada e à geração de produtos e patentes, em diálogo com os arranjos produtivos locais e o mundo do trabalho, especialmente nas áreas de tecnologia e das engenharias, dados extraídos da mais recente publicação do Catálogo dos Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq e ligados à instituição (IFPE, 2015a) permitem-nos perceber a capilarização e, portanto, o alcance da atividade de pesquisa nas diferentes áreas de produção do conhecimento. Vejamos:

Quadro 04– Distribuição do quantitativo de grupos de pesquisa por área do conhecimento

GRANDE ÁREA	QUANTITATIVO DE GRUPOS DE
-------------	---------------------------

	PESQUISA
Ciências Exatas e da Terra	18
Ciências da Saúde	04
Ciências Agrárias	16
Ciências Humanas	25
Ciências Sociais Aplicadas	08
Engenharias	30
Linguística, Letras e Artes	10
Ciências Biológicas e Multidisciplinar	03

Fonte: A autora (2020), a partir de informações extraídas de IFPE (2015).

Destacamos, para melhor compreensão dos dados apresentados acima, que o mapeamento de grupos com temáticas e objetos relacionados à educação e à educação profissional e tecnológica, por exemplo, permitiu-nos perceber que tais interesses encontram-se pulverizados em grupos pertencentes a diferentes áreas, como Ciências Humanas e Ciências Exatas e da Terra, representando, a nosso ver, uma importante ausência no instrumento de catalogação, tendo em vista a natureza e a especificidade da própria instituição.

Podemos perceber, na análise do Catálogo dos Grupos de Pesquisa do IFPE, quanto ao cadastramento de projetos na PROPEAQ, o envolvimento e o interesse de professores pesquisadores pertencentes a diferentes áreas do conhecimento. O histórico recente dos cursos e, portanto, da contratação específica de profissionais, pode justificar o baixo número de grupos relacionados a áreas como a da Ciências da Saúde, acrescentando, ainda, que cursos de saúde não são ofertados de maneira sistêmica entre os *campi* da instituição, possuindo, com isso, um número restrito de profissionais em atuação.

No âmbito do Instituto Federal de Pernambuco, ações de apoio e de fomento à pesquisa ocorrem anualmente, a exemplo da publicação de editais para destinação de recursos, bem como para a seleção de pesquisadores e de estudantes bolsistas e voluntários para os Programas de Iniciação Científica e Tecnológica (IC&T). Nesse último edital, de periodicidade anual, por exemplo, são avaliados, às cegas, por outros pesquisadores institucionais, projetos de pesquisa de docentes e técnicos-administrativos, com participação de estudantes das diferentes modalidades de cursos ofertados nos 16 *campi* da instituição, interessados em desenvolver iniciação científica, com possibilidade de destinação de bolsa, durante o ano de duração do cadastramento da proposta.

Os caminhos e os resultados das pesquisas submetidas e aprovadas em edital são apresentados anualmente no Congresso de Iniciação Científica do IFPE (CONIC), evento sistêmico

e aberto ao público, no qual ocorrem a socialização e a avaliação desses estudos. Outro instrumento para divulgação das produções, sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação da instituição, é a CIENTEC, revista de divulgação científica publicada semestralmente, em formato impresso e eletrônico.

A participação na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia também faz parte do calendário fixo do Instituto Federal de Pernambuco, tendo o envolvimento de toda a comunidade acadêmica, especialmente dos pesquisadores cadastrados na instituição, em suas diferentes áreas. Além dos eventos citados, realiza-se o Encontro de Pesquisadores do IFPE, evento anual da PROPESQ que busca promover o intercâmbio acadêmico e tecnológico, especialmente voltado a pesquisas aplicadas, mas também aberto ao público de pesquisadores institucionais e a toda a comunidade acadêmica.

Os *campi* ou os Grupos de Pesquisa possuem autonomia, no interior de cada unidade, para propor e promover outros eventos que reúnam pesquisadores e/ou divulguem e socializem as produções, a exemplo do que ocorre com o Núcleo de Língua Portuguesa do *Campus* Recife (NLP), na promoção do periódico *Encontro de Linguagem, História e outras histórias*, momento de encontro do grupo de pesquisa interdisciplinar intitulado *Linguagem, História e outras histórias: ética e estética na formação técnica*, que congrega docentes ligados às áreas de linguagem e história.

A criação de regulamentos específicos, a exemplo da Política de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Resolução nº 47/2015 CONSUP-IFPE) e a Normatização do Trabalho Docente do IFPE (Resolução nº 8/2020 CONSUP-IFPE) também podem ser vistas como ações que contribuem para a institucionalização da pesquisa no interior do IFPE desde a educação básica, e para o estímulo à ação investigativa como parte da prática de seus professores, visto que preveem a atuação do professor pesquisador, considerando as diferentes áreas de formação desse profissional, nos níveis básico e superior.

Ao reafirmar a tríade ensino, pesquisa e extensão como missão institucional e ao defender a pesquisa como caminho para democratização do conhecimento frente às necessidades sociais e à formação de seus estudantes, a Política de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFPE assume a compreensão de que

a educação profissional e tecnológica não é apenas instrumentalizadora de pessoas para o mercado de trabalho, mas um locus privilegiado de produção do conhecimento e seu aporte à sociedade na direção da democratização do saber e

das tecnologias dele decorrentes como fator da soberania nacional. (IFPE, 2015, p. 2).

Além de discorrer acerca do compromisso do Instituto Federal de Pernambuco com a construção de uma instituição laica, pública, gratuita e de qualidade, e da relevância de observar, também nas ações investigativas, “na definição das suas finalidades, no uso das metodologias, na divulgação dos resultados e na utilização das verbas públicas, os princípios éticos e epistemológicos que orientam as atividades finalísticas desta Instituição” (p. 2), o documento define três princípios básicos norteadores do ato de pesquisar no âmbito do IFPE, a saber:

a) Justiça cognitiva, que implica na democratização plena de todas as formas de saber produzidas historicamente, especialmente dos conhecimentos científicos e tecnológicos que as Instituições abrigam, desenvolvem e aprimoram b) Autonomia intelectual, que requer a crítica permanente dos conhecimentos produzidos, de suas formas de produção e de seus usos, tendo em vista promover a cooperação entre as atividades científicas e as relações sociais que incluem, mas não se limitam ao mundo do trabalho e ao mercado. c) Cooperação, que implica na participação coletiva e solidária no planejamento, organização e desenvolvimento das atividades de pesquisa, pós-graduação e inovação. (IFPE, 2015, p. 2).

O documento apresenta, ainda, o interesse pela ampliação e pelo fortalecimento dos seguintes marcos e programas, ligados à sua Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação:

1. Fomento:

- a. Programa de Bolsas de Pesquisa e Inovação ao docente pesquisador.
- b. Apoio aos Projetos de Pesquisa.
- c. Apoio à Publicação Científica.
- d. Apoio à Participação em Eventos Científicos para apresentação de trabalho científico produzido no âmbito dos projetos de pesquisa do IFPE.

2. Regulamentação:

- a. Cadastro de Projetos de Pesquisa.
- b. Cadastro de Grupos de Pesquisa pelo IFPE no âmbito do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.
- c. Acompanhamento das atividades de Pesquisa do IFPE.
- d. Modalidades e Programas institucionais de Bolsa de Iniciação Científica, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação e/ou Incentivo Acadêmico ao discente pesquisador e, quando de interesse da Instituição, criação de novas modalidades e programas de iniciação científica e acadêmica.

3. Parcerias:

- a. Com Instituições e Agências de Fomento à pesquisa para captação e distribuição de recursos.
- b. Com órgãos governamentais, empresas e/ou organizações da sociedade civil para o desenvolvimento de Programas de Pesquisa de interesse mútuo e de

impacto social.

c. Com Institutos Federais, Universidades e Instituições de Pesquisa públicas e/ou privadas proporcionando maior integração e troca de experiências entre grupos de pesquisa buscando o desenvolvimento de processos, produtos e meios, em conformidade com as aptidões identificadas nos Campi do IFPE.

4. Socialização:

a. Criação/ampliação de Política Editorial e/ou de Publicação Científica

b. Elaboração de estratégias de melhoria da qualificação da CIENTEC junto à CAPES, indexação em bases de dados internacionais e aquisição do Digital Object Identifier (DOI)

c. Divulgação, junto às comunidades interna e externa, dos resultados obtidos pelas pesquisas científicas desenvolvidas no âmbito do IFPE

d. Estimulo à submissão de artigos a Revista Institucional CIENTEC, bem a outros periódicos de circulação nacional e internacional.

e. Estimulo à promoção de eventos científicos, tecnológicos e/ou de inovação (Congressos, seminários, encontros, entre outros) que divulguem a produção científica dos pesquisadores do IFPE.

5. Ferramentas facilitadoras:

a. Acesso a periódicos e sítios especializados em pesquisa científica, bem como às ferramentas de normatização de trabalhos de científicos.

b. Estimulo à captação de recursos de agências de fomento e/ou do setor produtivo.

c. Melhoria qualitativa e quantitativa do acervo bibliográfico relativo à Pesquisa em todos os Campi do IFPE.

d. Aquisição e/ou viabilização do desenvolvimento de ferramentas que permitam o acompanhamento e apoio à gestão sistêmica da produção de ciência e tecnologia e de projetos de pesquisa e desenvolvimento realizadas no âmbito do IFPE

6. Formação:

a. Programa de Formação em Pesquisa de modo a oportunizar à comunidade acadêmica, especialmente aos docentes envolvidos em projetos e grupos de pesquisa, estudantes da iniciação científica, tecnológica e/ou de incentivo acadêmico, pós-graduação Stricto ou Lato sensu, um conjunto de atividades acadêmicas voltadas à formação em Pesquisa.

b. Orientação para discentes e servidores do IFPE no processo de buscas e consultas a bancos e bases de dados nacionais e internacionais de pesquisa.

7. Infraestrutura:

a. Utilização plena da capacidade instalada do Instituto, utilizando, para isto, de estratégias de otimização dos recursos infraestruturais, materiais e financeiros, na perspectiva de colaboração com os campi do IFPE.

8. Visibilidade:

a. Criação de instrumentos que promovam a visibilidade das políticas, programas, ações, mecanismos e infraestrutura de pesquisa disponíveis e executadas no IFPE. (IFPE, 2015, p. 3-4)

Ter uma política norteadora dos caminhos e das perspectivas institucionais contribui para o entendimento da relevância e da solidez com que são tratadas as práticas de pesquisa no interior da instituição, disseminando essas matrizes com vistas à participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica. Os caminhos apontados para o fomento e para as parcerias, e a

preocupação com a regulamentação da pesquisa no âmbito do IFPE colaboram para vislumbrar ações estratégicas de estímulo e de acompanhamento, permanentes, com vistas à consolidação do desenvolvimento da prática investigativa como missão institucional.

Ao apontar as ferramentas de socialização das pesquisas e de suas produções, bem como a necessidade de dar visibilidade a políticas, a programas, a ações, a mecanismos e à infraestrutura de pesquisa disponíveis e executados no IFPE, a instituição dá um salto no sentido de garantir indicadores relativos à democratização da pesquisa e do acesso à informação, e à própria ética para com a comunidade interna e a sociedade, pois possibilita a consolidação do IFPE como espaço, também socialmente referenciado, de produção do conhecimento, além de contribuir para fortalecer a divulgação das produções e a construção de redes de pesquisadores.

A menção à relevância de fortalecer a formação do pesquisador e a preocupação com o acesso deste a ferramentas facilitadoras e às condições de materiais e de infraestrutura também demonstram o entendimento da forte relação entre o fazer científico e a garantia das condições necessárias para tal, garantindo o compromisso institucional necessário frente às práticas científicas desenvolvidas no seu interior e à valorização de seu corpo de pesquisadores, a fim, inclusive, de atestar a qualidade e a seriedade dessas práticas e de seus resultados.

Sabemos que publicações dessa natureza somente conseguem sua efetivação mediante ações concretas “que propiciem a passagem do dito ao realizado” (GATTI, 2017, p. 1155). Complementaremos esta análise, portanto, no item 4.1, trazendo a visão dos próprios professores pesquisadores acerca do IFPE como ambiente favorável à produção do conhecimento, mas é inegável, desde já, a relevância de documentos assim como matrizes condutoras e norteadoras da pesquisa no âmbito institucional, considerando, especialmente, sua natureza *multicampi*.

Além da Política de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFPE, publicada em 2015, um outro documento, o qual normatiza o trabalho docente no âmbito do IFPE, publicado em janeiro de 2020, e divulgado junto ao corpo docente já no semestre 2020.1, também deve impactar diretamente as práticas de pesquisa institucionais. Apesar de recente, e, portanto, ainda sem a devida menção por nossos sujeitos de pesquisa, tendo em vista que as entrevistas semiestruturadas e o questionário foram realizados ainda no final de 2019, alguns de seus princípios já estavam presentes na normatização anterior e julgamos necessário o destaque ao referido documento, pelo seu caráter regulador do fazer docente e a menção específica às práticas de pesquisa como parte possível da atuação profissional docente no âmbito institucional.

De acordo com o documento, seguindo a mesma perspectiva da normatização anteriormente em vigor, distribui-se, semestralmente, a carga horária docente destinada a atividades de ensino, a partir da classificação do profissional de acordo com o grupo a que pertence, considerando as definições e as atividades que seguem:

Quadro 05– Classificação docente, conforme Resolução nº 8/2020 CONSUP-IFPE

GRUPO	DEFINIÇÃO
I	Docentes exclusivamente com atividades de ensino.
II	Docentes que, além das atividades de ensino, desenvolvam atividades de pesquisa e inovação e/ou extensão.
III	Docentes que, além das atividades de ensino, desenvolvam atividades administrativo-pedagógicas remuneradas ou não.
IV	Docentes que, além das atividades de ensino, desenvolvam atividades de pesquisa, inovação e/ou extensão e exerçam atividades administrativas remuneradas ou não.
V	Docentes que exerçam função de coordenação (administração, ensino, extensão, pesquisa, inovação, produção e outras), ou função equivalente, funções em exercício na Reitoria, exceto os especificados no item VI.
VI	Docentes que exerçam função de reitor(a), pró-reitor(a), diretor(a) geral e diretores(as) sistêmicos(as) da reitoria e docentes com cargo de direção.

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (2020)

Busca-se, com a referida classificação, uma distribuição limitada de carga horária de ensino, condizente com as demais atividades assumidas pelo professor, no tocante, por exemplo, a projetos de pesquisa e/ou de extensão. O ganho conferido à compreensão da pesquisa como parte das atribuições dos docentes permite um planejamento diversificado das atividades semanais, incluindo atividades investigativas no interior de grupos de pesquisa, ou o cadastramento individual, em fluxo contínuo, de projetos junto à PROPESQ, e/ou a submissão de propostas nos editais institucionais, por exemplo, junto a estudantes e demais profissionais, pertencentes ou não à comunidade interna.

São consideradas como atividades de pesquisa, na Resolução nº 8/2020 CONSUP-IFPE, em seu Art. 7º, ações registradas na PROPESQ e diretamente vinculadas à:

- I. Coordenação em Projetos de Pesquisa e Inovação Tecnológica;

- II. Atuação como Membro de Projeto de Pesquisa e Inovação Tecnológica;
- III. Coordenação e/ou participação em Projetos de Pesquisa e Inovação Tecnológica, de caráter interinstitucional, atendendo a convênios ou acordo de cooperação técnico-científica com o IFPE;
- IV. Atuação como Líder ou Membro de Pesquisa certificado pela Instituição junto ao CNPq em efetiva produção;
- V. Orientação e/ou coorientação em Iniciação Científica e/ou Inovação Tecnológica;
- VI. Orientação e/ou coorientação de TCC ou Monografia na Pós-graduação Lato Sensu do IFPE, sem remuneração adicional tributável, ou de caráter interinstitucional, em convênio ou acordo de cooperação técnica com o IFPE;
- VII. Orientação ou coorientação de Dissertação de Mestrado e/ou Tese de Doutorado em Programas reconhecidos pela CAPES, sem remuneração adicional tributável, em convênio com o IFPE;
- VIII. Orientação ou coorientação de Dissertação de Mestrado e/ou Tese de Doutorado em Programas de instituições estrangeiras, sem remuneração adicional tributável, reconhecidas pelos órgãos competentes em seus países, possuidoras de acordos ou convênios de cooperação com o IFPE;
- IX. Coorientação em Programas de MINTER e de DINTER, cuja instituição executora seja o IFPE, sem remuneração tributável;
- X. Avaliação ou parecer de projetos de pesquisa, inovação, patentes, textos e artigos científicos em condição de consultor AD HOC [...] (IFPE, 2020, p. 6-7).

Considerando, pois, os documentos e orientações disponíveis no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica que asseguram a pesquisa como missão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como as normativas e os dispositivos internos do Instituto Federal de Pernambuco, reafirmamos o perfil do IFPE como instituição favorável à prática investigativa, inclusive como parte constituinte da própria atividade docente.

A presença de professores pesquisadores na instituição é estimulada, como vimos, nos concursos para contratação docente e reafirmada em seus planos de carreira, inclusive, com remuneração adicional e garantias de afastamento para formação continuada *stricto sensu*. Quanto à atuação profissional, pudemos constatar, na análise documental ora realizada, a existência de uma política institucional e de normativas específicas que buscam garantir as diretrizes, o espaço, o reconhecimento e a valorização das ações investigativas desenvolvidas por seus servidores, considerando-as, inclusive, como parte de sua carga horária semanal.

Diante desse cenário, propício à confluência de professores pesquisadores e, supostamente, ao desenvolvimento de práticas investigativas, elencamos, a seguir, os critérios concomitantemente utilizados para a seleção dos partícipes do presente estudo: docentes de língua portuguesa em atuação nos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; que possuíssem projeto(s)

de pesquisa, na área de linguagem, cadastrado(s) na Pró-Reitoria de Pesquisa do IFPE e/ou em agências de fomento, como CNPq e FACEPE, quando da coleta inicial de dados (2019); que, cumulativamente, fossem mestres ou doutores em programas também relacionados à área de linguagem e/ou de ensino; e, ainda, aqueles com contrato de dedicação exclusiva, tendo, portanto, a atividade investigativa como parte de suas atribuições semanais na instituição.

3.2 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Dentre as várias possibilidades de instrumentos metodológicos capazes de auxiliar na coleta dos dados a serem analisados, o questionário e a entrevista surgiram como os mais adequados para a realização do presente estudo e o cumprimento dos objetivos pretendidos (ANDRÉ, 1995; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; RICHARDSON, 2007). A análise documental, por sua vez, revelou-se como necessária à caracterização do campo e dos sujeitos pesquisados, constituindo *corpus* secundário à investigação. A ação metodológica do cruzamento de informações oriundas de diferentes fontes revelou sua importância ao possibilitar a triangulação dos dados.

Tendo em vista o nosso propósito de conhecer a atuação de professores pesquisadores de português do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, buscando identificar possíveis relações entre a atividade de pesquisa e as práticas por eles desenvolvidas no ambiente escolar, retomaremos, a seguir, os objetivos específicos, a fim de ratificá-los e de possibilitarmos uma maior compreensão quanto à correspondência existente entre eles e a metodologia adotada:

- identificar as práticas de pesquisa dos professores investigados, a fim de caracterizar campo e sujeitos investigados;
- depreender a visão desses docentes acerca da pesquisa como elemento constituinte de sua trajetória formativa;
- identificar, na visão dos sujeitos, possíveis contribuições oriundas da atividade investigativa para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, no que diz respeito à reconceptualização de seus pressupostos teórico-metodológicos e à sua formação como agente ideológico frente ao discurso da mudança no ensino de língua;

- analisar como o professor pesquisador de português constrói sua atuação na educação básica, tendo em vista o suposto potencial da pesquisa para o redimensionamento de seu exercício profissional.

Para facilitar a visualização dos aspectos a serem analisados a partir dos instrumentos propostos, elencamo-los, de forma resumida, no quadro a seguir, correlacionando-os:

Quadro 06- Relação entre os instrumentos metodológicos e os objetivos de pesquisa

Aspectos a serem analisados	Instrumentos de produção dos dados		
	Questionário	Entrevista	Análise documental
Práticas de pesquisa dos professores investigados	X	X	X
Pesquisa como elemento constituinte da trajetória formativa dos docentes	X	X	
Contribuições da pesquisa para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, na visão do professor	X	X	
Atuação do professor pesquisador na educação básica	X	X	X

Fonte: A autora (2020)

De forma mais geral, o questionário apresentou-se como instrumento propício para o levantamento de informações frente ao grupo geral de docentes investigados acerca de suas concepções e dos possíveis entendimentos sobre suas ações investigativas, e também com o objetivo de selecionar sujeitos. Para Richardson (2007), a depender da complexidade das informações a serem coletadas com o questionário, as perguntas poderiam ser pensadas de forma unidimensional, mais direta, ou apresentarem-se como múltiplas, permitindo elencar itens diferentes, mas relacionados à temática estudada, por meio de escalas.

De acordo ainda com Richardson (2007), “é responsabilidade do pesquisador determinar o tamanho, a natureza e o conteúdo do questionário, de acordo com o problema pesquisado, e respeitar o entrevistado como ser humano que pode possuir interesses e necessidades divergentes das do pesquisador” (p. 190). Seguindo os pressupostos apresentados pelo autor, portanto, construímos tal instrumento de forma mista, com perguntas abertas e fechadas, a fim de permitir a apreensão do perfil do grupo de docentes pesquisadores do IFPE, mas também de suas concepções

e relações com as práticas investigativas.

Para a seleção inicial desses sujeitos, a partir dos critérios previamente estabelecidos neste estudo, buscamos informações junto a documentos fornecidos pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFPE acerca de seu cadastro de pesquisadores, bem como examinamos os dados publicizados no Catálogo de Grupos de Pesquisa da instituição e nos resultados dos dois últimos editais do Programa de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIC TÉCNICO), obtendo um total de vinte e cinco docentes, posteriormente reduzidos a nove, conforme descrição e justificativa apresentadas no item 4 deste documento, definidas a partir de nossos critérios de seleção.

A aplicação do questionário ocorreu, portanto, junto a todos os professores pesquisadores de língua portuguesa do IFPE que atenderam ao perfil por nós preestabelecido, por meio do uso do correio eletrônico institucional (*e-mail*). A justificativa para essa escolha fundamentou-se na possibilidade de alcançar, com essa ferramenta, um maior número de docentes, além de ter permitido um maior tempo de resposta e a escolha do momento mais adequado para fazê-lo, por parte dos investigados. Nesse aspecto, concordamos Flick (2009), ao concluir que a comunicação *online*, apesar de conferir menor grau de espontaneidade se comparada à presencial, “permite aos participantes uma maior reflexão sobre suas respostas” (p. 242).

Devido à abrangência do IFPE, que está presente em todas as mesorregiões do Estado de Pernambuco, e à sua estrutura *multicampi*, seus docentes encontram-se distribuídos nas 16 unidades e alguns residem em locais distintos dos municípios de trabalho, o que os obriga a realizar viagens semanais. Assim, mesmo reconhecendo as limitações decorrentes de quaisquer escolhas metodológicas, procuramos respeitar o contato inicial direto com o sujeito pesquisado, mas cuidamos para que, por meio do uso da tecnologia, pudéssemos estabelecer um ambiente mais favorável à obtenção de dados.

As entrevistas, por sua vez, cumpriram o papel de aprofundar temas, esclarecer questões ou situações apontadas pelos questionários e proporcionar maior diálogo e interação com os sujeitos selecionados. Segundo Gaskell (2017), a entrevista qualitativa

fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2017, p. 65).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o mesmo grupo de docentes

citados acima, excetuando-se um profissional, devido a dificuldades nas tratativas de contato. As oito entrevistas, portanto, forneceram elementos relacionados aos diferentes objetivos deste estudo, conforme tabela anteriormente apresentada. Concordamos com Gaskell (2017), ainda, quando este afirma que, por meio desse instrumento, tanto o entrevistado como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. Assim, foram explorados, por meio dessa interação, elementos fundantes, relacionados à própria compreensão de aspectos relacionados à formação, à atuação e às concepções apresentadas por esses sujeitos.

