

AS PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP. Sônia Maria Coelho. (Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente). Eixo Temático: Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica.

Este trabalho resultou de uma pesquisa que vem se desenvolvendo pelo GEPEA, Grupo de Pesquisa¹ “Ensino e Aprendizagem como Objeto da Formação de Professores”, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp/campus de Presidente Prudente - SP, constituído por docentes formadores de diferentes licenciaturas, alunos de pós-graduação e licenciaturas, desenvolve há alguns anos um projeto que objetiva investigar e compreender as práticas e discursos dos professores das escolas públicas da rede estadual de ensino de Presidente Prudente, das diferentes disciplinas ministradas nos níveis fundamental e médio, para que seja feita uma análise sobre as concepções destes professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem que permitam empreender reformulações em alguns aspectos teórico-metodológicos nos cursos de formação inicial de professores. Para tal finalidade, foi utilizado um questionário aplicado por ocasião do planejamento escolar, simultaneamente, em todas as escolas do município, em fevereiro de 2005. O objetivo de tal procedimento era realizar uma aplicação que pudesse alcançar a maior presença de professores no interior da escola, o que foi possível dada a dinâmica da atribuição de aulas na rede pública estadual.

Dentre os 597 professores existentes na rede, naquele momento estiveram presentes 387 (65%) que responderam, individualmente, ao questionário. É importante que se constate que o número total de professores ao longo do ano letivo não se mantém constante, havendo alteração desse número em face de novas atribuições e que o número de participantes foi propício às finalidades do estudo.

Antes que se chegasse a uma forma adequada, o questionário foi elaborado e depurado a partir de uma aplicação piloto junto a um grupo de professores. A versão final com 35 questões foi dividida em três partes. As primeiras 9 questões procuraram identificar o perfil do professor e sua experiência no magistério. As demais 26 questões se distribuíram em dois eixos. Por um lado referiam-se à descrição das atividades de ensino, envolvendo aspectos do contrato didático (critérios de escolha dos conteúdos, organização das seqüências didáticas, finalidades do ensino, avaliação, dentre outros) e do contrato social (regras de trabalho na sala de aula) e por outro lado referiam-se à metacognição ou reflexão do professor sobre sua prática docente e sua formação inicial.

O estudo que aqui descrevemos fundamentou-se na análise específica dos relatos sobre a formação e as práticas dos 86 professores de língua portuguesa referentes à segunda parte do questionário aplicado e pretende distinguir as formas de trabalho desenvolvidas pelos mesmos, para a verificação da existência, ou não, de padrões de ensino e sua caracterização. Faremos um cotejamento com aspectos apreendidos no perfil geral desses profissionais para um entendimento mais amplo quanto às condições efetivas de suas práticas docentes.

As respostas foram categorizadas, tratadas pela plataforma Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows e analisados a partir da especificidade de cada área disciplinar. Os resultados apontaram para uma tendência de centralização no professor que inicia e conduz a maior parte das atividades, seguindo-se a participação dos alunos nessas práticas e em atividades mistas com a participação de ambos os atores. Inversamente a participação dos alunos no processo de avaliação é preponderante.

A prática dos professores de língua portuguesa

No início da pesquisa foi solicitado aos professores que escolhessem uma determinada disciplina em torno da qual ele responderia às questões propostas, uma vez que há professores cuja formação inicial sendo em determinada área, ainda possui habilitação para também lecionar disciplinas afins e havia muitos professores em tal condição.

Dentre os 86 professores que optaram responder pela disciplina língua portuguesa, correspondente a 22,2% dessa amostra, 28 afirmaram ter cursado instituição pública, o que representou 32,56% desse total; 56 cursaram instituições particulares importando em 65,12% e 02 professores não responderam a natureza da instituição (2,32%). Os 28 que cursaram instituição pública, fizeram o curso de letras – habilitação em língua portuguesa, apontando para o fato de que todos têm formação específica na área em que ministram aulas

É importante dizer que 33 (38,37%) professores cursaram uma segunda graduação e 53 (61,63%) não. Desse total verificamos que 24 cursaram pedagogia; 02 direito; 01 administração de empresas; 01 arquitetura e urbanismo; 01 educação física e

04 professores que haviam se formado em outros cursos, posteriormente fizeram letras com opção em língua portuguesa. O cruzamento das disciplinas escolhidas para preenchimento dos questionários com o primeiro e o segundo cursos superiores realizados permitiu-nos verificar que, nos casos em que o primeiro curso não tinha ligação direta com a disciplina escolhida, o segundo curso tinha.

