


Modelos de racionalidade e formação inicial e continuada do professor de literatura

Marta da Silva Aguiar
Lívia Suassuna

Marta da Silva Aguiar

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, IFPB


E-mail: silvaaguiar21@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0485-388X>

Lívia Suassuna

Universidade Federal de Pernambuco, UFPE

E-mail: liviasuassuna60@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7422-2923>

Resumo

Considerando o presente contexto da educação brasileira, em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é alçada à posição de núcleo das políticas educacionais, incluindo a política nacional de formação de professores, e diante dos impasses que permeiam a formação do docente de literatura, na qual ainda permanece instaurado um falso dilema entre formar especialistas ou docentes da educação básica, problematizamos, neste trabalho, aspectos do processo formativo do professor de literatura do ensino fundamental e médio a partir de perspectivas de racionalidade da formação docente. Trata-se de uma pesquisa exploratória e documental, realizada no âmbito do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na qual analisamos documentos legais que estabelecem diretrizes curriculares para a formação de professores em interlocução com formulações teóricas que constituem diferentes paradigmas de racionalidade docente. Assim, com base nos modelos técnico, prático-reflexivo e crítico, apresentamos, primeiramente, questões mais gerais sobre a formação de professores e, em seguida, focamos pontos específicos da formação do licenciando em Letras e do professor de literatura atuante na educação básica. Em nossas considerações finais, evidenciamos as inegáveis contribuições da racionalidade prática, mas também destacamos a necessidade de avançarmos em direção a um paradigma crítico para a abordagem de problemas ligados à construção da identidade e do papel do professor. Dessa forma, a reflexividade e a produção de conhecimento poderão ser reafirmadas como processos fortemente implicados na docência, sem que sejam desconsiderados seu compromisso social e a percepção do processo educativo dentro de um amplo contexto histórico e político.

Palavras-chave: Paradigmas de formação docente. Racionalidade crítica. Formação inicial e continuada do professor de literatura.

Recebido em: 20/01/2022

Aprovado em: 28/07/2022



Abstract**Keywords:**

Teacher formation paradigms. Critical rationality. Early and continuing education of the literature teacher.

Rationality models and initial and continuing education of literature teachers

Considering the present context of Brazilian education, whereby the Common National Curriculum Base is elevated to the central position of educational policies, including the national policy for teacher education, and given the impasses that permeate the education of the literature teacher, in which an inaccurate dilemma between training specialists or teachers of basic education seems to remain still, this work aims to problematize and discuss aspects of the educational process of literature teachers in elementary and high school as well. The methodology used was an exploratory and documentary research, that was carried within the scope of the doctoral program course in Education at the Federal University of Pernambuco, wherein legal documents that organize curricular guidelines for teacher education were analyzed in dialogue with different paradigms of teaching rationality. Therefore, based on the technical, practical-reflective models it shows, first, more general questions about teacher education, and, then, it was more focused on the specific points of the formation of graduated students in language and the literature teacher that already works in elementary education. In conclusion, it was highlighted the contributions of practical rationality, but it is important to point out the need to move towards a critical paradigm for approaching problems related to the construction of identity, and the role of the teacher. Thus, reflexivity and the production of knowledge can be reaffirmed as processes strongly involved in teaching, so that their social commitment is not disregarded and the perception of the education process within a broad historical and political context.

Resumen**Palabras clave:**

Paradigmas de la formación docente. Racionalidad crítica. Formación inicial y continua del profesorado de literatura.

Modelos de racionalidad y formación inicial y continua del profesorado de literatura

Considerando el contexto actual de la educación brasileña, en el que la Base Curricular Nacional Común se eleva a la posición de núcleo de las políticas educativas, incluida la política nacional de formación docente, y dados los impasses que permean la educación del docente de literatura, en el que aún persiste un falso dilema entre especialistas en formación o docentes de educación básica, en este trabajo se discuten aspectos del proceso educativo del docente de literatura de primaria y secundaria. Se trata de una investigación exploratoria y documental, realizada en el ámbito del Doctorado en Educación de la Universidad Federal de Pernambuco, en la que analizamos documentos de la legislación brasileña que establecen directrices curriculares para la formación docente, en diálogo con diferentes paradigmas de la racionalidad docente. A través de la discusión de tres modelos (técnico, práctico-reflexivo y crítico), presentamos preguntas más generales sobre la formación del profesorado y luego nos enfocamos en puntos específicos en la formación inicial del profesorado en Letras y del ya activo profesor de literatura. En nuestras consideraciones, destacamos los aportes de la racionalidad práctica, pero también destacamos la necesidad de avanzar hacia un paradigma crítico para abordar problemas relacionados con la construcción de la identidad y el rol del docente. De esta forma, la reflexividad y la producción de conocimiento pueden reafirmarse como procesos fuertemente implicados en la enseñanza, sin dejar de lado su compromiso social y la percepción del proceso educativo dentro de un amplio contexto histórico y político.