Um importante instrumento para abordagem de dados, mas que se revelou como secundário em nosso estudo, foi a análise documental. Segundo Caulley (1981), citado por Lüdke e André (1986), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”, e pode contribuir, também, para a contextualização do campo de pesquisa e de seus sujeitos pesquisadores. Dessa forma, , ao longo de nossa investigação, foram consultados, para um maior aprofundamento e compreensão dos dados, documentos emitidos pela Diretoria de Gestão de Pessoas e pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, ambos pertencentes à Reitoria do IFPE, e que favoreceram a compreensão da relação entre os participantes deste estudo e as experiências referentes ao desenvolvimento de atividades de pesquisa, como editais e demais ações de pesquisa desenvolvidas na instituição, e perfis profissionais dos docentes de língua portuguesa nos diferentes *campi*, contribuindo para a caracterização do campo e do grupo de sujeitos pertencentes à instituição.

Além disso, documentos construídos e publicizados pelos próprios sujeitos acerca dos projetos de pesquisa desenvolvidos no IFPE entre 2017 e 2019, área de abrangência deste estudo, em seus respectivos currículos Lattes, por exemplo, também foram consultados, quando necessário, na busca por maior aprofundamento e atualização das informações obtidas junto às fontes institucionais e dos materiais produzidos por meio dos outros instrumentos metodológicos anteriormente descritos.

Acreditamos, com essa análise, pôr em prática um método que, como também pontua Cellard (2014), elimina, ao menos em parte, a dimensão da influência exercida pela presença ou intervenção do pesquisador, especialmente se considerarmos minha inclusão no quadro de servidores da instituição desde 2012 como Técnica em Assuntos Educacionais, e a partir de 2017 como docente efetiva do *Campus* Palmares e, posteriormente, do *Campus* Recife. Dessa forma, por meio do acesso a documentos fornecidos pelos setores institucionais, buscamos circunstanciar as

atuações e as possibilidades das ações investigativas desenvolvidas por esses docentes.

Se a confiabilidade nas pesquisas qualitativas é indicada pela triangulação e compreensão reflexiva dos dados, bem como pela clareza dos procedimentos, pela construção do *corpus* e pela descrição detalhada, conforme apontam Bauer e Gaskell (2017), buscamos, com o uso do questionário, da entrevista semiestruturada e da análise documental, encontrar caminhos para a coleta de informações e para a produção dos dados necessários ao alcance dos objetivos definidos no presente estudo¹.

Procedemos à análise dos dados a partir da Análise de Conteúdo (AC). A importância dessa perspectiva, segundo Minayo (2000), consiste, justamente, na possibilidade de romper com as intuições e as hipóteses que direcionam para interpretações mais definitivas, sem, contudo, dispensar as exigências próprias de um trabalho científico.

Bardin (2016) apresenta-nos a evolução histórica do uso da Análise de Conteúdo, traduzindo-a como um “esforço de interpretação”, o que torna possível sua relação com outras ciências. Inicialmente utilizada na primeira metade do século XX como um instrumento de análise das comunicações a partir de processos técnicos de validação, a autora afirma que a Análise de Conteúdo consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

No conjunto de técnicas acima citado, encontra-se aquela que julgamos mais adequada ao presente estudo, denominada análise temática categorial, a qual permite o desdobramento do texto em unidades ou categorias. Assim, à luz dos objetivos pretendidos e da orientação teórica adotada, reagrupamos os dados produzidos por meio dos instrumentos metodológicos utilizados (questionários e entrevistas) em núcleos de sentido/temas, de modo que fossem identificadas as categorias de nosso estudo. Como a análise documental serviu ao presente estudo para fins de caracterização, como descrito anteriormente, seus dados foram interpretados apenas para descrição mais ampla de aspectos, quadros e condições próprios à instituição.

¹ Para fins de transcrição dos dados produzidos por meio do questionário e da entrevista, adotamos o uso do símbolo “(...)” como indicador de supressão de trecho de fala; “[]”, quando do acréscimo de esclarecimentos; “...”, para pausa curta e “(pausa)”, no caso de pausa longa. Essa compreensão facilitará o entendimento dos trechos disponibilizados no capítulo seguinte, dedicado à análise de nosso *corpus*.

Para tanto, seguimos as fases constituintes da AC, a saber: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, buscamos organizar os materiais produzidos por meio dos instrumentos metodológicos, identificando e selecionando os documentos adequados para constituição de nosso *corpus* de pesquisa, a partir das regras de exaustividade; não seletividade; representatividade; homogeneidade; pertinência e exclusividade. Ainda nessa fase, buscamos impressões e orientações a partir da “leitura flutuante”, ampliando nosso olhar sobre o conjunto dos dados selecionados, para, em seguida, construirmos os índices e indicadores que nortearam as demais etapas de exploração e de tratamento do material.

Quanto à categorização do *corpus*, presente em sua fase de exploração, por exemplo, acreditamos que contribuiu para uma melhor estruturação e resposta a nossos objetivos específicos (sendo pensada desde a construção de nossas entrevistas), tendo em vista sua capacidade de enumerar, agrupar e identificar informações de destaque. Ao categorizar os dados e relacioná-los às categorias (teóricas ou empíricas), pudemos sistematizar as informações para permitir, com mais segurança e organização, as inferências e interpretações (terceira fase) face aos objetivos investigativos elencados.

Para André (1983), existe um consenso na literatura ao definir a AC como uma “técnica de *redução* de um grande volume de material num conjunto de categorias de conteúdo” para que seja possível examiná-lo e, por fim, classificar suas informações em termos de ocorrência e sentido. Sabendo da dinamicidade do método e do caráter prático de organização e de tratamento dos dados definidos na técnica da AC, estivemos sempre cientes dos movimentos investigativos e das (re)facções, por vezes necessárias, em todas as etapas do presente estudo, especialmente no que respeita à análise dos dados produzidos através do questionário e da entrevista semiestruturada.

4 ANÁLISE DE DADOS

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, até o ano de 2019, quando do término do acesso aos dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação para produção deste estudo, encontramos um total de vinte e cinco docentes cadastrados na área denominada *Linguística, Letras e Artes*, lotados em diferentes *campi*, com projetos de pesquisa vinculados à PROPESQ, concluídos ou em andamento, classificados como nível técnico, ou seja desenvolvidos na forma integrada ou subsequente ao ensino médio.

Para a obtenção desse quantitativo, que serviu de base para a seleção dos sujeitos partícipes de nosso questionário, extraímos informações 1) dos dados fornecidos pela Pró-Reitoria responsável, especialmente por meio de seu cadastro de pesquisadores, 2) da última versão disponível do Catálogo de Grupos de Pesquisa da instituição e 3) dos resultados publicizados das duas últimas edições dos editais anuais referentes ao Programa de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIC TÉCNICO).

Reiteramos que a escolha por essa área de cadastramento dos projetos (*Linguística, Letras e Artes*) reside na natureza específica do objeto, oferecendo-nos uma possibilidade de maior agrupamento de professores pesquisadores de língua portuguesa em exercício no âmbito da instituição, tendo em vista, inclusive, a pulverização de outras temáticas afins, ligadas à educação ou ao ensino, por exemplo, em distintas áreas do conhecimento, inespecificidade que percebemos como uma dificuldade no momento de obtenção dos dados junto à PROPESQ, bem como na própria análise dos documentos supracitados.

Um exame mais aprofundado acerca dos trabalhos e dos perfis dos docentes cadastrados e com pesquisas ativas na área *Linguística, Letras e Artes* mostrou que, de um quantitativo inicial de vinte e cinco, apenas dez professores ministravam disciplinas de língua portuguesa nos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Destes, nove teriam a titulação de mestre ou doutor e estariam, portanto, aptos a participarem do presente estudo. Os demais pertenciam, em sua maioria, à área das artes ou lecionavam línguas estrangeiras em seus *campi* de atuação.

Há, entretanto, um entrave quanto à possibilidade de interpretação desse dado como indicador da baixa adesão dos professores de língua portuguesa à pesquisa no âmbito do IFPE, apesar de uma tendência a fazê-lo. Tal dificuldade dá-se não apenas pela impossibilidade de acesso a um panorama abrangendo, por exemplo, áreas afins de pesquisa, mas também porque não é

possível, pelo histórico de concursos e de contratações docentes, arraigados em perfis formativos de dupla licenciatura, desvincular, *a priori*, os professores pesquisadores que lecionam português do quantitativo informado na tabela disposta no item 3.1.2.1 deste estudo, oriunda da Diretoria de Gestão de Pessoas. Pela DGPE, são referenciados 52 docentes com perfil de ingresso registrado como dupla licenciatura, e 23 com registro exclusivo em língua portuguesa, o que resultaria, se desconsiderarmos o *campus* Pesqueira, em 75 profissionais.

No entanto, conforme apontamos anteriormente, tendo em vista um grande quantitativo de docentes ingressantes com perfil exclusivo de língua portuguesa ser oriundo do último concurso, realizado em 2016, com contratações iniciadas em 2017.2, tal fator implicaria incluí-los nos dados obtidos junto à DGPE, porém, desconsiderá-los dos números totais da Pró-Reitoria de Pesquisa, considerando a proximidade frente ao período de obtenção das informações para este estudo, haja vista o curto tempo para elaboração, submissão de projeto e seu devido cadastramento junto à Pró-Reitoria responsável.

Posso citar a presente pesquisa como exemplo dessa afirmação, visto que, quando do ingresso na instituição, em 2017.2, busquei o cadastramento deste estudo na PROPESQ em dezembro de 2017, mas meu nome ainda não havia sido listado entre os pesquisadores de língua portuguesa quando da coleta de informações junto à referida Pró-Reitoria. Há, portanto, certa dificuldade no acesso ao cadastramento atualizado desses professores pesquisadores por área de atuação, por isso sentimos a necessidade de uma busca mais abrangente, também por meio de editais e de outros documentos que pudessem contribuir com o mapeamento mais amplo desses professores e de suas investigações, conforme os critérios selecionados para esta investigação.

Um outro dado que precisa ser considerado e que reforça a insuficiência de estabelecermos uma relação numérica linear no tocante ao quantitativo total de professores da instituição apontado na tabela disponível no item 3.1.2.1 frente ao número de professores pesquisadores de português com projetos cadastrados como *Letras/Linguística* diz respeito ao fato de que os nove sujeitos aptos a serem investigados neste estudo, embora ministrem, exclusivamente, aulas de língua portuguesa, são ingressantes em concursos que submeteram a contratação ao antigo modelo de dupla licenciatura. Esse dado reitera, pois, a impossibilidade de uma análise exclusivamente quantitativa, sob pena de incorrer em superficialidade e, até mesmo, falseamento dos dados e dos indicadores institucionais.

Por entender que a linguagem representa, implica e constrói as bases para ação política e social, os sujeitos desta tese foram, propositadamente, ao longo dos tópicos de análise seguintes, determinados na voz feminina, por entendermos que este estudo seria mais relevante se assim procedêssemos, com vistas a contribuir para o debate de gênero e das relações de poder nos postos de trabalho e da ciência nacional.

Ao todo, dos nove sujeitos deste estudo, três são mulheres, o que não caracterizaria, por si, um recorte de gênero substancial, tampouco os objetivos deste estudo assim o determinam. Não obstante, a fim de garantir o sigilo assumido quando da produção dos dados, buscamos, de forma consciente, a uniformidade nas referências, mas assumimos e reconhecemos, sobremaneira, a urgente e necessária reafirmação dessas vozes femininas no contexto brasileiro ainda patriarcal, que silencia e, por vezes, (re)produz apagamentos.

Concordamos que

“o pensamento feminista origina-se precisamente como questionamento político aos efeitos de um discurso androcêntrico que historicamente foi construído como científico e universal. Um discurso que tem desvalorizado sistematicamente outros saberes e provocado importantes efeitos de dominação – entre outros, sobre o corpo e a fala das mulheres (...). Pensar o feminismo como um saber – como uma genealogia, como uma proposta para transformar a vida a partir de um olhar integral – permite-nos dialogar tanto com a academia e com os discursos políticos, quanto com as lutas individuais e coletivas das mulheres, para transformar um sistema político, social e econômico desigual e injusto.” (BARRAGÁN, *et al.*, p. 89).

Destarte, situamos o nosso posicionamento, entendendo sua relevância histórica e social, como forma de oposição ao silenciamento das mulheres no campo da produção científica, profissional e acadêmica.

4.1 AS PESQUISAS EM LÍNGUA PORTUGUESA DESENVOLVIDAS NO IFPE: OS ENTRAVES E AS POSSIBILIDADES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As nove professoras partícipes deste estudo² vivenciaram experiências de pesquisas

² A fim de preservar a identidade de nossas interlocutoras, utilizamos, para citá-las, uma codificação composta por uma letra e um número, em que a letra representa o *campus* onde cada uma atua e o número foi atribuído em sequência, conforme o quantitativo de informantes existentes na unidade em questão.

anteriores a seu ingresso no Instituto Federal de Pernambuco, seja durante a formação inicial, com projetos de iniciação científica, seja em processos de formação continuada, considerando os cursos de mestrado e/ou doutorado já concluídos. Familiarizadas com o desenvolvimento de práticas investigativas, considerando as habilidades teórico-metodológicas necessárias e as especificidades do fazer científico (BEILLEROT, 2001; FARE; CARVALHO; PEREIRA, 2017), as docentes submeteram projetos à avaliação pelos pares, cumpriram os trâmites institucionais necessários e obtiveram cadastramento junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação da instituição.

Apresentaremos, neste tópico, uma primeira análise das informações obtidas a respeito desses projetos cadastrados. Além da produção de outros dados relevantes frente aos objetivos deste estudo, a aplicação do questionário e a realização das entrevistas semiestruturadas oportunizaram a elaboração de um panorama dessas pesquisas, ora exposto, a fim de lançarmos luz sobre as perspectivas adotadas, as tendências e os interesses dessas professoras pesquisadoras, em atuação na Educação Profissional de Nível Técnico, bem como apontarmos possíveis dificuldades e possibilidades no desenvolvimento de suas práticas investigativas.

Quando perguntadas se consideravam o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco um ambiente favorável ao desenvolvimento de trabalhos de pesquisa por parte de seu quadro docente, oito das nove docentes ora investigadas responderam-nos positivamente. As falas convergiram para nossas análises dispostas no 3.1.3, apontando aspectos favoráveis, como a existência de documentos regulamentadores e de ações de estímulo para essa atividade no interior da instituição, e citando, especialmente, 1) a existência de editais de fomento; 2) a disponibilidade de bolsas para estudantes; 3) a possibilidade de contabilizar carga horária no interior da jornada semanal, bem como 4) o estímulo à socialização de estudos e à participação em eventos, dentro e fora do Instituto Federal.

Das nove docentes que responderam nosso questionário, apenas uma, denominada G1, não considerou o IFPE local favorável para o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa. As justificativas dadas para tal negativa também apareceram nas falas de outros sujeitos como entraves para o pleno desempenho de suas atribuições como pesquisadoras no interior da instituição, a saber: ausência de infraestrutura física, especialmente salas específicas para a prática de pesquisa; insuficiência de acervo adequado nas bibliotecas; disparidade na realidade de distribuição de aulas entre as áreas de conhecimento. Esta última, segundo os sujeitos, torna-se elemento ainda mais dificultador em se tratando de disciplinas do “eixo comum”, como Português, se comparada a

outros componentes mais técnicos ou específicos da grade curricular, apontando, portanto, para a predominância das atividades docentes no tocante ao eixo do ensino em comparação com as atividades de pesquisa e/ou de extensão.

Ainda sobre a dimensão do tempo, uma das professoras chegou a afirmar, quando questionada sobre ser o IFPE um ambiente propício ao desenvolvimento de trabalhos investigativos por seus docentes, que “do ponto de vista legal, sim; do ponto de vista da prática, as atividades de ensino ainda são predominantes” (C1), referindo-se, ao denominar “legalidade”, a todos os dispositivos, internos e da própria Rede Federal, que regulamentam, normatizam e estimulam as práticas investigativas como missão institucional, conforme discutimos anteriormente no item 3.1.3 deste estudo. Essa ponderação faz-nos ratificar uma impressão presente entre todas as professoras pesquisadoras partícipes deste estudo, a de que a pesquisa, apesar de institucionalizada em tríade aparentemente igualitária, é posta em segundo plano, quando da divisão de carga horária das atividades de ensino.

Tal realidade pode influenciar diretamente o entendimento da instituição como efetivamente capaz de afirmar-se como espaço de produção do conhecimento, em todas as suas áreas, tal como preconizado em seus documentos regulamentadores, no âmbito da Rede, e em sua própria Política de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, visto que revela uma importante discrepância entre tais documentos e as condições impostas na distribuição da carga horária de seus servidores. Mesmo a normatização interna do trabalho docente abrangendo e legitimando as ações de pesquisa como possíveis atribuições semanais, seu reconhecimento, segundo as próprias professoras, ainda se mostra insuficiente, se comparado ao ensino, por exemplo, tendo em vista a inexistência de igualdade na possibilidade de contabilização das horas semanais.

Além da desproporção na distribuição do tempo pedagógico, considerando a prioridade garantida ao ensino na jornada docente, a falta de acesso a materiais de consulta no espaço da biblioteca e a ausência de uma infraestrutura adequada também são apontadas como entraves para o desenvolvimento das atividades investigativas por parte das docentes entrevistadas. Destacamos, aqui, os escritos de Diniz-Pereira (2011) e os achados de pesquisa dispostos por Falcão (2013), em que se enfatiza a impossibilidade de se falar sobre a pesquisa dos educadores sem que sejam discutidas as condições de trabalho desses profissionais.

Apesar da afirmação majoritária dos sujeitos entrevistados, a de que consideram o IFPE como um ambiente favorável, total ou parcialmente, ao desenvolvimento de pesquisa por parte de

seu corpo docente, os entraves aqui apresentados podem sinalizar caminhos para a busca e a produção de novos dados que busquem elucidar o não dito ou o não descoberto, lançando à luz, inclusive, a heterogeneidade vivenciada em uma instituição que tem dezesseis *campi*, nas diferentes mesorregiões do estado, com características singulares de infraestrutura e de acesso à informação.

Novos estudos, portanto, poderão contribuir para o entendimento dos fatores e das vivências que motivaram a formatação de um cenário em que apenas em três, dos dezesseis *campi*, tornou-se possível encontrarmos docentes dentro dos critérios predefinidos para este estudo, sendo dois deles na Região Metropolitana do Recife, e um na Região Agreste de Pernambuco, elucidando, de forma aprofundada, a questão quantitativa anteriormente exposta no início deste Capítulo 4.

Antes de apresentarmos os interesses de pesquisa dessas profissionais, cabe-nos lembrar o que foi dito ainda no Capítulo 3, em que discutiremos sobre a metodologia do presente estudo, ao informarmos que apenas utilizamos a área de conhecimento *Letras/Linguística* para a produção dos dados ora analisados, haja vista a pulverização das áreas afins, inclusive das temáticas ligadas à educação e/ou ao ensino.

Mesmo diante dessa restrição, constatamos certa periodicidade no cadastramento de projetos e no desenvolvimento dos mesmos por parte das nove professoras pesquisadoras partícipes desta investigação. Excetuando-se três docentes, as quais submeteram o quantitativo de um, os demais, ou seja, sete dessas docentes, considerando um período de 02 anos, entre 2017-2019, submeteram ao menos dois projetos diferentes, ou desdobramentos destes, para cadastramento junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, todos regulares, devidamente cadastrados, desenvolvidos e concluídos conforme os trâmites processuais instituídos pela referida Pró-Reitoria.

Apresentaremos a seguir um quadro que elaboramos a partir de informações obtidas junto à PROPESQ e complementadas a partir do Currículo Lattes dessas pesquisadoras, contendo os projetos de pesquisa desenvolvidos, o ano de seu cadastramento e uma breve exposição das perspectivas e/ou dos conceitos extraídos e/ou depreendidos da descrição dos mesmos. Ressaltamos que o quadro contém informações apenas de projetos de pesquisa vinculados ao IFPE, ligados à área de *Letras/Linguística*, no período acima citado, não representando, portanto, a totalidade das práticas de pesquisa e dos projetos desenvolvidos por essas docentes.

Quadro 07- Projetos de pesquisa cadastrados na área *Letras/Linguística* pelos sujeitos deste estudo (2017-2019)

IDENTIFICADOR	PROJETO DE PESQUISA	CONCEITOS-CHAVE E/OU PERSPECTIVAS TEÓRICAS ADOTADAS	ANO DE CADASTRAMENTO
A	Mostre a Língua – Abordagem intersemiótica da literatura: da compreensão poética à escrita autoral	Dialogismo; Autoria; (Inter)semiótica; Multiletramentos	2019
B	Gêneros textuais e práticas discursivas: um estudo do resumo acadêmico em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de graduação na cultura disciplinar da área de Engenharia Elétrica	Estudos Retóricos de Gêneros; Letramento Acadêmico	2019
C	Representação do Espaço Urbano na Literatura Brasileira Contemporânea	Variação Linguística; Análises linguísticas e literárias; Representações sociais	2017-2019
D	Princípios de construção textual do sentido em notícias de jornal	Gênero Textual; Elementos de Textualidade	2017-2018
E	As falas desorganizadas do sujeito na cidade e suas significações urbanas	Gêneros Textuais; Oralidade e escrita; Formações imaginárias	2019
F	Filosofia, linguística e literatura: pontes semânticas ou discursivas e abismos epistemológicos	Semântica; Análise do Discurso Francesa	2019
G	Instrumentos de avaliação de aprendizagem nas disciplinas humanas: caminhos de conhecimento no IFPE <i>Campus</i> Recife	Avaliação da Aprendizagem; Análise Dialógica do Discurso	2017-2018
H	Instrumentos de avaliação de aprendizagem nas disciplinas exatas e naturais: caminhos de conhecimento no IFPE <i>Campus</i> Recife.	Avaliação da Aprendizagem; Análise Dialógica do Discurso	2017-2018
I	Mídia, ciência e meio ambiente: a construção discursiva de antropoceno em sites informativos	Análise Crítica do Discurso; Estudos Retóricos de Gêneros; Análise Multimodal Interacional	2017-2018
J	Mídia, ciência e meio ambiente: a construção discursiva do antropoceno em sites de divulgação científica	Análise Crítica do Discurso; Estudos Retóricos de Gêneros; Análise Multimodal Interacional	2017-2018
K	Análise Crítica do Discurso e Ensino de Língua Materna: O Discurso Ambiental em Textos Publicitários	Análise Crítica do Discurso; Ensino de Língua Materna; Análise Multimodal Interacional	2019
L	Análise Crítica do Discurso e Ensino de Língua Materna: O Discurso Ambiental em Textos Jornalísticos.	Análise Crítica do Discurso; Ensino de Língua Materna; Análise Multimodal Interacional	2019

M	As charges de Veja enquanto ferramenta de disseminação de ideologia política na corrida presidencial de 2018.	Análise do Discurso Francesa; Estudos Semióticos; Sociolinguística Variacionista	2017-2019
N	Análise semiótica do processo de formação político-ideológica do leitor através das capas da revista Veja	Análise do Discurso Francesa; Estudos Semióticos; Sociolinguística Variacionista	2017-2019
P	Discurso da mídia e formação político-ideológica: um estudo semiótico das capas da Carta Capital	Análise do Discurso Francesa; Estudos Semióticos; Sociolinguística Variacionista	2017-2019
P	Difusão de discurso político-ideológico nas capas da revista Piauí nas disputas presidenciais de 2018	Análise do Discurso Francesa; Estudos Semióticos; Sociolinguística Variacionista	2017-2019
Q	Discurso da Mídia: a relação entre emagrecimento, beleza física e saúde nas capas das revistas femininas	Análise do Discurso Francesa; Estudos Semióticos; Sociolinguística Variacionista	2017-2019
R	Estratégias de leitura e escrita nas aulas de Literatura do IFPE, <i>campus</i> Recife: ação criativa e política na ressignificação do romance <i>O Cortiço</i> , de Aluísio Azevedo	Ensino de língua e literatura; Teoria Literária; Leitura, Escrita e Análise linguística	2018
S	Estratégias de leitura e escrita nas aulas de Literatura do IFPE, <i>campus</i> Recife: ação criativa e política na ressignificação da poesia de Manuel Bandeira e Chico Science	Ensino de língua e literatura; Teoria Literária; Leitura, Escrita e Análise linguística	2018
T	Escrevendo com a câmera: análise dos aspectos estéticos, políticos, sociais e culturais no curta-metragem/documentário "Mulheres proibidas de amar", produzido por alunos do 3º período do Curso Técnico Integrado, do IFPE - <i>Campus</i> Recife.	Ensino de língua e literatura; Leitura, Escrita e Análise linguística; Semiótica	2019
U	Experiência compartilhada no curta-metragem	Ensino de língua e literatura; Leitura, Escrita e Análise linguística; Semiótica	2019
V	Filosofia, linguística e literatura? pontes semânticas ou discursivas e abismos	Análise do Discurso; Teoria Literária; Filosofia	2019

	epistemológicos		
--	-----------------	--	--

Fonte: A autora (2020)

Uma análise verticalizada dos projetos acima descritos permitiu-nos a categorização dos mesmos dentro de substratos teóricos e de conceitos próprios aos estudos linguísticos pós-*virada* pragmática, o que pode ser um indicador, pelo menos na descrição e na formalização desses projetos, da adoção de caminhos teóricos e investigativos em concordância com as perspectivas mais recentes de estudos da linguagem, conforme descrito no item 2.6.