Em meio a esses 86 professores envolvidos na pesquisa, aqueles que fizeram qualquer outro curso primeiro, se dirigiram depois para a língua portuguesa. Os que tiveram formação inicial em língua portuguesa, quando realizaram o segundo curso o fizeram em instituições particulares e optaram, em grande parte, por pedagogia. Verificamos então, que esses professores seguiram a tendência do perfil geral segundo o qual 52,3% do total de sujeitos da pesquisa cursaram Pedagogia como segundo curso superior, permitindo-nos, a exemplo do que ocorre em outras disciplinas, a hipótese de que as dificuldades docentes enfrentadas promoveram interesse num afastamento da sala de aula, buscando uma função mais burocrática de gestão nas coordenações pedagógicas, direção, vice-direção, sugerindo com isso uma busca de melhores condições de trabalho, assim como salariais .

Em relação à década de formação dos professores de língua portuguesa em instituições públicas, a maior frequência encontra-se na década de 90 (57,14%) seguida pela década de 2000 (25%). Em menor proporção estão os formados nas décadas de 70 (10,72%) e 80 (7,14%). Em relação aos professores formados por instituições particulares há um número maior na década de 80 (51,78%), seguido pela década de 90 (21,42%) e um número também expressivo na década de 70 (19,64%). Na década de 2000, licenciaram-se apenas 7,16% desses professores de língua portuguesa. Não houve professores que concluíram seus cursos na década de 60, tanto nas instituições públicas quanto nas particulares. Essa frequência nos sugere a pequena expansão da rede pública de ensino superior à época da formação desses professores que recorriam às instituições particulares.

Os professores de língua portuguesa realizaram pouquíssimas capacitações, tanto na Diretoria de Ensino, como em minicursos e oficinas de outras instituições. Destacamos o grande número de respostas em branco a esta questão como indicativo de que os professores não responderam ou não realizaram nenhum tipo de capacitação no período em pauta. Em meio dos professores que afirmaram ter realizado especializações, 28 fizeram cursos específicos relativos à língua portuguesa, 2 na área de língua Inglesa e 2 na área de ensino, ou seja, em didática. Em nível de mestrado 6 haviam cursado na área de língua portuguesa e 2 em educação. Não encontramos

professores com doutorado.

A situação funcional na área focalizada apontou 68 professores efetivos, ou seja, a maioria (79,7%); 17 admitidos em caráter temporário ou ACT (25%) e 01 professor (1,4%) não respondeu à questão. Como a pesquisa foi realizada em período de planejamento, justificam-se esses números pelo fato de ainda estar em fase de realização o preenchimento de vagas para os professores ACT, enquanto que os efetivos já estavam presentes em suas unidades de trabalho.

Quanto à sua formação a maioria cursou Letras com as seguintes habilitações: português-inglês 56; português 10; português-alemão 4; português-francês 3; português-italiano 3; português-espanhol 2; português-latim-espanhol 1; português-inglês-espanhol 1; português-inglês-alemão 1; português-francês-italiano 1; português-inglês-sociologia 1 e português-inglês-didática 1 professor. Podemos perceber que essas habilitações abriram várias possibilidades de trabalho docente para os professores, porém poucos trabalham em todas estas habilitações. Notamos que 42 professores lecionavam apenas português e os demais 31 professores atuavam nas disciplinas português e inglês.

Outro aspecto interessante nesta pesquisa foi um equilíbrio quanto aos anos de exercício profissional. Os professores de português na rede estadual de ensino fundamental e médio de Presidente Prudente apresentaram uma grande porcentagem de iniciantes, entre 0 a 5 anos de atividade (22,09%) e se estimarmos a média de tempo de serviço observaremos um número significativo de professores com experiência entre 10 e 20 anos de atividade (46,51%) no ano da obtenção desses dados, significando que iniciaram sua carreira a partir de 1985, enquanto que os iniciantes a iniciaram a partir de 2000. Em relação à carga horária, a maioria dos professores é da rede estadual, mas encontramos ainda professores que atuam simultaneamente na rede municipal e particular de ensino. A maior frequência é de 40 aulas semanais seguida de 32, porém houve casos de professores com jornada dupla de 32 horas cada uma. Notamos ainda que esta carga tem sido assumida pelos professores há mais de três anos. Consideramos uma carga horária elevada considerando que deveria haver mais tempo para o professor estudar, preparar aulas, preparar instrumentos de avaliação e estratégias de ensino que auxiliassem melhor no processo de ensino–aprendizagem.