Introdução

Cerca de meio século após os primeiros debates que passaram a tratar de dificuldades relacionadas ao estabelecimento de finalidades e metodologias adequadas para o ensino de literatura e ao espaço destinado a esse objeto nas escolas e nos documentos oficiais, é preciso que nos perguntemos sobre uma possível estagnação ou sobre movimentos de avanço e retrocesso nessa área.

Ao se debruçarem sobre tal questão, Segabinazi e Silva (2015) consideram que a crise ainda não foi de todo transposta. As autoras observam que, no campo da produção acadêmica voltada para o ensino de literatura, é possível notar avanços, mas as práticas escolares ainda permanecem marcadas por modelos tecnicistas, na contramão de novas perspectivas e abordagens metodológicas, restritas, muitas vezes, ao campo teórico.

Tem-se ainda um ensino de língua portuguesa centrado em nomenclaturas, alicerçado no livro didático e em fragmentos de textos, com abordagens estruturais e ênfase em aspectos gramaticais ou, caso haja mudanças, nas especificidades dos gêneros textuais. Outrossim, persiste a ideia de que o conteúdo do ensino literário deve ser constituído pelos diferentes estilos de época com suas características estético-ideológicas, informações sobre autores e contextos de produção.

Suassuna e Nóbrega (2013) revelam tendências semelhantes nos níveis fundamental e médio. Ao buscarem depreender, a partir da observação e análise de práticas docentes, quais os conteúdos e as metodologias que caracterizam o ensino de literatura brasileira na educação básica, os pesquisadores depararam-se com escassos ou inexistentes momentos nos quais os alunos são mobilizados a participarem da interpretação dos textos. A interpretação, em geral, fica submetida à autoridade do professor, que, por sua vez, reproduz os discursos críticos já consolidados e veiculados pelo livro didático.

Diante de tais resultados, nota-se a persistência de “um modelo de ensino tradicional problemático” (SUASSUNA; NÓBREGA, 2013, p. 39). Mas se, como salientam Segabinazi e Silva (2015), existem consideráveis avanços no campo das pesquisas e dos estudos linguísticos e literários e das proposições metodológicas, por que se observa tão pouca influência desses fatores sobre a escolarização da literatura? Decerto temos consciência de que mudanças na área educacional não se dão subitamente, mas tal questionamento pode nos levar a perscrutar uma problemática mais profunda que está por trás da permanência de modelos tradicionais e infrutíferos de ensino de literatura nas escolas brasileiras e da ancoragem de tal ensino predominantemente em manuais didáticos: a da formação dos professores de literatura.

Nossa pesquisa de mestrado (AGUIAR, 2013), realizada entre os anos de 2011 e 2013 e na qual investigamos os direcionamentos do ensino de Teoria da Literatura nos cursos de licenciatura em Letras e suas relações com a formação de professores, fez-nos perceber o quão complexa é a formação em nível superior do professor que irá atuar no ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental e no ensino

médio, e que ainda são muitos os desafios a serem superados. Estes vão desde o perfil dos ingressantes no curso de Letras até “a oscilação de objetivos entre formar professores e formar especialistas em Letras” (ANTUNES, 2015a, p. 08), passando pela urgência de efetivar a articulação teoria-prática no cotidiano da formação docente.

Se a formação inicial ainda lida com tais impasses, o que dizer daquela que é oferecida ao professor já atuante na educação básica, que, em muitos casos, após ter concluído a formação inicial, mantém-se distante do espaço universitário? Apesar de ser designada de continuada, tal formação geralmente se apresenta no formato de cursos de programação fechada que não preveem reencontros dos docentes com a equipe formadora, o que elimina a possibilidade de acompanhamento do trabalho desenvolvido em sala de aula (PINHEIRO, 2013).