Percebemos, nos projetos de pesquisa listados, a menção direta a conceitos também presentes e aplicados ao ensino de língua e literatura, no tocante à prescrições curriculares mais recentes, tais como o estudos dos gêneros textuais; a leitura, a escrita e as análises linguísticas e literárias como eixos de ensino; os elementos de textualidade trazidos pela Linguística de Texto, bem como conceitos teórico-metodológicos de diferentes correntes linguísticas, como Multimodalidade; Semiótica; Multiletramento; Dialogismo e Análise do Discurso.

Como vimos, são muitas as ramificações e as contribuições dos estudos linguísticos para a transição no ensino de língua portuguesa, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos e à compreensão acerca da própria língua como objeto de ensino. A adoção de perspectivas e de tendências investigativas tendo como base conceitos decorrentes de achados linguísticos, de seus desdobramentos e de suas subáreas de conhecimento pode impactar não apenas a formação dessas profissionais, como também a própria forma como concebem a língua e o seu funcionamento.

Concordamos com Signorini (2007) e Pietri (2003), para quem o *discurso da mudança* no ensino de língua advém dos estudos linguísticos e representa o caminho para o entendimento de língua a partir de uma perspectiva discursiva; nesse sentido, constatamos que essas professoras pesquisadoras desenvolvem seus estudos a partir dessa abordagem.

A compreensão de fenômenos, da língua ou da literatura a partir desse olhar pode revelar, portanto, a familiaridade dessas professoras pesquisadoras com as recentes teorias no campo da linguagem, tornando possível que utilizem seus conceitos, perspectivas e subáreas do conhecimento para entenderem e para explicarem os acontecimentos discursivos e as práticas de linguagem investigadas.

4.2 A PESQUISA PRESENTE NA TRAJETÓRIA FORMATIVA E A FORMAÇÃO POR MEIO DA PESQUISA: A CIRCULARIDADE EXISTENTE NO SER PROFESSOR PESQUISADOR

Lüdke, Rodrigues e Portella (2012), ao tratarem da relação entre a universidade e a escola da educação básica como dois polos produtores de conhecimento, resgatam o conceito de *circularidade* do conhecimento ou do saber, sugerido em 2002 por J. L. Martinand, Christiane Étevé e outros pesquisadores do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). Os autores brasileiros reafirmam que, muito além da ideia de circulação ou de transmissão do saber ou do conhecimento produzido, esse conceito resgata a dinâmica de movimento entre essas duas instâncias. A ideia de circularidade, pois, indicaria bem “essas idas e vindas, essa circulação entre as duas fontes produtoras de saber, cada uma enriquecendo a seu modo a construção do conhecimento a seu respeito” (LÜDKE; RODRIGUES; PORTELLA, 2012, p. 68).

Acreditamos que, por meio do trabalho de pesquisa de seus professores, de ambos os polos, sem superposições hierárquicas ou manutenção de uma “lógica da divisão do trabalho entre produtores de saber e executores ou técnicos” (TARDIF, 2011, p. 37), seria possível caminhar para uma aproximação do reconhecimento do trabalho do professor desde a educação básica, e de suas produções, como parte do cabedal de conhecimentos construídos na área da educação.

Se “os fatores que trazem as capacidades de produção, de difusão e de apropriação dos conhecimentos e dos saberes se tornaram centrais tanto para os indivíduos, como para os grupos de toda natureza” (DANDURAND; OLIVIER, 1993, p. 385), é certa a impossibilidade de alijamento dos docentes em atuação na educação básica do entendimento e do uso dos instrumentos de produção, de apropriação crítica e de reformulação de saberes e conhecimentos, ligados, estes, ao próprio processo contínuo e inacabado de conscientização e de problematização do saber e do fazer docente, essenciais ao tratarmos da formação desses profissionais a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva.

Para Morin (2002), “o conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes” (p. 31). Precisamos, pois, falar de uma formação docente que se construa e que se relacione com e a partir desses docentes, considerando, também, a trilogia vida, profissão e instituição, proposta por Nóvoa (2002), a partir de uma perspectiva contínua, significativa e estimulante.

Se as propostas de pesquisa-ação, por exemplo, baseadas na epistemologia da prática ou no movimento de reflexão prático-reflexivo, foram, desde muito, como vimos, as únicas vias

responsáveis por atribuir à pesquisa a capacidade formativa dos professores, a partir da reflexão mediada sobre questões ligadas exclusivamente a seus afazeres pedagógicos, caminhamos, como apontam os estudos mais recentes na área da formação de professores, e como vemos nos dados produzidos junto a nossos sujeitos de pesquisa, para o entendimento do desenvolvimento de pesquisa como instrumento formativo para o profissional professor em atuação na educação básica, nos diferentes momentos do ser e do tornar-se docente.

Ou seja, reconhecemos, na fala de nossas interlocutoras, a existência do impacto formativo das práticas investigativas desde a formação inicial, mas também, de forma continuada, por meio das participações em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, bem como dos próprios projetos que puderam desenvolver já durante a atuação profissional, portanto, sem a colaboração de orientador(es) e/ou de outras instituições formadoras e, como vimos no item 4.1, com temáticas construídas para além, o que não significa dizer dissociadas, das realidades vivenciadas em salas de aula.

Essa trajetória de pesquisa fez com que, das nove docentes que responderam a nosso questionário, seis assumissem plenamente a identidade de professora pesquisadora e apenas três o fizessem de forma parcial. Todas as partícipes, portanto, consideram-se professoras pesquisadoras, e aquelas que o fizeram com modalizador parcial justificaram-no narrando momentos em que, por excesso de carga horária em atividades de ensino, inclusive problematizando o futuro, ao apontarem para a possibilidade de vivência de um momento “delicado de (des)governos” (R5), deixaram de se dedicar às experiências de pesquisa como gostariam.

Tal relação fica ainda mais evidenciada ao afirmarem, todos os nove sujeitos, que consideram produzir ou terem produzido conhecimento ao longo de suas trajetórias, e que suas formações, inicial e continuada, foram capazes de oferecer os conhecimentos necessários para que

Toda a minha formação desde a graduação até agora foi pontuada pela pesquisa. E agora no IF, que a gente tem um espaço de trabalhar em ensino, pesquisa e extensão, já continua (...). Eu respondi no questionário “sim”, porque fez parte da minha formação na graduação em licenciatura e fez parte do, em paralelo, meu trabalho em sala de aula. Quando eu estava em sala de aula, eu estava pesquisando de alguma forma, também, fora. E aqui no IF pesquisando dentro. Teve a parte do doutorado, mas eu concluí o projeto de PIBIC num ano e... Estou agora engatando o pós-doutorado. Sempre a pesquisa me acompanhou nessa trajetória.

[R1]

desenvolvessem pesquisa em sua profissão. Sobre a identidade como professora pesquisadora, a docente R1 ratifica na entrevista:

A justificativa para o reconhecimento de sua identidade de professora pesquisadora, na fala de R1, encontra-se presente na maioria dos registros das demais entrevistadas, e decorre das experiências que muitas dessas docentes tiveram com as práticas investigativas desde a formação inicial, atreladas à possibilidade de continuidade desse envolvimento, a partir da situação que vivenciam no Instituto Federal de Pernambuco, inclusive com participação em grupos de pesquisa e orientação de estudantes.

Para muitos desses sujeitos, a atividade de pesquisa tornou-se indissociável da função docente, corroborando o que afirmam autores como Lüdke e Cruz (2005), ao discutirem os saberes elaborados pelos docentes e a importância da construção de conhecimento por parte desses profissionais, “pela proximidade com a realidade da sala de aula e em função de seu próprio desenvolvimento profissional” (LÜDKE; CRUZ, 2005, p.87). Vejamos algumas falas nesse sentido:

Eu não sei fazer uma coisa sem outra (...), é por isso que eu formalizei [a pesquisa] mesmo porque as coisas surgem, né, dentro da sala de aula, e a gente quer dar continuidade e às vezes a pesquisa vai da sala de aula para o pesquisador para o momento da pesquisa ou as vezes é o contrário, vai da pesquisa para a sala de aula. E eu acho que é sempre assim.

[R3]

Eu acho possível e, inclusive, necessário [que o professor da educação básica seja também pesquisador]. Eu acho fundamental. Eu tenho dificuldade, na verdade, de conceber a ideia do professor que não é pesquisador, mas, claro que, para isso, é necessário uma série de investimentos (...).

[C1]

Eu consigo me enxergar como uma professora pesquisadora, porque eu não consigo mais viver sem estar pesquisando também.

[C2]

À luz de autores como Freire (1987) e Tardif (2011), os quais ressaltam a importância de entender os contextos sociais e profissionais em que se constroem as experiências e as identidades docentes, destacamos a pesquisa não como mais uma atribuição a ser sobreposta às atividades docentes, trazendo sobrecarga ao trabalho dos professores em atuação na educação básica de nosso país, mas como instrumento de formação e de valorização do docente como produtor de conhecimento.

Os posicionamentos acima transcritos foram proferidos por docentes que tiveram suas primeiras experiências com pesquisa científica ainda durante a formação inicial, no curso de Letras, em instituições universitárias. Das nove docentes partícipes deste estudo, cinco responderam ter tido experiências de iniciação científica durante a graduação, algumas, inclusive, custeadas por meio de bolsas de financiamento concedidas por agências de fomento.

Para Soares (2001), a formação do “professor investigador” deve ser produto da vivência do licenciando, desde sua trajetória na universidade, da pesquisa como processo, o que faz com que o futuro professor não só aprenda, mas também apreenda o processo de investigação, incorporando a “postura de investigador” em seu trabalho cotidiano na escola e na sala de aula. Não afirmamos que tal postura ou identidade como pesquisador advenha automaticamente do contato com as práticas investigativas no interior das licenciaturas, mas ratificamos a relevância dessa aproximação como parte importante na formação docente, com possíveis impactos na atuação, especialmente em sua dimensão propedêutica, objetivando conferir a esse profissional familiaridade com práticas a serem desenvolvidas em futuras experiências profissionais e formativas. (FALCÃO, 2013).

Com o propósito de situarmos o período e as condições da formação inicial vivenciada pelo grupo de docentes, cabe-nos pontuar que, das nove professoras que responderam a nosso

A pesquisa começou para mim muito tardia, porque eu venho de uma faculdade particular e aí eu só entrei para a universidade pública quando fiz o mestrado e o doutorado. Então, não tive esse processo inicial que é muito comum o aluno ter na graduação... essa experiência. Ainda teve o fato de acumular exatamente dois empregos e estudar à noite, não é?

[R5]

questionário, sete são oriundas de instituições universitárias públicas federais ou estaduais, e apenas duas se formaram em instituições particulares. Uma dessas duas professoras, inclusive, é a única formada há mais de 20 anos, e, quando perguntada sobre se se considera produtora de conhecimento, fez as seguintes ressalvas acerca de sua trajetória formativa:

As marcações presentes na fala da professora R5 demonstram ressalvas pelo fato de sua formação inicial ter ocorrido em instituição de ensino privada e de natureza não universitária, e, portanto, fora da tríade ensino, pesquisa e extensão, e também pelas dificuldades enfrentadas por ser estudante em turno noturno e com tempo reduzido, devido à inserção antecipada no mercado de trabalho. Outro destaque que fazemos, em relação a seu perfil, é o tempo de conclusão de sua graduação, realizada, diferentemente do caso das demais partícipes deste estudo, há mais de 20 anos, ou seja, dentro de um contexto em que ainda era incipiente o desenvolvimento de pesquisas científicas pelos alunos no âmbito da formação inicial em licenciatura.

Pires (2009), Lüdke (2010) e Lüdke, Rodrigues e Portella (2012) apresentam estudos em que demonstram o papel fundamental dos cursos de pós-graduação na formação do professor para a pesquisa. Anunciam os cursos *stricto sensu* como sendo, majoritariamente, o primeiro contato com a pesquisa para muitos docentes em atuação. Para esses autores, as condições históricas de desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil, de forma mais sistemática, ligam-se aos programas de pós-graduação das universidades e às suas fontes de fomento.

A formação do pesquisador na pós-graduação *stricto sensu* é resultado, segundo Fare, Carvalho e Pereira (2017), da convergência de um amplo conjunto de relações e espaços formais, a saber:

as disciplinas dedicadas à pesquisa e aquelas que abordam especificidades temáticas e teórico-metodológicas trabalhadas nas produções; as atividades dos grupos de pesquisa; as trocas entre pares, estudantes envolvidos em processos de formação; as palestras e os eventos acadêmicos sobre os temas trabalhados; as bancas de qualificação e de defesa final; as relações de orientação. Junto com isso muitos outros espaços informais não deixam de representar momentos significativos para essa formação. (FARE; CARVALHO; PEREIRA, 2017, p. 200).

O conjunto de práticas e de atividades listado pelos autores conduz a uma ideia de transmissão do ofício de cientista, envolvendo hábitos científicos ou um *modus operandi* científico, como denominou Bourdieu (2005). É, portanto, aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que são,

normalmente, atribuídas as responsabilidades de formar e de cobrar atividades de pesquisa aos docentes em atuação na educação básica.

Esse cenário aproximou-se daquilo que constatamos a partir de dados de nossa pesquisa de mestrado, realizada junto a docentes lotados em Escolas de Referência da Rede Pública Estadual de Pernambuco (FALCÃO, 2013). No entanto, percebemos que essa realidade não se assemelha àquilo que encontramos no Instituto Federal de Pernambuco, dentre as professoras pesquisadoras partícipes deste estudo, visto que a maioria delas já apresentava experiência e familiaridade com a pesquisa desde a sua formação inicial, o que contribuiu para a construção e o reconhecimento dessa identidade de professora pesquisadora.

Ainda sobre os cursos de pós-graduação de nossas interlocutoras, apenas uma, dentre as nove docentes, não possuía doutorado, tendo titulação exclusiva de mestra. R5 (citada acima), inclusive, mesmo colocando seu início na pesquisa como tardio, já possuía o título de doutora. Além disso, do total de oito doutoras deste estudo, duas delas cursavam o pós-doutoramento, com liberação e apoio financeiro do IFPE.

Na medida em que apontavam, em entrevista, os aspectos formativos reconhecidamente presentes nas práticas de pesquisa desenvolvidas por elas ao longo de suas trajetórias docentes, as professoras elencavam algumas das ações e vivências próprias do universo acadêmico-científico, como as leituras necessárias ao desenvolvimento da fundamentação teórica de seus estudos. Uma vez que a pesquisa surge como parte do trabalho e da carga horária semanal docente, com a presença, inclusive, de momentos de trocas e partilhas com orientandos, e com a formação de grupos ou núcleos de pesquisas, as leituras e a busca teórica integram esses afazeres “cotidianos”, oportunizando o contato e as atualizações a partir das produções científicas, dos autores, das teorias e das temáticas pesquisadas. É o que se pode verificar no depoimento de R3:

A pesquisa, ela me obriga a estudar, mesmo que eu não quisesse! Tenho tempo não, porque eu tenho que preparar aula, tenho que preparar slide, eu tenho que corrigir prova, eu tenho que elaborar prova...mas eu estou pesquisando, minha filha, então eu vou ter que parar para ler para poder discutir com minhas orientandas, então, a pesquisa ela me obriga a parar. A parar e a ler, acho que isso me ajuda na formação e isso interfere no ensino (...).

[R3]

Todas as docentes apontaram o acesso a textos acadêmico-científicos como “ganho” (termo usado por R4) advindo do fato de serem professoras que pesquisam, visto que permite “renovar as abordagens e os conhecimentos” (R1), “manter-se atualizada na sua área ou em áreas correlatas” (R6), além do aprofundamento sistemático nos diferentes objetos estudados. Segundo R4, a pesquisa permite que o professor e o ensino avancem, “que se libertem de falsos ou ultrapassados conceitos, que não se sustentam mais cientificamente”.

Tal afirmação converge com a defesa de Dornelles (2007) no tocante à necessária apropriação, por parte dos docentes, das diferentes conceituações do conhecimento, do estudo científico da linguagem e desses “novos” metadiscursos sobre a língua, a fim de buscarem as reestruturações que se fazem necessárias no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Tal achado aponta caminhos, portanto, para o entendimento daquilo que discutimos no item 4.1 desta tese, acerca da atualização, e da possibilidade de protagonismo, desses profissionais frente ao “discurso da mudança” no ensino de português (PIETRI, 2003).

Sabemos da inexistência de uma relação direta entre atualização teórica e práticas inovadoras e também não acreditamos na superioridade da teoria em relação a outras esferas e domínios relacionados ao fazer docente, tendo em vista a complexidade do trabalho e dos saberes desses profissionais (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; TARDIF, 2011), mas concordamos com Cadilhe e Garcia-Reis (2017), quando, ao discorrerem acerca dos letramentos na formação de professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem, afirmam que, “para que uma mudança de perspectiva se efetive nas práticas didático-metodológicas em sala de aula, no planejamento do professor e em sua atuação profissional, será preciso uma compreensão dessa abordagem” (p. 216).

O debate acerca da importância da formação teórica para o professor pode ser entendido, ainda, quando Pimenta (2012) destaca sua função de prover “os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (p. 28). Por fim, Vygotsky (1993) complementa e auxilia-nos nesse entendimento quando diz que os referenciais teóricos permitem ao professor transitar do conhecimento cotidiano ao científico.

Esses autores ajudam-nos a olhar para os conceitos-chave e as tendências investigativas de nossas professoras pesquisadoras, dispostos no item 4.1, e reconhecer as contribuições não apenas

quanto a procedimentos, sistematizações e análises presentes em suas propostas e projetos, mas também quanto à fundamentação e ao aprofundamento teórico no campo da linguística e das práticas discursivas de linguagem como possíveis contributos das práticas investigativas para a formação de nossos sujeitos.

Considerando as discussões provenientes da busca por uma prática docente reflexiva – mas tendo feito a devida ressalva no uso do termo para não individualizarmos o processo de reflexão docente, buscando situá-lo em termos de uma compreensão histórica, social, política e transformadora desses profissionais, condizentes com uma perspectiva crítico-reflexiva (CONTRERAS, 2002) –, destacamos a fala de Imbernón (2016) acerca da relevância do progressivo domínio da teoria como parte da formação docente:

a teoria ajuda a repensar a prática, a compartilhar dúvidas e problemas. A teoria ajuda a desenvolver capacidades reflexivas, uma das habilidades imprescindíveis na profissão docente. Ajuda a saber por que as coisas são feitas e a considerar questões e capacidades reflexivas imprescindíveis no campo da educação. Ajuda a aumentar a consciência de que ensinar e aprender é complexo [...] (IMBERNÓN, 2016, p. 125).

Se, para o autor, o “professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação” (p. 42), registramos, ainda, dadas as condições de trabalho no interior do espaço escolar e a trajetória formativa dessas profissionais em atuação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a possibilidade de que a pesquisa também cumpra esse papel formativo para o professor ao, de forma irrestrita, possibilitar a compreensão, a sistematização crítica e a produção de conhecimentos sobre a educação, o seu fazer pedagógico e, em termos epistemológicos, os conceitos e as temáticas referentes ao objeto de ensino e seu processo de ensino-aprendizagem.

Outra oportunidade formativa reconhecidamente atrelada à prática de pesquisadora por nossas entrevistadas decorre da possibilidade de uma maior partilha e integração com outros profissionais. A participação em eventos, como ouvintes ou com apresentação dos produtos de suas pesquisas, foi constantemente relatada, bem como a participação em grupos de pesquisa, no interior do IFPE ou em ações interinstitucionais, que também incluem as universidades, e constituem, para

essas professoras, diferenciais em suas trajetórias profissionais, por favorecerem momentos em que, como professoras pesquisadoras, estão em processo de socialização e de formação, duplamente.

Fazer pesquisa dá acesso a outros espaços de construção de saber... é fundamental você estar ouvindo palestras, você estar ouvindo pesquisas que estão sendo realizadas, né? Travando discussões, apresentando seu trabalho, porque quando a gente leva um trabalho de pesquisa para apresentar, a gente fala sobre o que a gente está fazendo, sobre o que a gente está investigando...

[R3]

Esta semana mesmo eu estava no GEL...a gente está sempre pensando...teve a semana Nacional de Ciência e Tecnologia; teve um evento que a gente organizou lá no âmbito da nossa coordenação no primeiro semestre, então a gente tá sempre buscando essa discussão, esses espaços, e geralmente isso acontece a partir da pesquisa (...). O ato de pesquisar é um processo de formação contínua, ele faz com que a formação não fique, muitas vezes [restrita] à pós-graduação, a um novo curso... pesquisar também é formar o profissional, o professor.

[R2]

Sobre esse tema, destacamos a oportunidade, percebida como valorosa por nossos sujeitos, no tocante à interação e à colaboração com outros profissionais. Interagir e aprender com os pares pode se constituir em experiências significativas para o profissional, possibilitando a reafirmação de um paradigma que entenda a profissão e o trabalho docente, e até mesmo seus processos formativos, a partir de perspectivas colaborativas.

Charlot (2012) destaca o problema decorrente da ausência de apropriação, por parte da maioria dos professores em atuação na educação básica, de categorias para discutir e dizer o seu trabalho. Para o autor, “o pesquisador, no decorrer de sua vida intelectual, no ambiente de discussão com outros pesquisadores, está desenvolvendo uma teoria. O professor, através das categorias que usa para dizer a sua prática, também está desenvolvendo uma teoria implícita. Ambos têm

legitimidade para fazer isso” (p. 110). Mas esse mesmo autor afirma: “tenho muitos problemas com as categorias que eles estão usando” (p. 110).

Parece-nos que “organizar” esse diálogo, de modo a que não se fortaleça a dicotomia teoria-prática ou que não falemos apenas endogenamente, surge como um caminho para reduzir o hiato universidade-escola e para admitirmos as inter-relações entre os saberes e os fazeres desses docentes, em seus diferentes níveis, a partir da possibilidade de reconhecermos também as escolas – uma vez que lhes sejam conferidas as condições adequadas – como espaços institucionais de crítica, de pesquisa e de construção do conhecimento, em trabalho colaborativo e não dependente do ambiente universitário.

Kleiman (2001), ao discutir a formação do professor de língua portuguesa, destaca a necessidade de buscar a ampliação do letramento desses docentes, familiarizando-os com os discursos e as práticas de leitura e de escrita de prestígio e entendendo-as como “uma parte integral da identidade profissional docente” (p. 39). Em nossos dados, além da aproximação com o arcabouço teórico, registramos as menções de todas as professoras pesquisadoras quanto à participação frequente, nos últimos cinco anos, em eventos científicos com apresentação dos resultados de suas investigações e em bancas avaliadoras, bem como menções à própria produção de relatórios e artigos científicos, submetido ao crivo de pareceristas. Uma parte importante do letramento acadêmico constitui-se, portanto, nessa atuação junto aos pares.