Chegamos assim à questão específica sobre a qual nos debruçamos nesta análise: a prática docente desses professores e a forma como iniciam, desenvolvem e avaliam suas aulas.

Encontramos padronização de atividades iniciais e mais cinco momentos que

caracterizaram o desenvolvimento da aula dada por eles. Nesse aspecto distinguimos alguns dados importantes que nos permitiram inferências importantes. O

Foi indicado aos professores: “Escolha como exemplo um conteúdo que você ensina. Descreva a sequência que você, no geral utiliza para desenvolvê-lo. (Por exemplo o conteúdo, como procede logo depois, como conclui o assunto, como verifica se os alunos estão compreendendo, etc)”.

Para discutir e caracterizar o início das aulas as respostas em branco foram 13, nulas 04, indicando uma participação mista 12, início dado pelo professor 46 e pelo aluno 11. Quanto ao desenvolvimento em primeiro momento: respostas em branco 19, nulas 01, procedimento misto 13, procedimentos efetivados pelo professor 30 e pelo aluno 23. O denominado desenvolvimento dois apresentou 34 respostas em branco, 02 nulas, 11 indicando procedimentos mistos, ações do professor 10 e do aluno 29. No momento seguinte, desenvolvimento 3, observamos 54 respostas em branco, 01 nula, atividades mistas 05, atividades centralizadas no professor 11 e no aluno 15. Nos momentos posteriores denominados desenvolvimento 04 e 05 tivemos respectivamente 75 e 84 respostas em branco, 01 e 0 nulas, 01 e 0 atividades mistas, 0 e 01 atividades do professor e 09 e 01 do aluno.

Com relação ao processo de verificação da aprendizagem dos alunos obtivemos as seguintes respostas quanto ao primeiro momento desse processo ou avaliação 01: em branco 29, nulas 08, participação mista 02, participação do professor 16, e do aluno 31. No momento posterior ou avaliação 02, as respostas em branco foram 72, nulas 2, indicando participação mista 0, do professor 04 e do aluno 08.

Diante dos dados presentes nas respostas dos professores quanto às suas aulas e à verificação da aprendizagem posterior, podemos chegar a uma compreensão que nos permitirá caracterizar essa prática.

Quanto ao início das aulas há, marcadamente, a forte presença da ação do professor que vai decrescendo nos momentos posteriores do desenvolvimento da aula até chegar à indicação de que apenas um professor desenvolve suas aulas até um quinto patamar de realização:

Conteúdo: Classes de palavras- 1º Apresentação oral do mesmo; 2º Exemplos e análise de frases no quadro negro; 3º Esclarecimento de eventuais dúvidas que possam surgir por parte dos alunos de forma oral; 4º Prática: Aplicação dos conhecimentos adquiridos através de exercícios de fixação (escritos) (Análise de frases); 5º Identificação das classes gramaticais presentes em um texto. (sujeito 349, escola 22)

Há também atividades mistas em que ambos os atores empreendem ações para

o tratamento dos conteúdos e atividades centradas nas ações dos alunos, conforme as transcrições abaixo apresentadas:

Conteúdo gramatical (qualquer tópico): 1- Peço aos alunos para produzirem um texto (geralmente direciono com tema e gênero). 2- Corrijo tudo (um a um). 3- Antes de entregar, coloco na lousa na transparência os erros que aconteceram e dou ênfase aos erros do conteúdo que vou aplicar. 4- Só então explico as regras gramaticais e os alunos tomam nota. 5- Os alunos reescrevem os seus textos. (sujeito174, escola 17)

1) Os alunos escolhem um livro da sua preferência na biblioteca; 2) Fazem a leitura uma vez por semana em um ambiente agradável durante uma aula; 3) Contam as histórias lidas, fazendo propaganda dos livros; 4) Produzem textos livros, dramatização, fantoches, quadro-vivo, teatro, contos invertidos, salada de contos, etc. (sujeito 214, escola 23)

É importante destacarmos o processo didático na ótica de Martins (2009), apontando para o fato de que

Há uma pressuposição mais ou menos explícita, por parte de porta-vozes das instâncias administrativas e, muitas vezes, também de pesquisadores nas universidades, de que o professor que hoje trabalha nas escolas públicas alimenta uma visão endemicamente tradicionalista, de que ele é resistente ou avesso às inovações e de que, em última instância, ele seria o grande culpado pelo fato de que, por melhores que tenham sido as diversas propostas ou normatizações, sempre foram precariamente implantadas. Ou seja: as academias e secretarias diversas estariam cheias de boas intenções, mas haveria algo na formação do professor que resiste – entendendo-se, de toda forma, a resistência como algo negativo – e torna a escola, em certo sentido, impermeável às tentativas de modernização. Outra voz – proveniente de sindicatos da categoria e muitas vezes engrossada por vozes da universidade – advoga, por sua vez, que a falha deveria ser atribuída à falta de condições mínimas para o trabalho pedagógico, seja em função da baixa remuneração, da jornada de trabalho excessiva ou, ainda, do número excessivo de alunos em sala de aula. No embate, uns culpam os outros e há quem postule que mesmo se contempladas todas as condições infraestruturais inerentes à instituição escolar, mesmo assim seria insuficiente ou precário o trabalho do professor, em função – de volta ao mesmo argumento – de sua formação limitada ou inadequada. (p.523-524).

Além dos pontos destacados acima, outros aspectos têm relevância na determinação dessa prática docente. Tendo em vista o tempo de exercício profissional dos docentes participantes desta pesquisa, consideramos importante destacar os acontecimentos nas décadas de 80 e de 90 focalizando as discussões que circularam na rede pública sobre o ensino de língua portuguesa e das quais, certamente, esses professores participaram.

As Propostas Curriculares de língua portuguesa, tanto para o ensino fundamental como para o segundo grau, do estado de São Paulo tiveram sua primeira edição em 1986. Elas apontaram aspectos importantes relacionados à natureza e ao ensino de língua materna. Em relação à natureza, admite uma dupla função no currículo: uma relacionada ao seu papel instrumental, relacionada a atividades práticas da realidade que envolvia aspectos quantitativos, e outra relacionada ao desenvolvimento do raciocínio lógico, envolvendo a capacidade de abstrair, generalizar. Em relação ao ensino, há a preocupação em abordar os conteúdos de forma recorrente, ou seja, sempre retomando os conteúdos em diferentes níveis de abordagem, rompendo com a idéia de linearidade. Em 1986, após certo período de discussão entre os professores da rede pública de ensino, entrou em cena a Proposta Curricular de língua portuguesa do Estado de São Paulo, que chegou às escolas com o estatuto de “propostas” a serem implementadas com maior liberdade e sem a característica ainda existente nos Guias Curriculares (os “verdões”) que anteriormente se voltavam para o ensino de uma língua ideal, profundamente normatizada (MARTINS E SIGNORI, 2009, não paginado). As autoras afirmaram que tais propostas enfatizaram

[...] particularmente o trabalho epilingüístico, sendo que pela primeira vez em documentos oficiais foi feita distinção nítida das diversas abordagens do material lingüístico, que comporta atividades de linguagem, atividades de reflexão sobre a linguagem e atividades com a metalinguagem. (não paginado)

Entenderam ainda, que tal abordagem já poderia ser verificada nos anteriores Guias Curriculares, “[...] porém sem essa delimitação clara e, principalmente, sem a compreensão de que havia algo que não era nem propriamente produção ou interpretação de textos no sentido convencional, nem trabalho com nomenclatura gramatical”.(não paginado)

Em nossa perspectiva de análise destacamos o fato dos professores de língua portuguesa pesquisados terem vivenciado o processo de implementação, de pelo menos um, desses dois documentos importantes: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (1986), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Se admitirmos que esses documentos foram amplamente divulgados, discutidos nas escolas, esses professores, presumimos, mesmo que superficialmente, conheceram e participaram de alguma discussão referente a eles.

Até 1986, quando foi publicada a **Proposta Curricular de Língua portuguesa do Estado de São Paulo**, a referência oficial para o ensino de língua materna eram os **Guias Curriculares Nacionais**, de 1975, documento que apontava para profundas inovações, quer de ordem metodológica, no que implica a relação entre corpo docente e discente, quer nos fundamentos epistemológicos, ao relativizar a ênfase no ensino da norma padrão e do registro escrito. Entre outros aspectos, os **Guias Curriculares** comportaram a legitimação da oralidade, trazendo propostas de

trabalho com essa modalidade em sala de aula, através de mesas-redondas, seminários, debates, círculos de conversa. (MARTINS E SIGNORI, 2008, grifo do autor, não paginado)

Como pudemos perceber pelo que foi dito acima, a “ousadia” das propostas nem sempre atingiu o público a que se destinava, menos por falta de capacidade, participação e interesse da classe docente, que por falta de meios adequados para efetivar essa discussão e orientar as práticas que delas decorreriam. Tendo em vista que as finalidades inscritas nas disciplinas escolares visam não simplesmente o ambiente escolar, mas a sociedade em que este se situa, em se tratando do ensino de língua portuguesa, verificamos que estamos muito distantes do ensino da linguagem tida como atividade humano-genérica, cuja produção não se circunscreve ao aspecto didático das produções e interpretações de textos que tem sido tão enfatizados desde muitos anos atrás.