Motta-Roth (2013) conceitua o letramento acadêmico como um processo pertinente ao contexto de ensino e pesquisa na universidade, “envolvendo a aprendizagem do modo de pensar, atuar e se comunicar em situações de produção de conhecimento científico em áreas específicas” (p. 143). Cadilhe e Garcia-Reis (2017) acrescentam que tal conceituação inclui “práticas de leituras e estudos de artigos, verbetes científicos, relatórios, resenhas, bem como a produção desses mesmos gêneros, como modo de engajar-se na produção de conhecimento” (p. 225). Dessa forma, considerando as ações os afazeres implicados nas práticas investigativas de nossas professoras pesquisadoras, somados às demais experiências vivenciadas no interior da instituição pesquisada, pode-se supor que há, para e pela pesquisa, uma ampliação no letramento acadêmico dessas docentes.

Ao pensar sobre os processos de formação permanente do professorado e a universidade, Imbernón (2016) destaca a participação desta como instância formadora a partir da oferta de cursos de pós-graduação e extensão, mas elenca, também, outras formas de aproximação desses

formadores universitários com o professorado de outros níveis educacionais e das escolas a partir de inúmeros outros canais, a saber: debates, pesquisas, congressos etc. Tal imbricamento traz benefícios tanto para o professorado universitário, quanto para o não universitário, ratificando o diálogo, e, por que não, a circularidade necessária entre instituições, profissionais e níveis da educação.

Essa imagem da circularidade, apresentada no início deste subcapítulo, está presente também na fala de nossas docentes e é por elas apontada como dispositivo formativo. Nesse sentido, para a efetivação da pesquisa, ora se parte das experiências vivenciadas no ambiente escolar, na sua sala de aula e no trato com o objeto de ensino, ora se buscam na teoria já consolidada bases para travar diálogo e relações com o trabalho e a postura docente. Essa circularidade, que imageticamente representa uma espécie de retroalimentação da pesquisa com e pelo trabalho de ensino e deste por aquela, parece poder representar muitas das colocações de nossas entrevistadas, que não veem esse movimento como um circuito fechado, mas como uma dinâmica multidirecional.

Podemos constatar, na fala de nossas interlocutoras, o entendimento das práticas investigativas como um recurso de desenvolvimento profissional, capaz de desautomatizar, de dar ânimo para manter-se em formação e em novas pesquisas, e de valorizar a própria profissão, como é o caso da fala da docente R5, para quem a pesquisa a mantém “estimulada”, e de outras professoras, como se pode ver nos trechos abaixo:

Toda a minha formação, desde a graduação até agora, foi pontuada pela pesquisa (...). A minha formação como docente sempre esteve muito fundamentada nessa trajetória de pesquisadora. Foi sempre um diálogo intenso...me abriu muitos horizontes, me trouxe muitas leituras, fez eu me apropriar da ideia de que eu tenho sempre que estar atrás de novos conhecimentos – não só aquele que está previsto na ementa, no curso, mas aquilo que te instiga a ir atrás de conhecimento novo.

[R1]

Eu acho que fazer pesquisa mostra que o profissional, em âmbitos acadêmicos, ele quer um pouco mais, indo além, como se o profissional quisesse se manter atualizado, né, não se manter acomodado (...). Quando eu me mantenho estudando, me mantenho pesquisando ou criando novas formas de pesquisa, eu mantenho a minha mente também trabalhando, porque eu acho que se eu ficasse somente em sala de aula, talvez eu me acomodasse muito.

[C2]

A professora pesquisadora R1 afirma, ainda, reconhecer, em si mesma, dadas as ações de pesquisa vivenciadas em sua trajetória, um “espírito pesquisador”, o que nos remete ao termo “postura de investigador”, utilizado por Soares (2001). Essa docente diz ainda que estimula seus estudantes a desenvolverem o mesmo:

Eu acho que eles têm de sentir esse gostinho de ter uma pergunta, ter uma questão, identificar um problema e que abordagem pode dar a essa situação, como é que vai desfazer esse nó – seja ele o que quer que seja, mas que ele tenha essa...que ele conheça o caminho, né, o caminho de pesquisar sobre um problema que está presente para ele(...) Isso naturalmente vai ser agregado à carreira do indivíduo dali em diante, inclusive se for o caso do professor de língua portuguesa do ensino básico.

[R1]

Essa percepção sobre a existência, no exercício de sua profissão, de uma *postura investigativa*, alicerçada em procedimentos comuns à descoberta do conhecimento, também surge na fala de outras entrevistadas:

Eu tenho muito essa ansiedade, essa busca, né...eu estou sempre buscando, através de trabalhos [de pesquisa] que eu faço. A pesquisa formal é muito importante na minha formação, porque ela me mantém lendo o tempo todo. Ela vai matando minha curiosidade o tempo inteiro. O pessoal às vezes me pergunta: ‘A Análise Crítica do Discurso não é muito distante do ensino médio?’. E eu respondo: ‘É nada!’. Eu acho que a gente precisa ir além.

[R3]

Eu tenho uma vontade de continuar pesquisando, de me manter pesquisando, me manter atualizada. A pesquisa contribui muito para a prática pedagógica da gente. Ah, eu posso aplicar teoria semiótica ou fonologia e variação linguística em sala de aula, claro (...), mas, além disso, é fazer a gente estar em discussão, numa discussão constante, trocando ideias...

[R2]

À semelhança dos achados de nossa pesquisa junto a professores em atuação na educação básica da Rede Estadual de Pernambuco (FALCÃO, 2013), houve, também entre as docentes do Instituto Federal de Pernambuco, em diferentes momentos, menção à existência de uma postura investigativa e problematizadora, trazida como diferencial por parte desses sujeitos, quando da fala acerca dos impactos formativos oriundos de suas práticas investigativas/científicas, parecendo resultar tais práticas em transformações atitudinais que colaboram para o rompimento de posturas reprodutoras, transmissivas e acríticas por parte desses profissionais.

Sabemos que, como defende Imbernón (2011), a profissão docente se move num delicado equilíbrio entre as tarefas profissionais e a estrutura de participação social, e ratificamos, ainda, que não fez parte de nossos objetivos de estudo a observação das práticas pedagógicas e escolares, ou a comparação com outros grupos profissionais, não sendo, portanto, nosso interesse, inclusive por limitações metodológicas, qualquer tentativa de supor a existência de correlações entre os dados produzidos em entrevistas e os fazeres desses profissionais no universo de sua escola ou de sala de aula.

No entanto, com o intuito de contribuir para o debate acerca da formação de professores de língua portuguesa, para quem, como vimos, os objetos e objetivos de ensino encontram-se em processo de transformação e atualização desde a virada pragmática e a emergência e consolidação dos estudos linguísticos que a ela se seguiram, e para quem a língua passou a ser concebida a partir de uma perspectiva discursiva, portanto, como dinâmica e passível de análises diante de seus diferentes usos, contextos e sujeitos de linguagem, acreditamos ser indispensável a discussão acerca de possibilidades formativas significativas e úteis, que ampliem a capacidade desses sujeitos de se reinventarem e de compreenderem as mudanças e as incertezas, através de práticas e experiências – como, por exemplo, a pesquisa – que proporcionem e estimulem caminhos para a familiarização desses profissionais com os procedimentos de busca e de reformulação de saberes e conhecimentos.

Concordamos com Santos (2014), quando esta afirma que se faz fundamental a formação dos professores de língua atrelada à pesquisa crítica, a fim de contribuir para o posicionamento desses profissionais face às exigências atuais, mobilizando um conjunto de saberes no sentido da heterogeneidade e do distanciamento de noções “cristalizadas” (p.29) acerca do currículo, das práticas educativas e de linguagem, e dos conhecimentos envolvidos em sua atuação profissional.

Defendemos, ainda, que a adoção de uma lógica formativa pautada no professor como sujeito de conhecimento e de sua prática, e, portanto, legitimamente capaz de produzir e fazer circular saberes e conhecimentos, permite-lhe romper com dicotomias entre conteúdo e método, saber e experiência, conhecimento e prática, estimulando atitudes e dispositivos formativos que levem a articular “mudanças organizativas e mudanças subjetivas que permitam a construção de nova identidade e cultura profissional” (FREITAS, 2005, p. 45).

Ao definir a formação para além da tradição transmissiva, técnico-reprodutora, Freitas (2005) diz que “formar(-se) profissionalmente implica tomar consciência da experiência de onde cada um de nós retira lições e aprende coisas; consciência que emerge referenciada em pessoas, grupos, situações e acontecimentos que fazem parte de nosso percurso de vida pessoal e profissional.” (p. 38). Para o autor, o saber experiencial é um saber “encarnado naquilo que fazemos e naquilo que somos” (p. 48); posição semelhante foi encontrada nas falas de nossos entrevistados acerca da “postura” investigativa construída pela vivência de experiências investigativas.

Ter acesso às narrativas de nossas professoras pesquisadoras acerca de suas trajetórias e práticas investigativas nos faz considerar a pesquisa como um caminho formativo alinhado a essa perspectiva, como uma experiência, tal como concebida por Larrosa (2002), para quem as experiências são (trans)formadoras dos sujeitos, aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). Segundo Josso (2004) e Freitas (2005), a importância que um professor atribui à formação está relacionada ao seu compromisso com o interrogar-se a respeito das transformações que vivenciou e vem vivenciando na sua experiência profissional e social mais ampla. Com efeito, as vivências de pesquisa dessas docentes nos dizem da capacidade, portanto, da potencialidade, dessa prática de configurar-se como experiência, no sentido transformador, para essas profissionais.

Nossos dados ratificam a atualidade do pensamento de Celani, expresso na escrita do prefácio à coleção *Faces da Linguística Aplicada – Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente* (MAGALHÃES; FIDALGO, 2011). Para Celani, a própria pesquisa deve ser entendida como elemento constitutivo do processo de formação, tendo em vista que as experiências

investigativas dos professores pesquisadores, traduzidas a partir de suas narrativas, revelam-nos o potencial de incrementar o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o professor precisa ser “um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente” (p. 46), valendo destacar que, longe de entendermos a pesquisa como suficiente por si mesma, cremos que as experiências de pesquisa, juntamente com os dispositivos e vivências atrelados a elas, como apontam nossos sujeitos, podem constituir parte importante do processo formativo e autoformativo desses profissionais ao longo de toda a vida.

4.3 DESAUTOMATIZAÇÃO E PROTAGONISMO: OS IMPACTOS DA PESQUISA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O processo de ensino-aprendizagem materializa-se a partir da orquestração, essencialmente humana, de um complexo emaranhado de relações, percepções, sujeitos, espaços e intencionalidades. Sendo assim, buscaremos, neste subcapítulo, apontar as visões de nossas interlocutoras acerca das contribuições ou dos impactos decorrentes das experiências investigativas na definição de suas concepções e pressupostos teóricos-metodológicos para o ensino de língua portuguesa.

De início, mostramos nossa concordância com a seguinte consideração realizada por Geraldi (1996) acerca da metodologia de ensino, a qual, segundo o autor, pode ser definida como

construção coletiva e idiossincrática que o professor produz ao articular suas visões de mundo, suas opções diante da vida, da história e do cotidiano (seus sonhos e utopias de sociedade, de escola e de trabalho; sua compreensão da situação política e social do país; sua inserção como pertencente a uma classe social, nos movimentos sociedade civil; e seus conhecimentos, ao processo desencadeado nas aulas (que envolve as concepções de conhecimento vivenciadas e suas condições de produção; a seleção temática e bibliográfica; as interações constituídas e as produções realizadas com os alunos; a dinâmica construída nas aulas; os materiais e recursos usados; as relações de poder e controle que permeiam esse ensino; a participação dos alunos e seus grupos na definição e realização das aulas; o processo utilizado para acompanhar e partilhar a aprendizagem dos/com os alunos e o seu trabalho de condução do ensino; as relações que estabelece com os demais componentes curriculares e a proposta curricular ensejada pelo curso; as relações institucionais de que participa etc. (p. 19).

Entender as concepções que subjazem às práticas dos professores de português parece-nos ser condição primeira não para julgá-las ou avaliá-las, mas para compreendermos os fundamentos

que as permeiam e definem, e que expressam, de algum modo, a relação desse sujeito com a língua e com as diferentes práticas de linguagem, no que tange à (re)definição dos objetos e dos objetivos do ensino de língua materna. Percebemos, no caso das professoras pesquisadoras, que tal relação dialoga direta e reciprocamente com as práticas de pesquisa dessas docentes, repetindo o movimento de circularidade e de interdependência visto no item anterior, em que tratamos das questões formativas atreladas à trajetória investigativa desses profissionais.

A necessária correlação entre teoria e prática, tema que perpassa os estudos sociológicos e o estabelecimento do conceito marxista de *práxis* e de *consciência de práxis* (VÁZQUEZ, 1977), conduz a que a teoria deva ser entendida como aquela que guia a ação, orienta a atividade humana, ao mesmo tempo em que se revela em ação consciente. Assim, é essa relação teoria-prática que transforma a natureza e a sociedade, e é nela que nos pautamos para o entendimento do trabalho docente.

No tocante ao ensino de português, baseamo-nos em Antunes (2014), para quem “a concepção (ou a teoria) que se tem acerca do que seja a linguagem, do que seja a língua, do que seja a gramática é o ponto de partida para todas as apreciações que fazemos, mesmo aquelas mais intuitivas, mais descompromissadas e corriqueiras” (p. 15). A partir dessa relação, a qual está em diálogo com a formação inicial e continuada discutida anteriormente, pretendemos, aqui, lançar luz sobre os pressupostos teórico-metodológicos assumidos por nossas professoras pesquisadoras, especialmente frente à perspectiva discursiva de linguagem e ao discurso da mudança no ensino de língua.

A docente R1, ao justificar assumir-se como professora pesquisadora, diz:

De fato, a minha prática docente mudou muito foi tentando coisas novas, novas abordagens, porque eu estava sempre recebendo muitos estímulos de pesquisas, sejam minhas ou de pesquisadores com os quais eu tinha contato. Eu acho que eu sinto muito essa necessidade de... encontrar novas ideias.

[R1]

R1 complementa, ainda, ratificando a necessidade de o professor continuar “no pique do pesquisar, não se render à rotina de sala de aula, nem de se automatizar, mas colocar, inclusive, os alunos nessa jogada que é a pesquisa” (R1). O trecho acima menciona diretamente o contato com o “novo” e a abertura para essa “mudança” como associados à pesquisa, o que pode ser revelador

da própria relação do sujeito com o conhecimento, a qual implicaria a assunção de uma postura crítica de sua própria prática, desnaturalizando-a, e assumindo, inclusive, a situacionalidade de seu objeto.

Para Ghedin (2012), compreender que não há conhecimento pronto e acabado, mas que tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução requer um exercício permanente de busca. “É o horizonte da descoberta, o descortinador da lógica da pesquisa, isto é, o caminho sistemática e criticamente refletido que demonstra a possibilidade de uma construção metódica do próprio processo” (p. 165). Portanto, não seria o produto da pesquisa ou o seu objeto que carregaria todo o sentido da descoberta, mas todas “as dimensões de um processo totalizante” para a construção da intelectualidade crítica desse sujeito pesquisador (p. 165).

Sobre isso, R4 afirma:

Pesquisar me ajudou a perceber diferenças. Perceber como é que se produz conhecimento; perceber, por exemplo, que aquilo que eu estou apresentando aos estudantes em sala de aula é um viés de pesquisa, que podem existir outros, ou então que aquela pesquisa é muito antiga; aquela visão ali poderia ter um novo olhar (...), então a relação com o conhecimento fica uma relação um pouco diferente. Fica uma relação, eu diria, mais consciente daquilo que é o conhecimento, como é que se produz, do que quem nunca pesquisou e apenas dá aula.

[R4]

Santos (2001) ratifica esse posicionamento, ao afirmar que participar de uma investigação tem sentido quando, por meio dela, abre-se “a possibilidade de o aluno-mestre tomar consciência da fragilidade do conhecimento, perceber incertezas e conflitos teóricos, as lutas por recursos e as relações de poder envolvidas nesses processos” (p. 20). Schnetzler (2002) e Carvalho (2008) apontam, também, a necessidade de professores, ao longo de sua formação, conhecerem os problemas que originaram a construção do conhecimento científico, a fim de poderem superar as visões estáticas e dogmáticas do conhecimento científico.

Ao relacionarem suas pesquisas com práticas de ensino, portanto, esses professores podem contribuir para superar a ideia de ciência como conhecimento objetivo e irrefutável, passível de ser transmitido apenas pela memorização dos conhecimentos, gerando impactos, por exemplo, na concepção de ciência e dos conhecimentos por ela produzidos, bem como nas formas de didatização dos objetos de ensino.

Essa relação de proximidade com os processos de produção do conhecimento é percebida, na fala dos nossos sujeitos, como caminho para compreender e para atuar na “renovação” (R2) e na “recriação” (R3) do ensino de língua portuguesa. Tal relação remete-nos à fala de Lüdke (2005), quando esta defende a importância de os professores assumirem-se não como “meros repetidores de um saber acumulado e cristalizado, mas testemunhas vivas e participantes de um saber que se elabora e reelabora a cada minuto, em toda parte” (p. 115).

Essa crença também é evidenciada também por nossas professoras pesquisadoras, ao relatarem o impacto das pesquisas que desenvolveram, ao longo da formação ou da atuação profissional, na forma como concebem o processo de ensino-aprendizagem da língua ou o seu próprio objeto. Todas as partícipes deste estudo afirmaram que desenvolver pesquisa influencia a profissão e pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

A seguir, encontram-se as justificativas para as respostas positivas, presentes nas respostas ao questionário:

“Renova as abordagens, o conhecimento. Me faz repensar o ensino continuamente.”

[R1]

“O contato com diversas teorias linguísticas faz com que eu tenha uma visão mais ampla dos aspectos funcionais e sociocognitivos da linguagem. Considero que, a partir das teorias que estudo, posso mostrar aos meus alunos uma visão mais ampla sobre esses aspectos.”

[R2]

“Minha pesquisa surge da minha experiência em sala de aula. Aprofundando a reflexão, retorno à sala de aula. A relação entre pesquisa e ensino é necessária e produtiva. Elaboro atividades e aulas com base no que aprofundei nas minhas pesquisas.”

[R3]

“Quando se faz pesquisa, conceitos são revisados. Existe a percepção de que o conhecimento é dinâmico.”

[R4]

“Mudou a dinâmica de minhas aulas, por exemplo. Antes eu compartilhava meu entusiasmo com o texto literário, por exemplo, e as possibilidades de leituras que ele encerrava; agora, “levo” uma dessas leituras para a sala de aula, através de minhas orientandas do PIBIC: jovens que estão na mesma faixa etária das turmas, então a pesquisa tem me possibilitado caminhos de chegar ao aluno também.”

[R5]

“A pesquisa contribui para que você se mantenha atualizada e explore áreas correlatas, mas diferentes, do conhecimento. Na pesquisa, mais especificamente, no processo de orientação, é quando percebo as maiores dificuldades dos alunos com escrita e leitura, por exemplo. Isso me ajuda a redimensionar minhas aulas e focar nas limitações dos alunos.”

[C1]

“Me mantém sempre atualizada com meus estudos e contribui para o crescimento dos meus alunos. Permite um aprofundamento na minha área de ensino.”

[C2]

“O que obtenho de conhecimento, uso em minhas aulas, isso permite aos alunos uma visão de língua que não se limite ao estudo da gramática normativa desvinculada da ação comunicativa.”

[G1]

“O IFPE é uma instituição de ensino superior assentada no tripé ensino, pesquisa e extensão. É muito restritivo se concentrar apenas no primeiro, mas a formação do aluno pesquisador é necessária para refletir sobre os usos da língua.

[G2]

Buscaremos, aqui, analisar as falas das docentes partícipes deste estudo, considerando aquelas fornecidas por meio do questionário, dispostas acima, em diálogo com os dados produzidos através da entrevista semiestruturada. Faz-se necessário reiterar que a docente G2, apesar de ter respondido nosso questionário ressaltando o valor da pesquisa para a formação dos estudantes – temática relevante, mas que tangenciou o propósito central inicialmente contido em nosso objetivo de pesquisa –, como pudemos perceber acima, foi a única com a qual tivemos dificuldade de estabelecer um contato adequado para a realização da entrevista semiestruturada, fato que nos impediu de captar e analisar seu ponto de vista acerca das contribuições e dos impactos das experiências investigativas para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Os impactos positivos decorrentes do desenvolvimento de pesquisa científica apontados pelas docentes C1 e R5 relacionam-se também, diretamente, com a percepção destas em relação a seus alunos. As professoras afirmaram que ter a oportunidade de desenvolver pesquisa em sua atuação profissional, com a participação dos estudantes da educação básica, traz em si a capacidade de fazê-las ter uma melhor compreensão das dificuldades dos estudantes; melhora a relação desses estudantes com os objetos de ensino e, ainda, proporciona acréscimo de informações e transformações na dinâmica de sala de aula.

Tanto C1 quanto R5 desenvolvem pesquisas com temáticas voltadas à literatura brasileira em suas relações com a semiótica. As duas docentes apresentam, com frequência, exemplos de como as temáticas ou os textos trabalhados em suas pesquisas, mesmo aquelas realizadas fora do ambiente escolar, ligadas a programas de formação continuada, por exemplo, são trazidas como

elementos no momento de ensino. R5, por exemplo, afirma que mesmo quando estava em situação de pesquisa pouco relacionada com o ensino, na época de sua formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, conseguia se valer de certos elementos para trabalhar com os estudantes:

Mesmo quando eu estava na época do mestrado, do doutorado, que eram pesquisas que não estavam focando a relação com o ensino, ainda assim eu partilhava com eles [os estudantes], então, por exemplo, era muito comum eu exibir os filmes com os quais eu estava trabalhando no mestrado e no doutorado, e aí a gente começava a ter toda uma discussão. Por exemplo, no mestrado eu trabalhei com Shrek (...), eu trabalhava com categorias e com opressão do indivíduo, e aí eu aproveitei mesmo que eu estava trabalhando essas categorias de narrativas e a gente começou a trabalhar para poder ver a questão de como a sociedade nos impõe um padrão, e tal, e a gente acabou tendo produções textuais muito interessantes para pensar a questão de uma sociedade que é excludente. Então, embora eu não fosse levar nada disso, entre aspas, para o meu texto escrito na época do mestrado, mas essa era uma discussão que fazia com que eu compartilhasse com os garotos e ao mesmo tempo aprendesse com eles, me fazia ler outras coisas e fazia com que eles lessem também. Foi muito bacana essa experiência.

[R5]

Sobre a menção da docente R5 quanto ao aproveitamento de elementos da pesquisa científica para o contexto de sua prática de ensino, um grande percentual de professoras pesquisadoras revelou ser frequente tal transposição, sugerindo abordagens e discussões para além dos conteúdos ou das situações tradicionais de ensino. Perini (2010) e Antunes (2014) afirmam que a escola e as aulas de língua portuguesa não podem se restringir a saberes de valor prático imediato; precisam, ao contrário, abarcar componentes de ordem cultural, visto que “o exercício da cidadania requer o domínio de habilidades e competências mais amplas e mais extensas” (ANTUNES, 2014, p. 61), a fim de garantir a participação dos sujeitos na vida de sua comunidade.

A ampliação do repertório cultural dos estudantes, proposto no debate citado pela docente R5, por exemplo, contribui para facilitar o trânsito desses sujeitos em diferentes práticas sociais, inclusive com ampliação no nível de letramento, e, no caso específico do exemplo dado pela professora, ainda serviu de base para proposta de produção textual no interior da disciplina.

As descobertas oriundas das práticas investigativas podem também contribuir para a construção da “aula como acontecimento”, conduzida por um professor “capaz de considerar o seu vivido, de olhar o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas” (GERALDI, 2015, p. 95). Essa imagem do professor como aquele capaz de

aproveitar as oportunidades de aprendizagem e, a partir delas, “tomar o acontecimento como lugar de onde vertem as perguntas” (p. 97) também pode ser observada nas falas das docentes G1 e R3, especialmente quando esta última afirma: *“Minha pesquisa surge da minha experiência em sala de aula. Aprofundando a reflexão, retorno à sala de aula. A relação entre pesquisa e ensino é necessária e produtiva”*.

Para Moita Lopes, em seu livro *Oficina de Linguística Aplicada*, publicado ainda em 1996, “quando o conhecimento é visto como processo, a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou de aplicação de um conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço da procura do conhecimento” (p. 184). O autor defende, ainda, que isso só será possível quando os docentes se familiarizarem com as práticas de pesquisa e pensarem criticamente sobre o que produzem; por essa razão, impõe-se uma formação teórico-crítica desse profissional.

Das nove docentes que responderam a nosso questionário, oito citaram exemplos de pesquisas oriundas de suas práticas de ensino, muitas desenvolvidas no interior do IFPE e apresentadas no quadro disposto no item 4.1 deste estudo. Freire (1996) contribui para o entendimento desse aspecto formativo existente em uma compreensão mais aprofundada do fazer pedagógico ao tratar da necessidade de passar de uma curiosidade ingênua para aquilo que denominou “curiosidade epistemológica”, crítica e metodologicamente mais rigorosa. Pensar criticamente sobre a prática contribui, portanto, para sua transformação. Nesse mesmo sentido, Pimenta (1995) afirma que

a intencionalidade confere à prática, enquanto critério de verdade, caráter diferente daquela prática presente empírica e cotidianamente na vida humana, pois as respostas aí, mesmo que diferentes de situação para situação, não ultrapassam os limites dos condicionamentos habituais, sendo simples aproveitamento de experiências cujos resultados são conhecidos. (PIMENTA, 1995, p. 96).

As falas de nossas docentes pesquisadoras demonstram consciência frente às intencionalidades de seus fazeres pedagógicos para o ensino de língua, e elas conseguem discorrer sobre as relações que estabelecem entre objetos e objetivos nas aulas de português, e o quanto pesquisa e ensino podem, reiterando a ideia de circularidade, atuar como forças motrizes interdependentes de sua ação docente. Os trechos presentes nos discursos de R1, R2, R4 e C4 evidenciam esse entendimento:

A pesquisa que eu desenvolvo, ela sempre tem... ela nasce no ensino... eu não consigo dividir muito as coisas... acho que isso me ajuda na formação e isso interfere no ensino(...). Quando a gente estuda mais, quando a gente lê, conhece algumas teorias, a gente começa a fazer relação com esse ... como é que eu posso... com o modus operandi, né? Quando a gente tem oportunidade de pesquisar algumas coisas nesse sentido eu acho que a gente consegue relacionar os assuntos que a gente vê mesmo no dia a dia. Veja que eu pesquisei Análise Crítica do Discurso, e isso não é distante do ensino de... de norma culta, de gramática. O ensino de gramática, ele não pode ficar, pelo menos não na sala de aula que eu conduzo, nas minhas aulas, ele não fica ali restrito ao próprio livro, às páginas do livro, né?

(...) Outra coisa, atualmente estou lendo sobre Análise Crítica, porque é um assunto que é difícil para minhas orientandas, e aí a gente está sempre lendo sobre isso e sempre pensando sobre os textos que a gente analisa. Aí eu estou pensando sobre a relação entre a escolha lexical, a organização sintática desse léxico, eu estou pensando sobre os processos de referência, eu estou lendo sobre essas questões e, ao mesmo tempo, pensando no meu terceiro período, no meu quarto período, no conteúdo que eu tenho lá no meu currículo, né, que eu tenho que administrar...

[R3]

Eu tenho lá aquela ementa, eu tenho aquele conteúdo a seguir; mas eu trabalho de acordo com... é... a forma como eu vou pesquisando; a forma como eu venho entendendo e explorando aqueles assuntos, e aí trago sempre aquilo para a sala de aula.

[C2]

As falas acima aproximam-nos do estudo de Santos (2014), no qual a autora trata da importância da pesquisa para a formação de professores de língua e afirma que esses profissionais pesquisadores buscam compreensão para nuances que, numa prática sem reflexão, não seriam percebidas, e considera, ainda, que o “distanciamento de concepções adotadas nas práticas pedagógicas conservadoras” (p. 25) e a desnaturalização de conceitos e processos são alguns dos achados de pesquisas com professores pesquisadores frente ao ensino de línguas. Para a autora, tais profissionais começam a desvelar aspectos e posições que são naturalizados e arraigados em sua própria formação ou na formação dos colegas e buscam “orientações teórico-metodológicas para alterar e/ou problematizar essas questões” (p. 29).

A prática de pesquisa, para nossas docentes, não é, pois, um caminho para encontrar técnicas, procedimentos ou métodos de ensino a serem aplicados a partir de uma percepção empírico-analítica, como diz Habermas (1984). Não concebemos, nem reconhecemos na fala de nossos

sujeitos, a utilização da pesquisa a partir de interesses puramente técnicos, da ação sobre os objetos para obtenção de resultados esperados. Essa lógica instrumentalizadora, própria da racionalidade técnica e pretensamente capaz de predeterminar e predizer a prática, despreza o fato de que as questões pedagógicas, por sua própria natureza, geram novas problematizações e de que o fazer docente deve ser encarado como eminentemente humano, situado e multifacetado.

No entanto, as professoras pesquisadoras são capazes de identificar contribuições de suas práticas investigativas para o processo de ensino-aprendizagem até mesmo quando se trata de conteúdos curriculares específicos. Vejamos que os trechos anteriores são semelhantes aos relatos das docentes C2, R2 e R4, ao discorrerem sobre como percebem, diretamente, os benefícios de terem se debruçado, em experiência de pesquisa, sobre temáticas comuns ou relacionadas ao trabalho em sala de aula, garantindo um “diferencial” (C2) nas abordagens.

Quem pesquisou numa determinada área, um determinado autor, certamente leva vantagem, certamente tem uma visão mais profunda daquele objeto do que quem não pesquisou. Tem impacto nos conteúdos ministrados na disciplina, porque, quem pesquisou alguma coisa, repensou algo, recriou algo, repensou, olhou mais criticamente aquilo ali... então sabe, inclusive, que aquilo que ele pesquisou também pode ser superado por outras pesquisas. (...) Tenho conhecimentos na área de linguística histórica, como da cultura do manuscrito, por exemplo, que me fazem olhar para os textos de uma maneira diferente de quem, por exemplo, só estudou a teoria dos gêneros do discurso.

[R4]

As teorias com as quais eu trabalho ajudam na minha prática enquanto professora de língua portuguesa. Por exemplo, agora eu estou trabalhando com o primeiro e segundo período, então o conhecimento que eu adquiri a partir da pesquisa, das pesquisas que eu desenvolvi no mestrado relacionadas à fonologia me ajudam demais na minha prática de sala de aula, né? Eu sei que a maior parte desse conhecimento que eu adquiri, essa experiência que eu adquiri como pesquisadora na área, faz com que minhas aulas elas possam ir muito além de como seria, por exemplo, uma aula, se eu não tivesse adquirido esse conhecimento (...) As minhas aulas ficam muito mais, vamos dizer assim, não vou dizer nem... nem é uma questão de dinamismo, mas eu posso enriquecer muito mais a discussão, né, a partir dessas teorias.

[R2]

As falas de nossos sujeitos corroboram a afirmação de Lüdke (2001), que defende que a prática docente alimenta a pesquisa com questões e inquietações próprias ao universo escolar, da mesma forma como a pesquisa oferece as ferramentas e as condições necessárias à reflexão e à melhoria da atuação por parte do professor. Um outro exemplo desse terreno fértil que pode ser a relação pesquisa-ensino na educação básica foi trazido pela docente R1, ao citar uma situação de impacto de sua pesquisa, desenvolvida na formação *stricto sensu*, em sua abordagem de conteúdos em sala de aula; a docente em questão conta-nos de seu interesse, a partir da prática em sala de aula, de pesquisar sobre a avaliação escolar, indicando os benefícios que observou, após a investigação, em suas concepções e em sua prática pedagógica:

No mestrado eu trabalhei com análise linguística. E isso mudou bastante... A gente vê isso na faculdade, quer dizer, na minha época, antes da última reforma ocorrida no curso de Letras, a gente tinha pouca prática. Era muita teoria – ah, vamos ensinar assim, uma análise linguística, qual o papel da gramática na sala de aula – mas como fazer, isso era um mistério. No mestrado, então eu fui organizar um pouco na minha cabeça o tal do “como fazer isso”. E é uma coisa que me perturba, me chama a atenção até hoje essa abordagem de gramática. (...) Eu acho que tudo que eu estudei, que li, que escrevi, pesquisei sobre análise linguística [em uma abordagem discursiva], eu não consigo mais estudar substantivo próprio-comum, concreto-abstrato, simples-composto... beleza, vamos pra adjetivo: locução adjetiva é formada assim, beleza, né, vamos para numeral... E assim sucessivamente... Não faz mais sentido pra mim! Acho que esse é um exemplo de como a pesquisa mudou a minha forma de trabalhar conteúdos.

[R1]

Assim como as demais professoras pesquisadoras deste estudo o fizeram, a docente R1 reafirmou a relevância da experiência com pesquisa desenvolvida a partir de uma abordagem discursiva, pautada, portanto, nas contribuições dos estudos linguísticos. O entendimento “amplo e científico dos fenômenos linguísticos”, tal como defende Antunes (2014) e demonstrado por esses profissionais, é capaz de romper com o que a autora denominou de “mitos da uniformidade e da total estabilidade”, que poderiam tornar esses sujeitos presos à ideia de um objeto de conhecimento, e, portanto, de ensino, como imutável, absoluto e fechado em si. Essa concepção de ciência que os professores pesquisadores trazem e, mais especificamente, da linguagem e de seus componentes, são, concordamos com a autora, “o fundamento de tudo o que rege o trabalho pedagógico” (p. 17).

Concordamos com Soares (2001), quando esta afirma que, para garantir a compreensão da interdisciplinaridade e da complexidade intrínseca a cada fenômeno linguístico, faz-se necessário o estabelecimento de conexões e associações que permitam contextualizar e revelar a dinamicidade

da língua em suas diversas dimensões. A familiaridade com a pesquisa, portanto, pode contribuir significativamente para a atuação do professor português, na medida em que oferece subsídios para o entendimento não apenas do produto, em si, mas dos processos de sua produção, ampliando e aprofundando o cabedal de conhecimentos do docente, e, assim, transformando sua forma de conceber e de ensinar a língua.

A docente R1 faz uma síntese sobre a importância da pesquisa no desenvolvimento de sua formação crítico-reflexiva e conta como uma questão suscitada por sua prática docente, a avaliação, transformou-se em projeto de pesquisa, desenvolvido no âmbito do programa PIBIC do IFPE:

A pesquisa contribui para o ensino de português porque me traz essa base teórica, reflexiva, analítica e prática para as minhas práticas no ensino de português. Inclusive a pesquisa sobre avaliação, que era um assunto sobre o qual eu nunca tinha me debruçado e eu fiz com as meninas do PIBIC foi, assim... explodiu uma bombinha na minha cabeça sobre muita coisa que eu fazia... O que fazia sentido pra mim e o que não fazia mais! Uma coisa que eu tenho experimentado muito agora são métodos de avaliação, instrumentos de avaliação, pra ver a concepção de avaliação em si... então, pesquisar sobre e pensar em como isso se traduz no dia a dia de sala de aula. Sempre me incomodou muito um esquema de avaliação fechado: teste, prova, média. Deu a média, final. Esse esquema pra mim não faz muito sentido, haja vista tudo em que acredito em termos de ensino e aprendizagem, de aluno como sujeito histórico, de construção do conhecimento... Acho que não é assim que deve funcionar. Acho que a avaliação não é esse momento de ajuste de contas, a gente fala tanto de Paulo Freire, de educação bancária, mas às vezes o nosso discurso acaba se desmentindo num momento de avaliação bastante tradicional, no sentido pejorativo mesmo. Fixa, rígida, que não condiz às vezes com a própria prática que a gente desenvolve ao longo de uma unidade, o que quer que seja. Não é a unidade que me dá o ritmo, não é o calendário acadêmico que dita o ritmo da sala de aula pra mim. É o ritmo entre os conteúdos que vão sendo contemplados. Então são várias questões de avaliação: o tempo, o ritmo de avaliações, a nota como parâmetro, o próprio formato do instrumento em si... E tudo mesmo por causa do repensar os modelos de avaliação que eu hoje, em todo semestre, em toda sala, eu tento coisas diferentes. Acho que uma das coisas mais presentes da pesquisa em minha sala de aula hoje em dia é a questão da avaliação.

[R1]

Para André e Princepe (2017), a formação para a pesquisa cumpre um importante papel para os profissionais da educação, pois “lhes dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade” (p. 105-106). Sobre isso, Carr e Kemmis (1986) e Diniz-Pereira e Zeichner (2011) já afirmavam ser a pesquisa, tendo em vista a problematização nela implicada, a palavra-chave quando ensino e currículo são tratados de modo crítico e estratégico.

Desenvolver um projeto de pesquisa, para Carr e Kemmis (1986), portanto, não significaria apenas investigar atitude sobre o ensino e o currículo, tendo em vista esses objetos temáticos, mas também “um domínio específico de ação estratégica” a ser selecionada para uma investigação “mais sistemática e continuada”, possibilitando o entendimento dos professores como “figuras críticas na atividade de pesquisa” (p. 40).

O conjunto de dados produzidos junto às professoras pesquisadoras permitiu-nos identificar variados momentos em que temáticas ou caminhos ou inquietações de pesquisa originaram-se do fazer pedagógico ou dessa troca direta com os estudantes, por meio de falas e/ou de leituras de materiais durante vivências em sala de aula, contribuindo para reafirmar esse entendimento. Em termos quantitativos, cerca de 90% de nossos sujeitos afirmaram que o exercício da profissão transformou-se ou forneceu objeto(s) científico(s) para investigação.

Além da compreensão da pesquisa como caminho possível para a formação docente, os demais impactos e contribuições decorrentes das experiências investigativas para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e para os pressupostos teórico-metodológicos que o sustentam materializaram-se, em síntese, por meio: 1) de uma relação de maior proximidade com o conhecimento e com suas formas de sua produção; 2) de um entendimento da complexidade e das nuances envolvidas entre esses conhecimentos e os objetos curriculares deles decorrentes, especialmente em termos das questões discursivas da língua; 3) das mudanças na relação com os estudantes e na possibilidade de ampliação de repertórios culturais a partir de novos planejamentos e de conteúdos de aula; 4) do entendimento da prática pedagógica e de seu objeto de ensino como passíveis de suscitar temas para análise e aprofundamento investigativo; 5) das reflexões e dos caminhos a serem trilhados para uma melhor compreensão de certas inquietações epistemológicas e, conseqüentemente, para mudar, ou apontar mudanças, na forma de conceber objetos, objetivos e metodologias de ensino.

4.4 O PROFESSOR PESQUISADOR E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES, COM A AUTONOMIA E COM O TRABALHO DOCENTES

A partir do momento em que eu comecei a trabalhar com pesquisa, eu comecei a enxergar uma dimensão ainda maior além da sala de aula. Algo que poderia ultrapassar as portas de uma sala de aula.

[C2]

A fala da docente C2 ilustra a pretensão deste subcapítulo final de análise de nossos dados. Como fizemos em diferentes momentos, reafirmamos a inexistência, de nossa parte, do interesse de absolutizar a prática investigativa ou de conferir-lhe um caráter salvacionista, de detentora da solução para questões tão complexas e caras ao trabalho e à profissão docente; antes, tivemos o objetivo de percebermos a visão dos docentes da educação básica acerca das possibilidades que a pesquisa apresenta, também, como alternativa para o fazer pedagógico e profissional.

Tardif (2011) sinaliza que a tomada de consciência pode ser um caminho para a reconfiguração do trabalho docente e para a legitimação desses profissionais como portadores e produtores de saberes e de conhecimentos:

a relação que os docentes mantêm com os saberes é a de 'transmissores', de 'portadores' ou de 'objetos' de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam se impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. (TARDIF, 2011, p. 40).

Percebemos, em nossos dados, que as experiências investigativas e a identidade de professora pesquisadora, assumida por nossos sujeitos, possibilitam a redefinição da relação destas com seus saberes, na medida em que parecem reduzir a percepção de exterioridade, citada por Tardif (2011), especialmente no tocante aos saberes disciplinares e da formação profissional, inserindo e legitimando essas docentes no campo da produção do conhecimento.

Reconhecemos que as condições de trabalho e a garantia legal da autonomia institucional oferecem as condições de organização profissional no interior da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e possibilitam a seus docentes uma maior participação na definição de saberes curriculares, por exemplo, por meio do envolvimento em comissões de elaboração de programas, de planos de curso e de ementas das disciplinas ofertadas. No entanto, percebemos, na fala das entrevistadas, a existência de certa relação de “autoridade” para o remodelamento desses documentos prescritivos a partir dos conhecimentos e dos saberes advindos das experiências de

pesquisa, na medida em que elas apontam formas diferentes de compreenderem e de se relacionarem com os objetos e as finalidades de ensino-aprendizagem, para além das instâncias formais citadas.

Mesmo sabendo que os saberes disciplinares e curriculares aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, as professoras pesquisadoras entrevistadas asseveram que não se restringem à execução e à transmissão desses saberes, e advogam para si uma “autoridade” e uma “independência” oriundas do domínio de aspectos teórico-metodológicos relativos à língua, a seus usos, e à produção dos conhecimentos que a cerca, bem como aos resultados e produções decorrentes de suas próprias práticas investigativas. Vejamos uma fala que ilustra bem esse posicionamento:

(...) quando teve essa última reorganização das ementas dos períodos, acho que foi ano passado – a gente jogou com um assunto que era do primeiro, jogou pro segundo, e vice versa... aí... morfologia é assunto de terceiro período. Eu estava com o pessoal nessa reunião, e a gente estava conversando sobre isso: que eu não consigo ver morfologia em seis meses, definitivamente. Meus protestos não foram acatados, morfologia continua sendo assunto de terceiro período, mas eu disse pro pessoal o seguinte: morfologia não é simples. Não dá pra ver artigo, numeral, pronome assim muito rápido. Meu argumento foi o seguinte: se a gente quer fazer um trabalho diferenciado sobre análise linguística, a gente não pode mais ter essa percepção, de artigo, pronome, numeral, muito rápido. Porque agora não vai ser mais artigo, pronome e numeral, vai ser: como é que esse pronome está construindo o discurso? Não vai ser só substantivo simples, composto; vai ser: que processos de nominalização estão sendo usados nesse texto como recurso argumentativo? Isso demanda tempo, né? (...) uma das coisas que peguei do terceiro período foram textos jornalísticos – acho que nem é mais, acho que é segundo período agora o texto jornalístico. Mas quando eu peguei terceiro período era morfologia e gêneros do domínio jornalístico – notícia, reportagem, editorial etc. Então eu lembro que foi na época do impeachment de Dilma e eu peguei... uma das minhas avaliações foi assim: eu peguei uma notícia sobre o impeachment, tirei a fonte e avisei os alunos que ia tirar a fonte para eles não ficarem sugestionados e queria que os alunos me dissessem se o jornalista tendia a apoiar o impeachment ou negar, criticar. E ele tinha que mostrar marcas linguísticas que confirmassem essa interpretação que ele tivesse feito. Essas marcas deveriam ser substantivos, adjetivos, verbos, advérbios e assim sucessivamente. Então, pra gente conseguir fazer essa abordagem discursiva, eu não consigo fazer de 10 classes gramaticais em seis meses, né? E de fato, toda vez que eu pego o terceiro período, coitado de quem pega o quarto, porque nunca vão ser as 10 classes, eu sempre fico na metade do caminho, deixo o pepino pro professor do próximo período. Porque eu acho que tudo que eu estudei, que li, que escrevi, pesquisei sobre análise linguística eu não consigo mais estudar substantivo próprio-comum, concreto-abstrato, simples-composto... beleza, vamos pra adjetivo: locução adjetiva é formada assim, beleza, né, vamos para numeral... E assim sucessivamente... Não faz mais sentido pra mim. Acho que esse é um exemplo de como a pesquisa mudou a minha forma de trabalhar conteúdos.

[R1]

A docente R1 pesquisou profundamente o tema da análise linguística em sua formação *stricto sensu*, no nível de mestrado, por isso também faz referência a esse processo como formador de seu entendimento acerca do objeto, dos objetivos e dos procedimentos frente ao ensino de língua.

Mesmo que não seja objeto do nosso interesse discorrer acerca da relação entre o currículo prescrito e aquele tornado real a partir do fazer pedagógico, tampouco das intenções, dos conflitos, das disputas e das relações de poder contidas nas estruturas curriculares, dada a complexidade de

sua natureza como construção histórica, cultural e social (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998; GOODSON, 1999), reconhecemos as limitações e as amarras de cunho tradicional e metalinguístico ainda presentes nos documentos institucionais norteadores do ensino de língua portuguesa e em parte do grupo citado.

Quando da menção, pela docente R1, a termos e a objetos de ensino presentes nas ementas das disciplinas, a exemplo da categorização das palavras em classes morfológicas e da prática curricular de distribuir, sistematizar e seriar o ensino dos gêneros discursivos e de suas esferas de circulação, identificamos que a cena narrada retrata um cenário comum ao período de transição, já há muito vivenciado no ensino da língua portuguesa e discutido mais detalhadamente no item 2.2 desta tese, em que coexistem distintas perspectivas de entendimento da língua e práticas para o seu ensino.

O esclarecimento feito por R1 e as fundamentações que esta apresenta na defesa de uma abordagem curricular e metodológica condizente com uma perspectiva discursiva da língua, justificam sua preocupação com a necessidade de atrelar tal conhecimento adquirido e produzido por ela, também em suas práticas investigativas, à sensibilização dos pares para o debate curricular e para a (re)formulação do tempo pedagógico destinado ao ensino-aprendizagem da análise linguística.

Uma outra docente, lotada num outro *campus* do Instituto, também afirma, de forma mais veemente, sua segurança no sentido de identificar e propor mudanças para o ensino de língua portuguesa em sua unidade de trabalho, mesmo diante das amarras dos documentos norteadores ou da resistência dos demais colegas:

Não quer mudar? Então eu vou fazer minhas aulas! Porque eu acho que as coisas que eu tenho a ensinar são mais relevantes do que um conteúdo programático que sequer comunga com a adoção, por exemplo, do livro didático que foi feito. E aí eu faço sem dor na consciência alguma.

[G1]

Concordamos com Marcuschi (2008), para quem o ensino “é sempre o ensino de uma visão do objeto e de uma relação com ele” (p. 50). Dessa forma, cabe aqui reafirmarmos o entendimento dessas professoras pesquisadoras como agentes ideológicos frente ao discurso de mudança no ensino de língua portuguesa, e unirmos os exemplos dessas profissionais ao necessário debate

acerca da superação da divisão do trabalho entre instâncias produtoras e transmissoras do conhecimento, a fim de discutirmos os sentimentos de proximidade, de “autoridade”, de “embasamento” e de “segurança” apresentados por essas profissionais, ancorados, em distintos momentos, também no papel de pesquisadora e na forma como esses sujeitos se relacionam com a língua, encarando-a como, além de objeto de ensino, também objeto de produção, de (re)elaboração e de pesquisa.

Se a atuação docente não se define isoladamente, e faz-se necessário considerar os contextos históricos, culturais, sociais, políticos, institucionais e trabalhistas em que ela se concretiza, as qualidades da profissionalidade que o ensino requer, como define Contreras (2002), não são fixas ou estanques, mas situam-se como dimensões do fazer profissional, no qual “se definem aspirações com respeito à forma de conceber e de viver o trabalho do professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto” (p. 74).

Dessa forma, faz-se necessário o entendimento de que uma postura docente crítica requer que se analisem essas condições sociais e históricas nas quais se engendram nossos modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando, constantemente, o seu caráter político, e a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e institucionais, em busca de uma ação transformadora.

Os questionamentos elencados por Smyth (1987), e ratificados por Contreras (2002), acerca da origem histórica e da apropriação dos conteúdos de ensino, bem como das motivações e dos interesses que cercam as escolhas dos objetos e objetivos de ensino, levam a crer que a tomada de consciência dos valores e dos significados ideológicos implícitos no processo de ensino-aprendizagem e na atuação profissional é fundamental para uma reflexão crítica e libertadora do fazer docente; nesse movimento, há de se considerar, ainda, a relação dos professores pesquisadores com o conhecimento, com seu objeto de ensino e com os demais sujeitos envolvidos na prática docente.