Em 1998 entraram em vigor os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa, que, foram influenciados, principalmente, pelas propostas curriculares dos estados de São Paulo e de Minas Gerais. Entretanto, segundo Martins e Signori (2009), de forma mais ou menos explícita, os PCNs de língua portuguesa propõem a didatização ou a escolarização dos gêneros do discurso, tendendo à re-estabilização do fato lingüístico e, conseqüentemente, à sua idealização, dentro de um marcado retrocesso em relação ao que vinha se construindo até então.

Diante dessas constatações é possível fazermos algumas inferências sobre as condições de trabalho desses professores: estão atuando na rede de ensino desde meados da década de 80, portanto, passando pela experiência de implementação das Propostas Curriculares e posteriormente dos Parâmetros Curriculares. Isso representou uma oportunidade adicional à sua formação inicial tendo em vista os movimentos de divulgação de tais documentos, principalmente das Propostas. Assim, conforme mencionou Perrenoud (2002),

O que deveria ser resolvido pelo sistema educacional, na verdade, é devolvido aos estabelecimentos escolares e aos professores, não por uma vontade positiva de aumentar sua autonomia, mas por impotência da classe política e dos poderes organizadores de desenvolver uma política e uma ética coerentes e duradouras. (p.55).

Devemos lembrar também que o ano de licenciatura desses professores representou aspecto muito significativo na determinação e influência sobre suas experiências docentes, uma vez que os livros didáticos eram a referência constituinte da sua prática, e as grades curriculares dos cursos que freqüentaram eram voltadas mais aos conteúdos específicos das licenciaturas do que à preparação didático-pedagógica,

esta feita no último ano. Este posicionamento pode ser verificado na resposta do sujeito 351, da escola 22, quando da sua explicação sobre sua prática: “Seguindo o livro didático e de acordo com o planejamento”.

Ainda, citando Perrenoud (2002), convém lembrarmos que é muito fácil culpabilizar o professor pelos problemas que atualmente atingem a escola e pelos dilemas que o afligem em face de uma crescente defasagem entre os conteúdos existente nos programas de ensino e as condições pessoais dos alunos, quer nos aspectos sociais, quer intelectuais e emocionais, quer nos seus interesses mais amplos:

Atualmente, as finalidades da escola são muito confusas e as condições do exercício da profissão são tão heterogêneas que não é mais possível reclamar dos textos para ficar com a consciência tranqüila. Com o pretexto de que isto está no programa, devemos nos obstinar em ensinar gramática a crianças que não sabem ler? Devemos ficar horas e horas apresentando autores e obras literárias a adolescentes em busca de um genuíno diálogo com os adultos? (p.54).

Outro elemento importante à nossa análise é a pesada carga horária a que esses professores estiveram sujeitos. Nesse grupo de professores desde três anos atrás, em sua carreira docente, estão dando um número de aulas além do suportável. Diante dessas condições é de se esperar um decréscimo no rendimento profissional e, mais que isso, um descrédito nas próprias capacidades e na instituição a que pertencem. O imobilismo pode se instalar a partir desses elementos e de outros fatores ainda, apontados por Di Giorgi (2004) tem em vista a “grande parte dos educadores que, assustados com a velocidade vertiginosa das mudanças pelas quais passamos, se escoram na crítica pouco construtiva ou se refugiam em propostas saudosistas”. (p.154)

Anteriormente não encontrávamos grandes dificuldades, nem nos questionávamos tanto sobre *o quê* e *o porquê* da escola ensinar o que ensinava. A explicação pautava-se no ato de transmitir às novas gerações o conhecimento científico e cultural produzido pela humanidade, restando-nos analisar as formas ou processos metodológicos do “como” ensinar recorrendo ao campo específico das ações didático-pedagógicas. Tendo em vista a complexidade e vastidão de tais conhecimentos, não caberia atribuir à escola tão grande tarefa e isto envolve a necessidade da seleção de conteúdos e sua adaptação e, de certo modo a simplificação para adequá-los às condições sócio-intelectuais dos alunos. Essa é uma das atribuições cabíveis ao professor e, em consequência

[...] postulamos a necessidade do aprimoramento profissional docente nos aspectos relativos à produção científica, não como forma de transmitir inovações e descobertas científicas, mas como a necessidade de preparar a criança e o jovem para pensarem matematicamente, cientificamente, gramaticalmente. (VALDEMARIN, 1998, p.83).