Essa lucidez frente aos pressupostos teóricos acerca da língua e de seu ensino, bem como a busca pela coerência entre essas concepções e os procedimentos e as abordagens implicadas no processo de ensino-aprendizagem demonstram a responsabilidade e a tomada de consciência de nossas professoras pesquisadoras no que respeita às várias dimensões de seu trabalho. Concordamos com Erickson (1989), quando este afirma que a prática de pesquisa é decisiva para o desenvolvimento profissional, na medida em que pode ajudar o professor da educação básica a

conquistar sua autonomia, a sair da situação de dependência, quase de imaturidade, em relação aos professores do ensino superior.

Vejamos outras falas que sustentam essa relação:

[Trabalhar com a pesquisa] Dá um respaldo bom, dá mais independência, mais autonomia para a gente. A gente começa a entrar num processo criativo, né, num processo de reprodução menor do que a gente já tem, né, em um processo mais... um processo autoral.

[R3]

Eu acho que a gente passa a ter mais autoridade para falar do assunto. Eu me sinto mais segura porque tenho mais autoridade, porque eu me respaldo em coisas que eu estou lá trabalhando, em teorias, e aí eu tenho como provar, digamos assim, aquilo, através do próprio material produzido por meio das minhas pesquisas.

[C2]

Quanto mais você se apropria do processo, quanto mais você se sente mais "autônoma" no sentido de... conhecedora da sua atividade e capaz de lidar com a sua atividade, capaz de renormalizar (que é outro conceito da ergologia) a partir das dificuldades apresentadas, acho que mais se aproxima desse sentido de autonomia. Então... nesse sentido, ser pesquisadora, sim, contribui para minha autonomia. Porque eu me sinto mais preparada, mais... capaz, responsável, não sei qual é o termo adequado, para lidar com as situações com as quais vou ser confrontada e dar respostas que sejam coerentes com a minha... com o meu discurso, com o meu pensamento, com a minha teoria. Eu consigo melhor lidar com tudo isso.

[R1]

Coracini (2003), ao tratar do entrecruzamento de diversos discursos que constituem a identidade do professor de língua, diz que “o sujeito-professor se constitui no embate, constante e sem fim, entre o desejo da teoria, lugar da completude, e a prática, lugar da falta, do ilegitimado, do desvalorizado” (p. 207). Para além dessa dicotomia, percebemos que a prática de pesquisa na educação básica surge, na fala de nossas interlocutoras, como caminho para legitimação de seu pensar e agir no interior da profissão, do ensino e do ambiente escolar.

Para Tardif (2011), quando os professores manifestam suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, de sua formação profissional, ocorre uma reconfiguração no entendimento da profissionalidade docente, dada a importância da experiência

trazida por esses profissionais e a sua capacidade de, com esse saber, retraduzir todos os demais saberes e submetê-los ao processo de validação da experiência. Com isso, seria possível o reconhecimento do *status* desses professores como grupo produtor de um saber sobre o qual passariam a reivindicar um controle socialmente legítimo, tendo em vista as singularidades que vivenciam nos contextos históricos, culturais, sociais e políticos em que se inserem.

Retomamos, por apropriada, a afirmação de Bissex e Bullock (1987, *apud* DINIZ-PEREIRA, 2011), para quem “fazer pesquisa em sala de aula muda os professores e a profissão docente de dentro para fora, de baixo para cima, por meio de mudanças nos próprios professores. E é sobre esse aspecto que se encontra o poder”; em vista disso, pontuamos a relevância desse reconhecimento, assumido por nossos professores pesquisadores, acerca da afirmação de sua autonomia, também, por meio de suas práticas investigativas.

Se, para Contreras (2002), a progressiva racionalização do ensino favorece a desqualificação do professor e a decorrente perda de sua autonomia, uma vez que, dentre outras características, impõe controle sobre o conteúdo e a organização de seu trabalho, o rompimento com o hiato normalmente existente entre a execução/transmissão de um objeto de ensino (por parte do professor) e seu processo de produção (conduzido por outrem) pode justificar os sentimentos de autoridade e de segurança revelados por nossos sujeitos, e nos ajudar a refletir sobre o lugar de relevância que precisa ter o professor na (re)definição de sua prática docente e na gestão de seu processo de ensino-aprendizagem, incluindo a reflexão, sólida e fundamentada, acerca dos seus objetos e objetivos de ensino.

Tal entendimento dialoga com as dimensões da profissionalidade docente também apontadas por Contreras (2002), para quem, além da obrigação moral e do compromisso com a comunidade, releva-se a dimensão da competência profissional, sobre a qual a pesquisa pode incidir diretamente, como demonstram as falas de nossos sujeitos, através da oferta de caminhos para a tomada de consciência e para a compreensão dos processos de produção do conhecimento, redimensionando a relação com estes e embasando o professor na tomada de decisões, na elaboração de juízos e, conseqüentemente, na sua responsabilização e gestão de sua prática pedagógica.

Diniz-Pereira (1999) já demonstrava esse entendimento, ao afirmar a relevância da imersão dos professores, desde a formação inicial, nos ambientes de produção científica do conhecimento de modo a favorecer o exame crítico de suas atividades docentes, aumentar sua capacidade de

inovação e fundamentar suas ações. “É o mergulho em tal atividade que permite a mudança de olhar do futuro docente em relação aos processos pedagógicos em que se envolve na escola, à maneira de perceber os educandos e suas aprendizagens, no modo de conceber e desenvolver seu trabalho em sala de aula” (p. 117), diz o autor.

Muitas são as falas de nossos sujeitos acerca das contribuições da atividade de pesquisa para a relação com os estudantes, como veremos a seguir. Desde a importância para o desenvolvimento dos jovens, a partir das orientações e da participação em grupos e projetos de pesquisa, até a oportunidade que a pesquisa possibilita na transformação da relação professor-aluno. A docente R5, por exemplo, remete-nos a vários projetos de pesquisa que nasceram de suas experiências de ensino e que contaram com a participação e o protagonismo de estudantes:

O que eu venho fazendo há algum tempo é sempre essa ideia de que o aluno ele pode e deve criar algo, ele tem que construir a sua história, então, a ideia de sempre dar a ele um pouco mais de autonomia sempre. Então nas minhas aulas de literatura, de produção de texto, o que quer que seja, eu gosto muito de trabalhar numa perspectiva de que ele saia de um determinado texto, em literatura por exemplo, mas que ele comece a criar um novo objeto, então eu vou acompanhar até o final do ano e, a partir desses trabalhos, ver que trabalho realmente se destaca e que mereceria ser investigado, trabalhado, e aí a ideia é propor de novo uma nova seleção para o PIBIC. (...) Recentemente eu apresentei no GEL um trabalho dos alunos que foi a produção de um curta-metragem. Foi um trabalho que reverberou bastante, que ganhou o edital da FACEPE, aí o que é legal nesse trabalho? Depois da criação do curta deles é que eu propus um plano de trabalho dentro do grupo de pesquisa daqui, que a gente tem, para que investigasse como os alunos construíram esse curta-metragem. Aí a gente está trabalhando em cima disso, quer dizer, não mais com esses alunos, né, mas uma orientanda, 14 anos, está no segundo período, é a pessoa que eu estou orientando para a gente investigar o trabalho dos meninos, que é um curta de 16 minutos, que ganhou um festival, que vai ficar em cartaz durante um ano (...). Cada uma dessas coisas que eu tenho feito em sala de aula com os meninos, elas não se encerram quando acaba o período com eles. No período seguinte, a turma que eu pego eu levo a experiência para eles, então eu exibio, por exemplo, o curta, eu mostro o trabalho que foi feito, eu levo as alunas que participaram para contar como que foi a experiência, a gente faz uma roda de conversa, a gente vai compartilhando e eles começam a pensar... É um trabalho na verdade que vira um material didático, eu diria, para pensar o plano do semestre com eles (...). E foi sempre assim, a partir das inquietações dos alunos. Isso fazia com que o aluno acabasse ficando mais próximo de você, trocando uma ideia e lendo material e te indicando livro, te indicando séries... bem interessante!

[R5]

Meus orientandos me acompanham em eventos e em publicações em revistas da área também. Eu diria que o impacto da pesquisa no ensino de língua portuguesa é visível, principalmente, em meus alunos, na transformação que eu vejo neles. Quem era meu aluno antes da pesquisa e como ele se transformou a partir da experiência com a pesquisa é inacreditável, como esse aluno se desenvolveu. Eu me sinto mais preparada até para abordar as dificuldades com os demais estudantes, a partir do que vivencio com meus orientandos. Trabalho com a língua a partir da concepção de interação, então observo muito questões de lacunas dos letramentos dos estudantes, e onde e como preciso me atentar para suprir essas lacunas, na oralidade e na escrita. Com a pesquisa, conheço melhor os alunos e reflito mais sobre a língua e meus objetivos de ensino. A pesquisa para mim é um caminho para pensar a prática e a transformação social.

[C1]

Eu acho que me dá mais autonomia na relação com os alunos, porque eu consigo pensar como eles, me aproximo muito deles no processo de orientação, então eu consigo pensar como eles estão vendo as coisas, né, o que eles trazem... eles trazem muita coisa nova. Isso não precisa ser num momento de pesquisa, na sala de aula eles trazem muita coisa nova, né, às vezes, é muito engraçado isso, como a pesquisa vai surgindo... as ideias de pesquisa, elas vão surgindo dos próprios alunos, eu só faço tomar emprestado.

[R3]

Estou sempre colocando projeto porque eu vejo também a transformação dos meus alunos, sabe, nesse processo de trabalhar com pesquisa. Eu acho que principalmente pelos resultados que eu tenho obtido com meus alunos de pesquisa, com a capacidade deles de poder desenvolver uma pesquisa, poder entender como é que funciona uma pesquisa. É trabalhoso, é dificultoso, mas é importante! Há integração entre professores, entre os alunos, entre o departamento e a coordenação, é... nos próprios eventos, é... a gente percebe que existe e a partir daí as outras pessoas, os outros alunos, eles vão tomando conhecimento. E, sempre que a gente divulga projeto, até as pessoas que ainda não conhecem, elas passam a se interessar mais, então tem uma procura muito grande de alunos para fazer parte de projeto. A gente sempre tem um grande volume.

[C2]

O desenvolvimento de uma perspectiva crítica de ensino, segundo Contreras (2002), passa pelo entendimento do que seria um ensino valioso, relevante, pautado no compromisso com os estudantes, com o professor assumindo a responsabilidade pela construção desse caminho coletivo, para além das questões teóricas, institucionais ou do fazer científico. Ademais, o desenvolvimento

dessa autonomia docente, citada por nossas professoras pesquisadoras, suporia, concordamos com o autor, um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia. Essa “sensibilidade moral”, sabemos, desenvolve-se a partir de um conjunto bastante amplo de fatores e experiências de vida, mas é em larga medida determinada pela prática da investigação.

Cabe aqui retomar o conceito de intelectual crítico, ou crítico-reflexivo, o qual adotamos como fundamentação teórica deste estudo, a fim de traçarmos relações, assim como o fizemos no tocante à competência profissional no âmbito da profissionalidade docente, com os dados construídos junto a nossas professoras pesquisadoras e às possibilidades de redimensionamento da própria profissão docente na educação básica. Nossa compreensão é de que esse processo inclui, mas não se limita a ela, a esfera da transposição, aplicação ou transmissão do conhecimento nas escolas, que passa a ser entendida como lugar também de sua produção (LÜDKE; RODRIGUES; PORTELA, 2012).

A esse respeito, lembremos a definição de Contreras (2002) do professor como intelectual crítico:

O que o modelo dos professores como intelectuais críticos sugere (diferindo do que parecia insinuar a visão dos professores como profissionais reflexivos) é que tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem ‘naturalmente’ pelo mero fato de participarem de experiências que se pretendem educativas. A figura do intelectual crítico é, portanto, a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo (CONTRERAS, 2002, p. 184-185).

Tal perspectiva, que busca superar as fragilidades presentes no modelo de professor reflexivo, no qual, por exemplo, a utilização da prática de pesquisa estava condicionada e atrelada unicamente à defesa de uma epistemologia da prática, reafirma o processo contínuo de descobertas e de valores individuais, mas também históricos, políticos, culturais e sociais contidos na prática docente, considerada a partir do contexto e da comunidade em que se desenvolve. É a partir dessa noção que entendemos a necessidade de discorrer um pouco sobre o sentido de autonomia e de

trabalho coletivo apresentado por nossas professoras pesquisadoras.

Quando perguntadas sobre se consideravam possível o estabelecimento de relações entre o fato de serem professoras pesquisadoras na instituição em que trabalham e a autonomia como docente, muitas destacaram a autonomia de seu fazer pedagógico, como vimos anteriormente, mas reconhecendo-a como relativa, no sentido dos limites políticos e institucionais e das relações de poder preexistentes. Vejamos:

Então, eu acho que não nas questões políticas. Eu não sei se a tua ideia de pergunta foi mexer com essa questão política, que "Ah! eu sou uma professora pesquisadora, então tenho mais liberdade, porque as pessoas confiam mais em mim", eu acho que não, isso não. Eu acho que o pesquisar mesmo, né... escutar, construir com as meninas, construir com os meninos, com os nossos alunos, né, é... num momento de pesquisa, eu acho que isso nos dá mais independência... mas eu acho que não é uma questão política dentro da instituição. Não vejo assim não, sabe?

[R3]

Veja... A própria palavra autonomia é bem complicada, né? Acho que ela tem a ver com... Trilhar seus próprios modos... de construir conhecimento, de saber, de fazer... Apropriar-se dessa atividade, sabendo lidar, isso seria um termo ergológico, com as infidelidades do meio, né, com tudo de imprevisível que acontece no meio do caminho e que a gente tem que ir driblando. Quanto mais você se apropria do processo, quanto mais você se sente mais "autônomo" no sentido de... conhecedor da sua atividade e capaz de lidar com a sua atividade, capaz de renormalizar (que é outro conceito da ergologia) a partir das dificuldades apresentadas, acho que mais se aproxima desse sentido de autonomia. Então... Nesse sentido, ser pesquisadora, sim, contribui para minha autonomia.

[R1]

Humm... para ser sincera eu não sei se me confere mais autonomia dentro da instituição, se, assim, qual seria exatamente o sentido de autonomia nesse caso... Se é autonomia para, sei lá, para tomar decisão dentro da instituição... o sentido de autonomia pode ser desde uma autonomia relacionada às ementas da disciplina, por exemplo, aos conteúdos que vai lecionar. Sobre a disciplina, eu acho que sim, porque, a partir de conhecimento, como eu disse, dessa discussão que a gente trava na universidade, que a gente trava enquanto professor pesquisador também dentro de instituto federal, você consegue fazer pontes com outras teorias, com correntes filosóficas, então assim, pesquisar é muito importante para se tenha essa possibilidade de recriar suas aulas quando se é necessário, né?

[R2]

Nossas entrevistadas demonstram compreender a complexidade do conceito de autonomia, bem como as várias definições existentes para o termo, a depender de como se relacionem as práticas, os objetivos e as próprias condições de trabalho. Estão em concordância, pois, com Martins (2002), que a vê como uma construção histórica influenciada por fatores culturais, econômicos e políticos que afetam as sociedades e suas instituições.

De acordo com nossa visão, a autonomia está atrelada à noção do professor como um profissional crítico-reflexivo, pois, acreditamos que, desse modo, fica mais fácil compreender que a tomada de consciência e a fundamentação da ação docente podem ser caminhos para transformação, no sentido da responsabilização e do compromisso desse docente, ao mesmo tempo em que o conduzem ao reconhecimento tanto dos limites quanto das possibilidades de seus contextos de atuação.

Não podemos deixar de pontuar, aqui, a possibilidade de alargamento dos espaços de atuação e das relações profissionais apontadas por nossas docentes como decorrência direta do envolvimento com a prática de pesquisa. Além da relevância da socialização de saberes e conhecimentos com outros professores pesquisadores, quando da vivência de eventos científicos ou da participação em bancas avaliadoras, e das trocas proporcionadas pelas produções e publicações de trabalhos acadêmicos, a participação em núcleos de pesquisa ou grupos de trabalho, com profissionais, inclusive, de outras áreas, da mesma instituição e/ou de outros espaços acadêmicos e científicos, surge também como um relevante espaço de aprendizagem e de partilha sobre a pesquisa, o ensino e a própria docência.

Essas modalidades de ação típicas do universo dos pesquisadores contribuem para fortalecer os professores, na perspectiva da “comunidade de aprendizagem” apontada por Pimenta

(2012). Embora reconheçamos os limites desse conceito, sobretudo por não contemplar o necessário envolvimento dos diferentes segmentos escolares e não escolares nas práticas educativas, buscaremos levar em conta esses espaços colaborativos apontados pelos nossos sujeitos, situando suas possibilidades e a relevância que podem ter na atuação e na compreensão da docência e da pesquisa que desenvolvem.

O estudo desenvolvido por Pereira (2015) aponta uma lacuna existente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015b), por exemplo, no tocante à conceituação de atividades colaborativas dessa natureza. Segundo a autora, as Diretrizes preveem a existência de grupos de estudo e de demais atividades que envolvam saberes e valores, mas no texto do documento não são expostas de forma clara e objetiva as diferenças, por exemplo, entre grupos de estudo e grupos de pesquisa, em termos de particularidades relativas à sua natureza e finalidade, inclusive quanto à produção científica.

De todo modo, os grupos de pesquisa, conforme citados e descritos por nossas professoras pesquisadoras, podem ser entendidos como uma das atividades de desenvolvimento profissional, tanto quanto os grupos de estudo, haja vista sua potencialidade no tocante à formação e a sua relação, em se tratando de professores pesquisadores, com projetos e inovações pedagógicas. Portanto, resta válido o que dizem André e Princepe (2017), os quais enfatizam a necessidade do envolvimento ativo dos professores no processo de apropriação de conhecimentos, assim como a criação de “coletivos colaborativos, que permitam a partilha de conhecimentos e a construção conjunta de novos conhecimentos.” (p.106).

À semelhança dos achados de Lüdke (2001), o estímulo ao trabalho em grupo, tão raro entre colegas em atuação na educação básica, é uma realidade entre os grupos de professores que desenvolvem pesquisa e é reconhecido, por nossas interlocutoras, como importante princípio decorrente das ações de pesquisa que desenvolvem, conforme constatamos nas falas que seguem:

Acho que a gente depois que montou o grupo de pesquisa, por pressão também de outras áreas de Humanas que fizeram isso, já tinham feito, tal, eu estou achando que a coisa está ficando muito mais forte. Porque também a gente criou eventos, deu visibilidade, então isso ficou muito mais forte [os professores pesquisadores da área de língua portuguesa].

[R5]

[No Grupo de Pesquisa] a gente engloba várias pesquisas de vários professores. No início, a gente tinha professores de história também na formação desse grupo (...). Então, a gente que é pesquisador, a gente vive indo pra congresso, sendo chamado para falar, participar de bancas, a gente está no circuito né? (...) Quando não sobra muito tempo para a pesquisa, naquela filosofia de professor como máquina de dar aula, a gente se isola muito. Mas quando a gente consegue pesquisar, a gente está sempre dialogando e indo falar nos lugares, apresentando os trabalhos que a gente desenvolve, então fazer pesquisa dá acesso a outros espaços de construção de saber sim... fundamental você estar ouvindo palestras, você estar ouvindo pesquisas que estão sendo realizadas, né? Travando discussões, apresentando seu trabalho, porque, quando a gente leva um trabalho de pesquisa para apresentar, a gente fala sobre o que a gente está fazendo, sobre o que a gente está investigando (...). Eu já fiz tanta coisa esse ano, mulher! Eu fui falar lá na [Universidade] Rural outro dia... estão sempre me chamado... fui falar sobre pesquisa na... no mestrado em educação, recentemente, faz umas duas semanas, numa turma de mestrado e doutorado...enfim...tô sempre por aí.

A ampliação desses círculos de atuação, do trabalho em equipe, da partilha de experiências, de outros saberes e conhecimentos, até mesmo com colegas de diferentes áreas ou subáreas do conhecimento, e a mobilização da capacidade de negociação, a construção de conhecimentos novos e o diálogo entre os pares, intra e interinstitucional, são relevantes possibilidades de desenvolvimento profissional, reconhecidas pelas docentes de nosso estudo, a partir da participação como membros de grupos de pesquisa. A “cooperação como um valor profissional” (PERRENOUD, 2000, p. 81) é, sem dúvida, essencial na rotina docente e pode atrelar aspectos formativos e práticos extremamente significativos para a trajetória desses profissionais.

Acreditamos ser possível fazer um paralelo entre os grupos de pesquisa citados por nossas professoras pesquisadoras e a definição de Imbernón (2016) acerca das comunidades formativas, que acontecem quando “o conjunto de professores se reúne com a finalidade de um processo de formação, tanto para uma pesquisa, como para realizar um projeto ou trocar experiências sobre determinado tema” (p. 204-205). Esse caminho para a aprendizagem entre pares contribui também para a reafirmação de uma “autonomia profissional compartilhada” (IMBERNÓN, 2011, p. 15),

haja vista o protagonismo coletivo e o desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas em grupo, implicando uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, na medida em que oportuniza ações e reflexões conjuntas.

O estabelecimento de intercâmbio entre as diferentes comunidades de professores, de acordo com Imbernón (2016), pode ser uma alternativa importante para a formação de redes com potencial para imprimir mudanças na educação, e para romper com o “celularismo escolar” (p. 120). A rede leva a uma noção, para o autor, “de espaço compartilhado por um conjunto de pessoas onde se encontram ferramentas que fortalecem a interação entre elas” (p. 203), criando alianças, levando a (re)pensar modelos colaborativos de trabalho e estabelecendo intercâmbios entre pessoas, grupos e instituições, de diferentes lugares, com objetivos claros e comuns. Permite ao docente, ainda, mobilizar uma extensa gama de conhecimento e se posicionar às situações, à complexidade, às mudanças e às incertezas do mundo atual.

Para Contreras (2002), agrupamentos de professores são relevantes para que se construa o entendimento de que as práticas profissionais não se constituem de forma isolada, e sim partilhada, especialmente se, de algum modo, seus sujeitos “compartilham problemas, discutem princípios, contrastam alternativas e soluções, analisam os fatores que condicionam seu trabalho, organizam sua ação etc.” (p. 79). Eleva-se, com isso, o próprio estatuto da profissionalidade docente.

Julgamos necessário reconhecer que não é apenas vinculada à pesquisa ou por meio de suas ações que essa prática pode e deve materializar-se; também não achamos que a existência, por si só, de grupos de pesquisa os torna necessariamente espaços de colaboração coletiva ou de discussão crítica acerca da profissão e da docência. No entanto, no interior das próprias atividades escolares, laborais e pedagógicas, e dentro de determinadas condições, tais organizações podem surgir e funcionar como ferramentas e espaços de diálogo e de colaboração.

Pimenta (2012) reafirma a relevância do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores, baseada na defesa de que esses profissionais e de que as escolas “precisam ser valorizadas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas” (p. 52). Também para Azzi (2012), “é muito difícil ao professor, sem condições de uma reflexão quer com outros professores, quer com autores, captar a essência de seu trabalho” (p. 55).

A compreensão docente acerca de seu trabalho demanda, pois, um conhecimento que possibilite a leitura da realidade e a coletivização da prática. A rede formada pelas professoras

pesquisadoras, que identificamos em nossos dados, pode ser incluída no rol dos instrumentos e dos espaços propícios à partilha, ao desenvolvimento e à colaboração no fazer científico e pedagógico, com potencialidades, nesse processo contínuo de (auto)construção de identidades e de conhecimentos, de ressonância, também, na profissão de professor.

Diniz-Pereira (2011), ao discorrer acerca do movimento dos professores pesquisadores como um fenômeno global, reforça, como várias vezes fizemos neste texto, a importância de ter em conta as suas condições de trabalho. Para o autor, portanto, a “pesquisa dos educadores pode tornar-se um movimento que também luta por melhorias nas condições de trabalho e na qualificação profissional para os professores” (p. 29).

Se “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 2012b, p. 24), julgamos, pois, relevante destacar a percepção das professoras pesquisadoras acerca da identidade social da profissão e da valorização decorrentes das práticas investigativas no interior de seus contextos de trabalho e nas relações que estabelecem com os demais sujeitos que compõem o seu fazer profissional.

Para Pimenta (2012b),

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também (...) do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2012b, p. 20).

Mesmo diante da complexidade decorrente dos múltiplos fatores e condicionantes que integram a identidade, compreendida com um “processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2012b, p. 19) e, como afirma Coracini (2003) ao tratar do professor de língua, “sempre em movimento, em transformação” (p. 194), é possível identificar, nos trechos anteriormente dispostos, diferentes momentos em que a própria identidade como professora pesquisadora, assumida por nossos sujeitos, correlaciona-se com a formação de uma identidade profissional docente, contribuindo para a sua constituição. A nova relação com os saberes, a apropriação das teorias, a definição dos pressupostos teórico-metodológicos a serem adotados, a

análise sistemática de objetos, a ampliação dos espaços de atuação e a formação de redes profissionais... tudo isso nos foi apresentado nas falas dos sujeitos como parte, também, de suas experiências investigativas.

A valorização do professor e da profissão docente surge, também, como resultado dessa relação com a produção do conhecimento. As práticas investigativas parecem favorecer o reconhecimento daquilo que Imbernón (2016) denominou “a dimensão propriamente intelectual do professorado” (p. 200). Nossas professoras pesquisadoras retratam, em diferentes momentos de suas falas, os “olhares respeitosos” e a “admiração” (C2) da comunidade acadêmica, aspectos positivos em sua (auto)imagem profissional, bem como o sentimento de “reconhecimento” (R1; R3; C1) e de valorização, que comumente não se manifesta em outros espaços e/ou redes escolares:

Para poder fazer minhas pesquisas, preparar material e até esse processo mesmo de independência maior que a gente está atrelando à pesquisa é um processo que precisa de tempo também, né? A educação básica que a gente vê fora do espaço do instituto, que eu acho que nem no Colégio Militar aqui do lado eles têm essa estrutura para a pesquisa, né? Essa estrutura que eu digo, não é uma estrutura só de espaço, nada disso, mas é de carga horária mesmo, é de valorização mesmo, porque você dá menos carga horária para um professor para que ele consiga desenvolver pesquisa, para que ele consiga orientar trabalhos, né, isso é valorização profissional. Eu acho que é um sonho (...) acho que não é uma realidade viável e acho que a gente está muito distante disso. Então acho que não é possível, e não é por causa do professor mas é por conta de política de Estado, por conta de política educacional. A política educacional, ela não viabiliza isso. Acho que tem muito a ver com o processo de desvalorização mesmo do professor, com política educacional... a nossa realidade aqui é uma realidade privilegiada demais...

[R3]

E aí eu me frustrava bastante por não poder desenvolver pesquisa [na instituição em que trabalhava anteriormente, na rede particular]. Quando eu descobri que poderia desenvolver pesquisa no IFPE, aquilo para mim foi o máximo, porque eu me senti valorizada também. Poxa, finalmente vou conseguir desenvolver né? E aí foi quando eu vi que é, sim, possível trabalhar com pesquisa numa outra dimensão que não seja [a do ensino] superior.

[C2]

Para as nossas docentes, poder estar em situação de pesquisa e atuar como professoras pesquisadoras, nas diferentes práticas e dimensões constitutivas do fazer científico, no âmbito do ensino médio, é entendido como privilégio, fonte de valorização e reconhecimento profissional. Tal valorização se traduz, no interior da instituição e perante a comunidade acadêmica, inclusive, com melhorias salariais e organização mais adequada da jornada de trabalho.

Para Imbernón (2016), uma carreira docente, inclusive com um esquema de promoção profissional vertical e horizontal, “com a possibilidade de valorizar os esforços dos que inovam, pesquisam, se formam etc. seria um elemento importante de motivação profissional” (p. 115). Essa realidade, regulamentada no interior da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, é reconhecida por nossos sujeitos como destoante daquela vivenciada por colegas de outras redes e instituições, e aparece em suas falas, quando eles indicam, a despeito da relevância que vimos atribuírem a suas experiências e práticas investigativas, a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo como fatores dificultadores para o desenvolvimento da pesquisa por parte dos professores em atuação na educação básica, dado semelhante àquele apontado em nosso estudo com professores da rede pública estadual de Pernambuco (FALCÃO, 2013).

Consideramos importante retomar o relato de uma de nossas docentes, registrado em fala apresentada anteriormente, quando ela diz que nem sempre foi possível o desenvolvimento de pesquisa por parte dos professores do IFPE, na educação básica, no volume e na frequência com que acontece nos últimos anos, haja vista o elevado quantitativo da carga horária dedicada semanalmente às atividades de ensino. A mesma utilizou a expressão “*máquina de dar aula*” (R3), para simbolizar como via a si e a seus colegas quando nessa situação, e discorreu sobre os riscos de isolamento e da falta de interação e de diálogo decorrentes desse período.

Sobre isso, consideramos importante a afirmação de Lima e Lima (2014), com a qual concordamos, de que “o educador tem conseguido recuperar, por meio da pesquisa, sua dignidade

perdida, indo muito além do puro exercício em sala de aula” (p. 50). E é com essa afirmação que buscamos resgatar a primeira fala deste subcapítulo 4.4, da docente C2, para quem a pesquisa foi responsável por fazê-lo “*ultrapassar as portas de uma sala de aula*”, apresentando-lhe e atribuindo-lhe dimensões outras do fazer docente.

Acreditamos, pois, que as falas de nossas interlocutoras nos encaminham para pensarmos acerca da relevância do desenvolvimento de pesquisa por parte dos professores de português da educação básica, tendo em vista sua potencialidade transformadora para o ensino de língua, a partir das concepções e das práticas discursivas de linguagem, de forma específica, mas, para além disso, considerando, sobremaneira, sua potencialidade para o (re)dimensionamento das práticas e identidades docentes, e contribuindo para a construção e a reconfiguração de aspectos ligados à autonomia, à identidade, à valorização e à profissionalidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência – novamente, como tudo em educação – define-se também por suas aspirações e não só por sua materialidade.

Contreras, 2002, p.32

O presente estudo originou-se do interesse em conhecer e discutir o trabalho do professor de português da educação básica em sua relação com a pesquisa. Os estudos da área da formação de professores e do ensino de língua portuguesa, bem como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada assumem a relevância das práticas investigativas para a formação e a atuação docentes. No entanto, estudos recentes apontam entraves, oriundos, especialmente, de aspectos relacionados às trajetórias formativas e às condições de trabalho desses profissionais, como dificultadores da concretização dessas práticas nas diferentes etapas da educação básica brasileira (FALCÃO, 2013).

Considerando os achados da nossa dissertação de mestrado, realizada com professores das Escolas de Referência em Ensino Médio, e as nossas experiências acumuladas como bolsista de iniciação científica e membro de um grupo de educação tutorial na formação inicial em Letras na Universidade Federal de Pernambuco, e como servidora e pesquisadora do Instituto Federal de Pernambuco desde 2012, inicialmente como técnica em assuntos educacionais e, posteriormente, como professora de língua portuguesa, reconhecemos a pesquisa como forjadora de nossa identidade profissional. Disso decorreu nosso interesse em refletir sobre a pesquisa como eixo de atuação e dispositivo formativo, bem como de produção de conhecimento por parte do docente de língua portuguesa, frente às diferentes experiências e realidades vivenciadas no interior da instituição e das práticas de ensino.

Algumas perguntas nortearam o presente estudo, a saber: quais as práticas investigativas desenvolvidas por professores pesquisadores de português em atuação na educação básica? As ações de pesquisa desenvolvidas por esses docentes ao longo de sua formação e atuação profissional exercem influência no entendimento dos objetos e objetivos do ensino de língua portuguesa a partir de uma perspectiva baseada nos estudos linguísticos mais recentes? Para esses profissionais, o contato com os processos de construção do conhecimento em linguagem, por meio

da formação para pesquisa, interfere no modo como pensam o ensino de língua e a profissão docente?

A partir das questões apontadas, elencamos os nossos objetivos específicos: 1) identificar as práticas de pesquisa dos professores investigados, a fim de caracterizar esses sujeitos e seu campo de atuação; 2) depreender a visão desses docentes acerca da pesquisa como elemento constituinte de sua trajetória formativa; 3) identificar, segundo a visão dos sujeitos, possíveis contribuições oriundas da atividade investigativa para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, no que diz respeito à reconceptualização de seus pressupostos teórico-metodológicos e à sua formação como agente ideológico frente à perspectiva discursiva e ao discurso da mudança no ensino de língua; 4) analisar como o professor pesquisador de português referencia a construção de sua atuação na educação básica, tendo em vista o suposto potencial da pesquisa para o redimensionamento de seu exercício profissional.

À luz dos objetivos pretendidos e da orientação teórica adotada, procedemos à produção do *corpus* principal da tese, utilizando questionários e entrevistas, que foram realizados com docentes de diferentes *campi* do Instituto e analisados a partir do caráter inferencial e interpretativo da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). A abordagem dos dados resultou em agrupamentos que nos permitiram a identificação, a divisão e a caracterização do material em quatro subitens distintos, a saber: tendências investigativas; aspectos formativos; ensino de língua; profissão docente. Como descrito em nossa metodologia, a análise documental complementou a nossa produção de dados, na medida em que os documentos investigados funcionaram como *corpus* secundário e nos serviram para melhor caracterizar os sujeitos, suas pesquisas e a instituição em que atuam.

Vale destacar que concebemos as instituições de ensino e os seus docentes como lócus e agentes de produção de conhecimento, independentemente de seus diferentes níveis de atuação. Nesse sentido, é importante superar a dicotomia existente entre as funções das instituições de educação superior e as da educação básica, e de seus profissionais, na produção de conhecimentos, bem como na sua reelaboração com vistas ao ensino.

Reconhecemos que o Instituto Federal de Pernambuco, dada a sua estrutura *multicampi* e a oferta dos diferentes níveis e modalidades de ensino, oferece-nos cenários distintos, mas percebemos, através da nossa experiência como servidora e em consonância com os seus dispositivos regulamentadores, tanto internos quanto aqueles específicos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tratar-se de uma instituição propícia ao encontro

e à discussão das práticas de pesquisa de professores da educação básica. A partir da investigação desenvolvida, em que tivemos como colaboradoras nove professoras pesquisadoras do ensino médio integrado, de diferentes *campi*, identificamos o interesse na institucionalização da pesquisa e a ideia de que esta, efetivamente, se constitui como dispositivo e prática essencial à formação, ao processo de ensino-aprendizagem e à atuação profissional do professor de língua portuguesa.

Nossos sujeitos, por suas trajetórias de vida e pelas condições de trabalho, assumem, todos, a identidade de professoras pesquisadoras, e de produtoras de conhecimento. Conscientes das dificuldades vivenciadas por colegas de outras instituições e redes de ensino, reconhecem o IFPE como lugar propício à prática de pesquisa nos diferentes níveis da educação. Os regulamentos internos, a exemplo da normatização do regime de trabalho dos professores, que considera a pesquisa como parte da atividade docente; a frequência de editais de pesquisa; o incentivo à participação em eventos e à socialização dos trabalhos produzidos e a existência de programa de iniciação científica – todos esses elementos foram citados e expressam, segundo a percepção das docentes, o cumprimento da missão institucional do IFPE no que se refere à pesquisa.

Importa mencionar ainda a existência de duas resoluções que também sustentam a institucionalização da pesquisa como uma prática regular: a Resolução nº 47/2015 CONSUP-IFPE, a qual institui a Política de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, e a Resolução nº 8/2020 CONSUP-IFPE, que trata da nova Normatização do Trabalho Docente, sendo a primeira aparentemente pouco conhecida, tendo em vista não ter sido mencionada por nenhum de nossos sujeitos.

No entanto, os dados desta tese revelaram um entrave decorrente da pouca valorização da pesquisa frente às atividades de ensino. Para nossas professoras pesquisadoras, esse desequilíbrio dificulta o entendimento da essencialidade da pesquisa e abre margem para, a depender da elevada demanda de aulas, obrigar o professor, pela sobrecarga de atividades, a renunciar à participação em projetos de pesquisa. Tal realidade, a nosso ver, compromete a ampliação e a consolidação das práticas investigativas no IFPE, e contraria o pressuposto da indissociabilidade entre os eixos de ensino, pesquisa e extensão, defendidos como missão no âmbito institucional.

Nosso estudo apontou alguns resultados semelhantes aos da investigação desenvolvida por Tardif e Zourhlal (2005, p. 32). Nela, os autores propõem caminhos para a solução das dificuldades enfrentadas para a difusão das pesquisas universitárias junto a docentes e afirmam, dentre outras questões, que “não se pode pedir aos professores tempo e energia para se consagrarem a pesquisas

(produção, difusão, participação etc.) sem reconhecer oficialmente essas atividades como parte de suas tarefas”. Para eles, “sem dúvida, a questão do tempo está ligada à carreira” (p. 32). Concordamos em que é impossível falar em pesquisa docente sem considerar questões relacionadas ao tempo e às condições de trabalho, e novamente citamos os dados produzidos acerca dessa problemática em nossa dissertação de mestrado (FALCÃO, 2013).

Para as professoras pesquisadoras ouvidas nesta tese, a pesquisa dialoga constantemente com as atividades de ensino, muitas vezes em um processo de retroalimentação, chegando a ser compreendida como parte imanente da sua identidade profissional desses sujeitos, dispositivo formativo e elemento de reconhecimento e valorização da profissão docente no âmbito da Rede Federal.

É preciso lembrar que não basta incluir atividades de pesquisa na formação de professores para ter garantias quanto à realização de práticas crítico-reflexivas. Em sua tese, defendida na PUC-RJ, Oliveira (2010) afirma ser necessário considerar o contexto histórico, filosófico e social no qual a prática científica tem lugar, a fim de que se abram caminhos que permitam a reflexão crítica do fazer científico e didático. Sobre isso, nossa investigação revelou que as pesquisas desenvolvidas por professores podem contribuir para a sua formação e para o próprio processo de ensino-aprendizagem, tendo as docentes citado exemplos e apontado caminhos de reflexão e transformação de práticas e contextos educacionais mais amplos e de ensino em particular.

A necessidade de o professor de língua portuguesa ser colocado, também, como agente de sua própria formação no entendimento e no redimensionamento de suas formas de conceber e de encaminhar o processo de ensino (MAGALHÃES; GARCIA-REIS; FERREIRA, 2017) circunscreve-se, a partir de nossos dados, na necessidade de um embasamento teórico, metodológico, crítico e reflexivo sólido, não enrijecido, mas consistente, agrupador de conhecimentos orientadores circunscritos em diferentes áreas, como às relacionadas aos estudos linguísticos e ao campo educacional.

Considerando as inúmeras transformações no ensino de língua portuguesa acontecidas desde a década de 1980, decorrentes, especialmente, da virada pragmática e da sistemática inclusão dos estudos oriundos das ciências linguísticas na formação docente e nos currículos escolares, nossos achados ganham ainda mais importância por indicarem que as professoras pesquisadoras reconhecem em suas trajetórias a relevância das investigações desenvolvidas ao longo da vida para o conhecimento e o aprofundamento de conceitos e perspectivas discursivas da língua, o que, sem

dúvida, contribuiu para a formação das concepções e dos pressupostos assumidos por essas profissionais. O quadro disposto no item 4.1, que indica as tendências e os temas das pesquisas, demonstra a forte presença desses conceitos e noções no fazer investigativo e nos demais projetos desenvolvidos pelas professoras de português em atuação na educação básica do Instituto Federal de Pernambuco.

A contribuição advinda das leituras feitas e do arcabouço teórico dominado por essas docentes, bem como a familiaridade que elas demonstram no entendimento e nas investigações acerca da língua e das práticas discursivas podem, a exemplo do que afirma Pietri (2003), indicar a possibilidade de protagonismo dessas professoras pesquisadoras frente ao “discurso da mudança” no ensino de português.

A pesquisa mostrou-se como princípio formativo, também, ao ser apontada por nossos sujeitos como caminho de desenvolvimento profissional. Ratificando autores como Schnetzler (1998), André (2001), Soares (2002) e Pimenta (2012), as professoras apontam as contribuições das experiências investigativas vivenciadas tanto na formação inicial, como na continuada; no caso desta última, além dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, foram citados os projetos empreendidos no próprio ambiente de trabalho. Os impactos dessas experiências se revelaram nas práticas profissionais, na ressignificação de teorias e na própria concepção língua, de conhecimento e do fazer científico assumida por essas professoras.

A ampliação do nível de letramento acadêmico e a possibilidade de interagir e de aprender com os pares – especialmente a partir da participação em eventos científicos com apresentação dos resultados das investigações, em bancas avaliadoras, na produção de relatórios e de artigos científicos e na constituição de núcleos e redes de pesquisa e partilha com colegas da mesma ou de outras instituições –, também surgem, na fala de nossos sujeitos, e com base nas definições apresentadas por Motta-Roth (2013) e Cadilhe e Garcia-Reis (2017), como elementos formadores intrinsecamente atrelados ao envolvimento com práticas investigativas.

Observamos também que a pesquisa pode cumprir papel formativo na medida em que possibilita ampliar a compreensão, a produção e a crítica de conhecimentos a respeito da educação, aí incluídos aqueles relativos aos conceitos e às temáticas pertinentes ao objeto de ensino e ao processo de ensino-aprendizagem.

Um movimento de circularidade e de interdependência, capaz de fazer pensar e abrir novos caminhos, tal como identificamos no tocante aos aspectos formativos, pode ser percebido, também,

quando tratamos das contribuições decorrentes das experiências investigativas nas concepções e nos pressupostos teóricos-metodológicos adotados pelas professoras pesquisadoras para o ensino de língua portuguesa na educação básica.

Percebemos, nas falas de nossas professoras pesquisadoras, a prevalência de uma perspectiva discursiva de linguagem – condizente com o discurso da mudança no ensino de língua –, acrescida de um entendimento acerca da processualidade, da situacionalidade e da temporalidade próprias da relação desses sujeitos com o conhecimento, compreendendo este último não de forma cristalizada (SANTOS, 2001), mas como constructo e produto aberto a mudanças, também no interior da produção científica. Nesse sentido, aparece na fala das docentes a necessidade de desnaturalizar práticas e conceitos sedimentados, reconhecendo-os como passíveis de disputa e reformulação.

A superação de visões estáticas e dogmatizadas sobre seu objeto de ensino, decorrente das experiências de pesquisa e da familiaridade com os processos de produção do conhecimento, impacta, como apontado pelas docentes, os processos de preparação (renovação) e de vivência das aulas, a partir, inclusive, da ampliação do repertório e da seleção e produção de novos materiais para o diálogo com os estudantes e para o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de este estudo não ter em seu *corpus* dados oriundos da observação das práticas de ensino, as falas de nossos sujeitos expõem a compreensão que eles têm do potencial e da contribuição da pesquisa para a transformação de suas aulas, especialmente a partir de assuntos e de temáticas também abordados em suas investigações; adiciona-se a isso a indicação dos espaços de divulgação científica como potencialmente geradores de novas questões de pesquisa e de novos objetos de estudo. Uma maioria muito expressiva de nossas professoras (90%), como vimos, apontaram, concomitantemente, exemplos de projetos de pesquisa oriundos diretamente de situações de ensino, e de aulas, por sua vez, alimentadas e influenciadas por experiências investigativas.

A presença de um “espírito pesquisador” (R1), que incita à busca, também surge como resultado deste estudo com os professores pesquisadores da Rede Federal. Assim como defendido por Kleiman (2001) e revelado em Falcão (2013), como experiências significativas e úteis, as práticas de pesquisa são reconhecidas pelos nossos sujeitos por sua capacidade de promover transformações no sentido da ampliação de atitudes problematizadoras e investigativas, as quais

podem contribuir significativamente para o rompimento de posturas reprodutoras, transmissivas e acríticas por parte dos profissionais.

A capacidade de reaprender, somada à possibilidade, como define Imbernón (2016), de desenvolver e aprimorar o ideal de um trabalho colaborativo, por meio de comunidades e de redes de aprendizagem, a partir do rompimento com o celularismo normalmente presente na prática pedagógica docente, também se evidenciou na análise de nossos dados. As falas de nossos sujeitos ajudaram-nos a perceber que a prática de pesquisa e seus desdobramentos, a exemplo da participação em núcleos, bancas e eventos, dentro e fora da instituição, podem resultar em experiências significativas para o professor, reforçando a validade de um paradigma que situe a profissão e o trabalho docente, e até mesmo seus processos formativos, a partir de perspectivas coletivas e colaborativas.

Ainda no tocante à reconfiguração do trabalho docente, acrescentamos que nossos dados apontam para a influência positiva da pesquisa no fazer pedagógico e profissional, na medida em que: fomenta caminhos de socialização e diálogo com outras instâncias produtoras de conhecimento; permite o envolvimento ativo dos docentes nesse processo; oportuniza a construção e a ampliação de coletivos colaborativos. Nossos dados também validam o reconhecimento dos professores da educação básica como portadores e produtores de saberes e de conhecimentos, já que a pesquisa funciona em prol do desenvolvimento da profissionalidade e da valorização da profissão, incluindo aspectos relacionados, positivamente, como define Coracini (2013), à constituição da (auto)imagem profissional dos docentes.

Tal perspectiva, além se opor à proletarização do trabalho docente e à subtração de sua autonomia, como vimos, surge como uma importante alternativa para notabilizar as tendências, os pressupostos e os valores do fazer e do pensar docentes, tendo em vista que estes elaboram, definem e reinterpretam os conhecimentos, os currículos e as práticas escolares. A pesquisa, pois, surge como dispositivo para a construção da autonomia do professor da educação básica, na medida em que, conforme apontam as falas de nossos sujeitos, apresenta-se como caminho para legitimação de seu pensar e agir no interior da profissão, do ensino e do ambiente escolar.

Nosso estudo revelou, ainda, a relação direta existente entre o desenvolvimento de práticas investigativas no ambiente escolar e as condições de exercício profissional, destacando possíveis determinantes, que incluem jornada e salário compatíveis, para que a educação básica se torne ambiente permanentemente propício para a formação e a atuação de professores pesquisadores.

Também por isso, pudemos identificar, nas falas de nossos sujeitos, a proximidade entre o sentimento de valorização profissional e a própria oportunidade de se desenvolver e de serem reconhecidos através das pesquisas e da produção de conhecimento que vivenciam, dentro e fora da instituição.

Destacamos a relevância desse achado, em concordância com Pimenta (2012b), quando esta afirma que “a manutenção na escola do bom professor e a atração de novos dependem de uma política de valorização docente” (p. 41). Se encararmos a importância da formação do professor como um dos pilares da escola de qualidade, preocupa-nos a dificuldade de encontrar professores pesquisadores de português, com pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo, no âmbito da Rede Estadual de Pernambuco, como discutido em Falcão (2013). O estudo apontou a visão dos professores daquela rede acerca da inexistência de estímulos à formação continuada, bem como lacunas no tocante a planos de cargo e salário.

Tal realidade não foi a mesma que encontramos na análise dos dados obtidos junto à Rede Federal. A existência de uma política de ingresso e de uma carreira que favorecem a formação continuada, como vimos, foi citada e avaliada positivamente por nossos sujeitos. Do mesmo modo, a garantia da pesquisa e suas vantagens pôde ser notada nos documentos que regulamentam e estimulam as práticas investigativas e em outros de caráter mais geral, como é o caso da Lei de Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008), da Política de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (IFPE, 2015) e da Normatização do Trabalho Docente (IFPE, 2015).

Parece-nos oportuno reafirmarmos aqui que defender a possibilidade de atuação do professor de português como pesquisador desde a educação básica não significa sobrepor ou acrescentar mais uma atribuição aos afazeres docentes, no sentido de novas cobranças dentro de um cotidiano já sobrecarregado, realidade sabida e vivenciada por milhares de professores em nosso país, especialmente aqueles em atuação na educação básica. Os dados de nosso estudo, na verdade, devem contribuir para o debate acerca do professor pesquisador, na medida em que demonstram a relevância da pesquisa para o desenvolvimento profissional, em seu sentido amplo, e para o ensino-aprendizagem mais especificamente.