Na obra em que desenvolveu um estudo sobre os processos de transformações a que estamos sujeitos numa sociedade onde a globalização se manifesta de forma contundente, e lançando mão das contribuições de alguns autores², Di Giorgi (2004) comentou aspectos relativos à compreensão da instituição escolar e sobre os grandes conflitos que pairam sobre a profissão docente. Ele utilizou as afirmações de Tedesco, que caracterizou a pedagogia necessária para os dias de hoje incluindo: “o trabalho em equipe, a solidariedade ativa entre os membros do grupo e a capacidade de escutar” (p.69), como elementos indispensáveis à consolidação do reconhecimento do outro como sujeito, o que, em sua opinião, se constitui no principal desafio da socialização moderna.

A mencionada “escuta”, em nossa compreensão, é fator mais que necessário para um possível redimensionamento e transformação da realidade escolar no que tange à participação docente. Acreditamos, ainda, que vale também para o contexto macro estrutural no qual a escola se insere.

Concluindo seu trabalho e apontando para a necessidade de *uma escola da consciência universal*, Di Giorgi (2004) apresenta importante contribuição à discussão que ora fazemos: “é necessário que o professor deixe de se ver como professor de uma determinada disciplina para se ver, antes de mais nada e acima de tudo, como educador”. (p.147)

Esta pesquisa foi projetada para encontrarmos elementos que nos permitissem observar, compreender as práticas dos professores, no nosso caso especificamente os de língua portuguesa, e empreender eventuais reformulações em alguns aspectos teórico-metodológicos nos cursos de formação inicial. Temos encontrado algumas confluências nos resultados desta pesquisa junto aos professores das outras disciplinas e, dentre tais, evidenciamos o fato de que os docentes não se contentam mais com o tipo de trabalho que vem realizando, buscam arduamente atingir resultados melhores para si e para seus alunos. Mais que tudo, que completem o seu desejo de modificar uma realidade que tem se mostrado desajustada e infeliz.

Muitos outros aspectos pudemos encontrar e até mesmo destacar nas respostas dadas a diversas outras questões, mas esse não é nosso propósito neste momento, pois constituem uma abertura para a continuidade deste trabalho em novos e futuros patamares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Guias Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1975.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua portuguesa** – Brasília: MEC, 1998.

DI GIORGI, Cristiano. **Uma outra escola é possível!: uma análise radical da inserção social da escola e da democracia na escola do mundo globalizado.** Campinas.SP: Mercado de letras/ALB.2004.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de língua portuguesa:** Questões de ideologia e de poder. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 519-539, set./dez. 2008.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra e SIGNORI, Mônica Baltazar Diniz. **Afinal, como se ensina língua materna?**
www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao01/colunas_msilviamsignori.htm -acessado em 04/06/09.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor.** trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed. 2002.

SÃO PAULO(Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Língua portuguesa: ensino fundamental.** 5ª Ed. São Paulo: SE/CENP, 1997.

VADEMARIN, Vera Vanessa. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. **O Professor e o ensino:** novos olhares. *Cad. CEDES*. vol. 19, n. 44. Campinas. abril,1998.

¹ O PERFIL DOS PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE: RESULTADOS PRELIMINARES DE UMA PESQUISA MULTIDISCIPLINAR SOBRE O ENSINAR COMO OBJETO DA FORMAÇÃO INICIAL. MORELATTI, Maria Raquel M. ; RABONI2, Paulo César de A. ; COELHO, Sonia M.; FÜRKOTTER, Monica.; LIMA, Guilherme da S. ; MARIN, Fátima A. D. G. ; MEDEIROS, Emerson A. de ; MENDONÇA, Onaide S. C. de; ORTEGA, Eliane M. V. ;;RABONI, Edméa A. R. S. ;RAMOS, Regina C. ;REVOREDO, Mariana ; ROCHA,Rosana R.; SILVA, Ilíada P. da ; TEIXEIRA, Leny R. M.

² O autor examina a crise na escola e os fatores presentes numa sociedade globalizada, sob a ótica de Juan Carlos Tedesco, Alain Touraine, Paul Singer e Ladislau Dowbor.