A sólida formação para o desenvolvimento de ações dessa natureza, propiciada à maioria dos professores em atuação na Rede Federal, coloca-nos o desafio de garantir as condições para concretizar e fortalecer a prática investigativa como parte possível e desejável da rotina de trabalho

desses profissionais. Essas condições, que são a um só tempo laborais e formativas, precisam ser asseguradas pelas diferentes redes de educação existentes no país, considerando os interesses, as particularidades e as potencialidades dos professores, traduzindo-se, como bem define Pimenta (2012), “em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares” (p. 53), a fim de reduzir desigualdades e promover, de forma abrangente, caminhos também para o desenvolvimento profissional e a valorização do professor.

Acreditamos na relevância da realização de futuras pesquisas que possibilitem compreender o ensino de língua, bem como as condições para o exercício e a valorização da docência, e os processos de construção da identidade e da profissionalidade de nossos professores. Isso porque reconhecemos as possíveis lacunas de nosso estudo, bem como a impossibilidade de esgotamento de um tema tão amplo e complexo.

Por isso, novos olhares podem ser motivados a partir desta tese, especialmente no fomento a estudos voltados especificamente para as práticas de ensino, a fim de compreender se e como a apropriação dos instrumentos de produção de conhecimentos e de um cabedal teórico atualizado traduz-se em novas abordagens e metodologias para o ensino de língua portuguesa, tanto no planejamento, na construção e na materialização dos momentos de aula, quanto na elaboração de materiais didáticos e nas práticas avaliativas.

Parece-nos útil e fecunda, também, a investigação de propostas de inserção da pesquisa como parte do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa junto aos estudantes da educação básica, haja vista que foram recorrentes, em nossos dados, falas e proposições das professoras pesquisadoras sobre esse tema. Além disso, as experiências de nossas interlocutoras apontam para uma possível relação entre o acesso a práticas e projetos investigativos já durante a formação inicial, durante os cursos de graduação, como caminho para a aproximação e a continuidade dos estudos acadêmicos em nível *stricto sensu*. Em síntese, acreditamos que a nossa tese, ao apresentar as transformações nos aspectos formativos, pedagógicos e profissionais relacionados ao desenvolvimento de pesquisa por parte de professores de língua portuguesa, pode contribuir para novas discussões frente à temática do professor pesquisador e ao desenvolvimento de novas investigações na área da linguagem, envolvendo docentes e estudantes, no âmbito da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ALTMAN, C. *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. São Paulo: Humanitas, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- AMADO, J. (org.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.
- ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 45, p.66-71, maio 1983.
- ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.
- ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no mestrado profissional em Educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014.
- APARÍCIO, A. S. M. Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 4, p.883-907, 2010.
- APPLE, M. *Educación y poder*. Barcelona: Paidós, 1987.
- ARANHA, M. L. *História da educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BARRAGÁN, M.; LANG, M.; CHÁVEZ, D.; SANTILLANA, A. Pensar a partir do feminismo: críticas e alternativas ao desenvolvimento. In: DILGER, G.; LANG, M. FILHO, J. (org.) *Descolonizar o imaginário: debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BATISTA, A. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA NETO, J.; FREIRE, E. Questões sobre a formação de professores: profissionalização,

formação e feminização/femilização. *Debates em Educação*. Maceió, v. 5, n. 9, p. 39-66, jan./jun., 2013.

BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. DIONÍZIO, A. P. (org.); Trad. HOFFNAGEL, J. C. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p. 71-90.

BLOMMAERT, J. The debate is open. In: _____ (org.). *Language ideological debates*. Berlim: Mouton de Gruyter, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, P. La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de Paris). In: _____; WACQUANT, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005. p.301-358.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 1, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun., p.01, 2014. Edição Extra. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 100, 27 maio, p. 03-04, 2017. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/462913965/decreto-9057-17>. Acesso em: 12 março 2019.

BRITTO, L. P. *A sombra do caos*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

BUNZEN, C.; NASCIMENTO, G. Gramática na sala de aula: algumas reflexões sobre o ensino dos substantivos. *Letras*, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 249-275, jan./jun. 2019.

CADILHE, A. e GARCIA-REIS, A. Letramentos na formação de professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas. In: MAGALHÃES, T.; GARCIA-REIS, A. E FERREIRA, H. (org.) *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 213-232.

CARVALHO, A. (org). *Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdos*. São Paulo: Pioneira Thomsom, 2008.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press, 1986.

CAVALCANTE, M. J. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo, Cortez, 1994.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 7 ed. São Paulo: Vozes, 2002.

CHALUH, L. Pesquisa, alteridade e formação na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008. São Paulo, *Anais [...]*. São Paulo: ANPED, 2008. p. 1-11. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt08-4710-int.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 103-126.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. The teacher research movement: a decade later. *Educational Reasearch*, v. 28, n.7, out. 1999.

COMPIANI, M.; FIGUEIRÔA, S.; NEWERLA, V. Parceria universidade e escola pública na formação continuada de professores desenvolvendo a pesquisa do professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002. Minas Gerais, *Anais [...]*. Minas Gerais: ANPED, 2002. p. 1-12. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/6_parceria_universidade_e_escola_publica_na_formacao_continuada_de_professores.pdf. Acesso em: 3 dez. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Parecer CNE/CP 9/2001*, aprovado em 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*:

seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan., p. 31, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 12 de jan. de 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Parecer CNE/CEB nº 11/2012, aprovado em 9 de maio de 2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Brasília: MEC/SETEC, 2012. *Diário Oficial da União*: seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 set., p. 98, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução CNE/CP n. 02/2015*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, 02 jul. p. 08-12, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jul. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Parecer CNE/CP n. 02/2015*, de 9 de junho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, n. 124, 02 jul. p. 8-12, 2015b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em 01 jun. 2019.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: Coracini, M. J. E Bertoldo, E. S. (org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Mercado das Letras: 2003. p. 196-210.

COSTA VAL, M. G. A interação linguística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 16, p. 23-30, dez, 1992.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. T. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 136-161.

DANDURAND, P.; OLIVIER, E. Centralidade dos saberes e educação: em direção a novas problemáticas. *Educação & Sociedade*, Porto Alegre, n. 46, p. 380-405, dez. 1993

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1990.

DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2002.

DIAS, A. V. e OTTONI, M. A. Da formação e qualificação de professores à prática em sala de aula: reflexos dos estudos sobre letramento, multiletramentos e letramentos digitais. In: MAGALHÃES, T.; GARCIA-REIS, A. E FERREIRA, H. (org.) *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

DICKEL, A.; BORTOLINI, C.; GARCIA, I. et al. *Práticas pedagógicas em língua portuguesa e literatura: espaço, tempo e corporeidade*. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

DINIZ, M. O método clínico na investigação da relação com o saber de quem pesquisa e ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006. Minas Gerais, *Anais [...]*. Minas Gerais: ANPED, 2006. p. 1-16. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt08-2254-int.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

DINIZ-PEREIRA, J. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Revista Educação e Sociedade*, v.20, n. 68, dez, p. 109-125, 1999.

DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K.(org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: _____.; ZEICHNER, K. (org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DOMINGOS, C. *Histórico*. [Recife], 2016. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/institucional/historico>. Acesso em: 15 ago. 2019.

DORNELLES, C. A gente não quer ser tradicional, mas...como é que faz daí? Conservadorismo e inovação na formação de professores de português como língua materna. In: SIGNORINI, I. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 111-146.

DOURADO, L. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.

DUARTE, A.; AUGUSTO, M. O trabalho docente e a mudança organizacional da escola: o potencial participativo do professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006. Minas Gerais, *Anais [...]*. Minas Gerais: ANPED, 2006. p. 1-15. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt04-2009.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

DUARTE E SILVA, L. Formação de professores centrada na pesquisa: os embates entre teoria e prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012. Goiânia, *Anais [...]*. Goiânia: ANPED, 2012. p. 1-15. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt04-1630_int.pdf. Acesso

em: 3 dez. 2017.

ELLIOT, J. *Educational theory and the professional learning of teachers: an overview*. *Cambridge Journal of Education*, v. 19, n. 1, 1989.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. In: WITTROCK, M. *La investigación de la enseñanza*, II: métodos cualitativos e de observación. Barcelona: Paidós Educador, MEC, 1989. p. 195-301.

FALCÃO, G. L. *O professor pesquisador em Pernambuco: concepções e experiências de professores de português das escolas de referência em ensino médio*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

FALCÃO, G. L. [E-mail]. Destinatário: Diretoria de Gestão de Pessoas (DGPE) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco <dgpe@reitoria.ifpe.edu.br>. Recife, 27 de maio 2019a.

FALCÃO, G. L. [E-mail]. Destinatário: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPESQ) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco <dpesq@reitoria.ifpe.edu.br>. Recife, 22 de maio 2019b.

FARE, M.; CARVALHO, I.; PEREIRA, M. Ética e pesquisa em Educação: entre a regulação e a potencialidade reflexiva da formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 192-202, maio/ago. 2017.

FARIAS, I. M. Concepções e práticas de pesquisa – o que dizem os professores?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. Fortaleza, *Anais [...]*. Fortaleza: ANPED, 2005. p. 1-11. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt081583int.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

FENELON, D. A formação do profissional de História e a realidade de ensino. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 8 (Licenciatura), 1983.

FONTANA, M. Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola campo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015. Paraná, *Anais [...]*. Paraná: ANPED, 2015. p. 1-17. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3918.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

FONTANA, M. A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de pedagogia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007. Paraná, *Anais [...]*. Paraná: ANPED, 2007. p. 1-17. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt08-2858-int.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

FOUCAULT. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, A. T. B; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.33-50.

GAMA, M.; TERRAZZAN, E. O trabalho docente: expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012. Santa Maria, *Anais [...]*. Santa Maria: ANPED, 2012. p. 1-16. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt08-2393_int.pdf. Acesso em: 3 dez. 2017.

GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GATTI, B. Didática e formação de professores: provocações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47 n. 166 p. 1150-1164, out./dez. 2017.

GATTI, B.; BARRETTO, E.; ANDRE, M.; ALMEIDA, P. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Unesco. 2019.

GERALDI, C. M. G. A integração do ensino e da pesquisa no trabalho docente universitário. *Quaestio: Revista de Estudos em Educação*. UNISO, p. 16-28, 1999.

GERALDI, C. M. G. FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1998.

GERALDI, J. W. A prática de leitura de textos na escola. In: _____ (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. *Linguagem e Ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: _____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.71-80.

GERALDI, J. W. *A Aula como Acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015. 208p.

GERALDI, J. W. Educação e linguagem. In: SILVA, E.; SILVA, L.; OLIVEIRA, L. *Palavras andantes: ensino de leitura - antologia comemorativa*. Campinas: Edições Leitura Crítica: ALB, 2018.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1997.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999

GUIMARÃES, E. *Política de Ensino Médio e Educação Profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares*. Curitiba: CRV, 2014.

GUTIERRES, A. *A mediação docente como estratégia para o aprimoramento da competência leitora*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

HABERMAS, J. *Ciencia y Tecnica como “ideología”*. Madrid: Tecnos, 1984.

HAMMERSLEY, M. On the teacher as researcher. In: _____ (org.). *Educational Research: current issues*. Londres: The Open University, 1993.

HISTÓRICO. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif>. Acesso em: 15 ago. 2019.

HOLLINGSWORTH, S. (org.). *International Action Research: a casebook for educational Reform*. Washington: Farmer Press, 1997.

HORIKAWA, A. A formação de professores: perspectiva histórica e concepções. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 11-30, ago./dez, 2015.

HOUAISS, A. *O Português no Brasil: pequena enciclopédia da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Unibrade, 1985.

IANNI, O. A metáfora da viagem. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, v. 90, n. 2, p. 2-19, mar/abr. 1996.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Catálogo de Grupos de Pesquisa: ano base 2015. Organizado pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Propesq). Recife: IFPE, 2015a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Conselho Superior. *Resolução nº 47/2015 de 29 de setembro de 2015*. Aprova a Política de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do IFPE. Recife: Conselho Superior, 2015. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2015/resolucao-47-2015-aprova-a-politica-de-pesquisa-pos-graduacao-e-inovacao-do-instituto-federal-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-de-pernambuco.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Conselho Superior. *Resolução nº 8/2020 de 17 de janeiro de 2020*. Aprova a Normatização do Trabalho Docente do IFPE. Recife: Conselho Superior, 2020. Disponível em:

<https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucao-8-2020-aprova-a-normatizacao-do-trabalho-docente-do-ifpe.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

ILARI, R. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

IMBERNON, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNON, F. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2016.

IRALA, E. A. *A comunicação mediada por computador no ensino-aprendizagem da língua inglesa: uma experiência com o programa Amanda de discussões eletrônicas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, A. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: _____. (org.) *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 39-68.

KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19. p. 20-29, 2002.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LIMA, L. Ciência, apropriação e ética. In: CASTELLANOS, S. *Conhecimento científico: entre saberes e fazeres pedagógicos*. São Luís: EDUFMA, 2013.

LORENZATTO, L. *O desenvolvimento da auto-regulação em crianças de 2 anos de idade*. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU, V. (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

LÜDKE, M. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

LÜDKE, M. (coord.). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez, 2009.

- LÜDKE, M.; CRUZ, G. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 35, n.135, p.81-109, maio/ago. 2005.
- LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A. M.; PORTELLA, V. C. M. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 9, n. 16, p. 59-83, 2012.
- MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Mercado das Letras: Campinas, 2011.
- MAGALHÃES, S.; SOUZA, R. Pesquisa educacional formativa e colaborativa: teoria e método. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012. Goiânia, *Anais [...]*. Goiânia: ANPED, 2012. p. 1-11. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt04-1601_int.pdf. Acesso em: 3 dez. 2017.
- MAGALHÃES, T.; GARCIA-REIS, A. E FERREIRA, H. (org.) *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARCHUSCI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 207-232, 2002.
- MARTINS, A. M. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.24, n.56, p.275-299, 2013.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MILLER, C. R. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Tradução de Judith Hoffnagel. Recife. Editora Universitária da UFPE, 2009.
- MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.
- MOITA LOPES, L. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de língua*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- MORIN, E. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo, Cortez//Brasília, Unesco, 2002.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOTTA-ROTH, D. Desenvolvimento do Letramento Acadêmico por engajamento em práticas sociais na universidade. In: VIAN Jr., O. e CALBATIANO, C. *Língua(gem) e suas múltiplas faces*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p.31-43.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. *A formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, S. *O lugar da pesquisa na formação de professores de ciências*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PEREIRA, E. *O Professor Pesquisador nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação dos Professores de Línguas*. 2015. Monografia (Especialização Lato Sensu em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, São Paulo, 2015.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

PESCE, M. *A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos*. 2012. 142 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PIETRI, E. *A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil*. 2003. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo, 2003.

PIMENTA, S. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PIMENTA, S. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____(org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, R. C. M. Formação inicial do professor pesquisador através do programa PIBIC/CNPq: o que nos diz a prática profissional de egressos? *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v.14, n.2, p.267-290, jul. 2009.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

QUEIROZ, P. A formação do professor de sociologia da escola básica: problematizando algumas questões a partir da pesquisa e prática de ensino de ciências sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015. Rio de Janeiro, *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANPED, 2015. p. 1-13. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3931.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

RAFAEL, E. Didatização de saberes acadêmicos sobre escrita na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

RICHARDSON, R. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2007.

RIVERO, C. L.; GALLO, S. *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. São Paulo: EDUSC, 2004.

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROSA, S.; CARDIERI, E.; TAURINO, M. Pesquisa e formação de professores: reflexão sobre a iniciação à pesquisa no curso de pedagogia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008. São Paulo, *Anais [...]*. São Paulo: ANPED, 2008. p. 1-13. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt08-4717-int.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, L. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 11-26.

SANTOS, L.F. Formação docente nas práticas pedagógicas do PIBID: a constituição do professor como pesquisador. In: *Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 13-31.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v.14, n.40, p.143-155.

SCHNETZLER, R. Prefácio. In: GERALDI, C. M. G. et al. (org.). *Cartografias do trabalho*

docente. Professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1998. p. 07-09.

SCHNETZLER, R. Práticas de ensino nas ciências naturais. In: ROSA, D.; SOUZA CAMILO. *Didática e Prática de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n.11, p. 05, maio/agosto, 1999.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nova York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHAVININA, L. (org.) *The international handbook on innovation*. Londres: Pergamon, 2003.

SIGNORINI, I. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In: _____. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, E. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: FERREIRA, A. T. B; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, M (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p. 91-106.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

SOARES, S. Qualidade do ensino de graduação: concepções e práticas de docentes pesquisadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012. Bahia, *Anais [...]*. Bahia: ANPED, 2012. p. 1-17. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt04-2391_int.pdf. Acesso em: 3 dez. 2017.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.

SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.

SUASSUNA, L. *Ensaio de pedagogia da língua portuguesa*. Recife: EDUFPE, 2006.

SUDAN, D; VILLANI, A.; FREITAS, D. Professor- pesquisador: o caso da professora Flora. In:

REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006 .São Paulo, *Anais [...]*. São Paulo: ANPED, 2006. p. 1-15. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt08-2617-int.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, M.; ZOURHAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005.

TRAVA, S. *O Processo de Mudança do Sujeito-Professor no Trabalho com Práticas de Leitura na Escola*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Bragança Paulista, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0Bw-DnYa4_XZzVDdNNUZGOUh3dDA/view. Acesso em 12 ago. 2019.

VAN DER MAREN, J.; BLAIS, J. Quellerecherche et avecquelrôledans la formation professionnelle em éducation? *Recherche et formation*, n. 17, p. 123-140, 1994.

VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANNA, I. O. A. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, C. L.; GALLO, S. (org.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: EDUSC, 2004.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ZANLORENZI, M.J. *O PARFOR e a formação de professores para a educação básica: o caso do curso de pedagogia da UEM*. 2019. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva do professor: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K.; NOFKE, S. Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (org.). *Handbook of Research on Teaching*. 4. ed. Washington: AERA, 2000.

ZILBERMAN, A. R. No começo, a leitura. *Em Aberto*, Brasília, v. 16, n.69, jan./mar. 1996.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Estamos realizando uma pesquisa, para o Curso de Doutorado em Educação da UFPE, sobre as relações e as experiências com a pesquisa científica, por parte dos professores de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, em atuação na Educação Básica. Gostaríamos de contar com sua colaboração para responder a este questionário. Ele traz algumas perguntas sobre seus dados pessoais, sua formação e sua atuação docente que, se respondidas sinceramente, poderão ajudar-nos bastante a escolher os sujeitos de nosso estudo e a ter uma visão, mesmo que parcial, sobre o tema. Devido aos preceitos éticos orientadores deste estudo, os dados relativos à sua identidade permanecerão em sigilo.

DADOS PESSOAIS

1. Nome completo:
2. Idade:
3. E-mail e, se possível, telefone para contato:

DADOS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

4. Você é contratado como Dedicação Exclusiva no IFPE?
5. Tempo total de trabalho como docente:
6. Tempo total de experiência com o ensino de português na Educação Básica:
7. Tempo em que trabalha no IFPE:
8. *Campus* em que está lotado:
9. Ministra ou já ministrou aulas em turmas do ensino médio integrado no IFPE?

DADOS SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA

10. Há quanto tempo se formou?

11. Instituição:

12. Curso de graduação:

13. Você desenvolveu alguma pesquisa científica durante a graduação? () SIM () NÃO

Se sim, Qual o tema da pesquisa realizada em sua graduação?

Havia orientador?

14. Sobre sua formação *stricto* ou *lato* sensu, responda, o que houver:

a) Especialização? () sim () não

Se sim, em quê: () Letras/Linguística/Linguagem () Ensino/Educação ()

Ensino de língua/Letras e ensino () outras. Qual? Instituição:

Tema de pesquisa:

b) Mestrado? () sim () não

Se sim, em quê: () Letras/Linguística/Linguagem () Ensino/Educação ()

Ensino de língua/Letras e ensino () outras. Qual? Instituição:

Tema de pesquisa:

c) Doutorado? ()sim () não

Se sim, em quê: () Letras/Linguística/Linguagem () Ensino/Educação ()

Ensino de língua/Letras e ensino () outras. Qual? Instituição:

Tema de pesquisa:

Linguagem () Ensino/Educação () Ensino de língua/Letras e ensino ()

outras. Qual?

Instituição:

Tema de pesquisa:

DADOS SOBRE A ATUAÇÃO COMO PESQUISADOR(A) E A DOCÊNCIA

15. Você já apresentou trabalho(s) resultante(s) de sua(s) pesquisa(s) em algum evento científico?

Se sim. Lembre a última vez que o fez?

16. Você já publicou o(s) resultado(s) de seu(s) trabalho(s) de pesquisa em alguma revista/periódico impresso ou eletrônico?

Se sim. Lembre a última vez que o fez?

17. Você participa atualmente de algum grupo de pesquisa?

Se sim. Qual(is) o(s) grupo(s) de que participa?

18. Você já participou de algum evento científico promovido pelo IFPE?

19. Possui ou já possuiu projeto de pesquisa cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa do IFPE (PROPESQ)?

Se sim, Qual(is) o(s) tema(s) de seu(s) projeto(s) cadastrado(s) na PROPESQ?

Se sim, Você acredita que o fato de desenvolver pesquisa influencia em sua profissão docente? Por favor, justifique.

20. Você considera que o IFPE é um ambiente favorável para que os(as) professores(as) desenvolvam trabalho de pesquisa?

21. Por favor, justifique sua resposta à questão anterior.

22. Você conhece outros(as) professores(as) de língua portuguesa que atualmente desenvolvam trabalho de pesquisa no IFPE?

Se sim, Em qual(is) *campus(campi)* trabalha(m)?

23. Você se considera um(a) professor(a) pesquisador(a)?

24. Por favor, justifique sua resposta à questão anterior.

25. Você acha que sua formação, inicial e continuada, ofereceu os conhecimentos necessários para que você desenvolvesse pesquisa em sua profissão?

26. Por favor, justifique sua resposta à questão anterior.

27. Você acredita que a sua formação para a pesquisa pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa?

28. Por favor, justifique sua resposta à questão anterior.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

EIXO 1 – EXPERIÊNCIAS COM PESQUISA

- Fale um pouco sobre sua trajetória como pesquisador(a).
- Essa trajetória, ao longo de sua formação e atuação profissional, fez você se considerar um(a) professor(a) pesquisador(a)? (questionário aponta indicações)
- Diria, então, que se considera um produtor de conhecimento? Justifique.
- Fale um pouco sobre sua atualidade como pesquisador(a) no IFPE.
- Acredita que há incentivo, na Rede Federal, para o desenvolvimento de pesquisa por parte do docente? Por quê? (Encontra dificuldades?)
- Acredita que desenvolver pesquisa faz você ter acesso a espaços diferenciados dentro do ambiente escolar/acadêmico?
- Você costuma participar de eventos científicos ou espaços de socialização do conhecimento, dentro ou fora da instituição? Fale um pouco sobre isso.

EIXO 2 – SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O TRABALHO DOCENTE E A PESQUISA

- Você considera que desenvolver pesquisa contribui para a sua formação?
- E para o ensino de português?
- Acredita que desenvolver pesquisa na educação básica, na área de linguagem, impacta na sua concepção de língua ou na forma como se relaciona com os conteúdos ministrados nas disciplinas de língua portuguesa?
- Quando precisa abordar, em suas aulas, algum assunto relacionado ao(s) tema(s) de sua(s) pesquisa(s), acredita que o faz de forma diferenciada? Fale um pouco sobre isso.
- Considera ser possível estabelecer alguma relação entre o fato de ser professor(a) pesquisador(a) na instituição em que trabalha e a sua autonomia como docente?
- Pela sua experiência, considera ser viável pensar no professor de português da Educação Básica como pesquisador? (É possível, portanto, produzir conhecimento em língua portuguesa na Educação Básica?)
- Quer acrescentar algo mais?