Esse espaço, na verdade, deveria servir à intensificação de um diálogo capaz de entrelaçar recentes abordagens teóricas acerca do texto literário, novas perspectivas metodológicas para o ensino de literatura e aspectos da prática do professor da educação básica, consolidando o conhecimento dos campos disciplinar e didático-pedagógico, cujas bases foram estabelecidas na licenciatura, e garantindo que a formação se constitua “como um processo contínuo de desenvolvimento profissional durante o qual vai se configurando sua identidade docente” (SILVESTRE; PLACCO, 2011, p. 33).

Acompanhando a legislação educacional brasileira no que se refere às políticas de formação docente, é possível notar sucessivas reformas e mudanças que envolvem as concepções, as finalidades e as estruturas curriculares dos cursos e dos processos formativos (AQUINO; BORGES; PUENTES, 2011). Essas alterações são caudatárias de estudos que apresentam diferentes formas de conceber as relações entre teoria e prática e os saberes profissionais da docência, ou seja, estudos que configuraram modelos diversos de racionalidade subjacentes à formação de professores, partindo do aplicacionismo e caminhando rumo a perspectivas reflexivas e críticas.

Discutir esses paradigmas é algo candente no momento em que se instituem novas diretrizes e também bases nacionais comuns para a formação inicial e continuada de professores por meio das resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2020, uma vez que esses instrumentos legais são o caminho para conferir materialidade ao alinhamento previsto na Resolução CNE/CP nº 2/2017, a qual institui e orienta a implantação da BNCC, entre, de um lado, a organização curricular da educação básica e, de outro, a estruturação, os currículos e o funcionamento dos cursos de licenciatura e dos programas destinados à formação permanente de professores.

Assim, o objetivo do nosso artigo é tecer considerações sobre o processo formativo do professor de literatura a partir de uma análise das diferentes perspectivas de racionalidade de formação docente subjacentes aos documentos que estabelecem diretrizes para esse campo das políticas educacionais. Por meio da discussão de três modelos (técnico, prático-reflexivo e crítico), apresentaremos, primeiramente,

questões mais gerais sobre a formação de professores e, em seguida, centralizaremos o debate em aspectos específicos da formação do licenciando em Letras e do professor de literatura.

Modelos de racionalidade de formação docente

Um dos pontos de grande relevância da formação docente (inicial e continuada) é a relação entre teoria e prática, que foi compreendida, predominantemente, durante certo tempo, à luz de duas visões antagônicas: a técnica e a prática-reflexiva.

Tratando dessas duas vertentes, Chartier (2007) esclarece que a primeira corresponde à pesquisa aplicada. Nela, os saberes, as explicações e os modelos elaborados por pesquisadores tomam a formação e o cotidiano escolar como campo aplicado, ou seja, campo no qual se aplicarão as receitas e as informações já validadas cientificamente e divulgadas em publicações acadêmicas. Já a segunda parte de uma distinção entre saberes teóricos e saberes da ação. Logo, para se compreender como se dá a prática docente e como esta pode ser transformada ou reorientada, é preciso observar de forma direta a ação dos professores e o pensamento deles na e sobre a realização de tal ação, enfatizando-se um contínuo movimento reflexivo que pode fazer emergir os saberes subjacentes à atividade docente.

Em 1998, Chartier questionava-se sobre qual das vertentes descritas acima deveria orientar a formação dos professores e vislumbrava que os anos seguintes talvez pudessem fornecer subsídios para tal decisão. Com o passar dos anos, revelaram-se a inevitabilidade de superação da primeira vertente, ou seja, da racionalidade técnico-instrumental, e as insuficiências da segunda, isto é, da racionalidade prática. Nesse contexto, a tais paradigmas para a focalização da relação teoria e prática e para orientação dos processos de formação, têm se contraposto “modelos emergentes ou contra-hegemônicos baseados na racionalidade crítica” (SILVESTRE; PLACCO, 2011, p. 38). A partir de agora, então, discorreremos um pouco mais detidamente sobre os principais traços desses três modelos, estabelecendo um paralelo com os marcos legais que definem diretrizes para a formação de professores no Brasil.

A racionalidade técnico-instrumental está historicamente associada ao desenvolvimento das sociedades industriais e às novas formas de divisão e realização do trabalho dentro do modelo capitalista. Nela, o exercício profissional consiste em “atividades essencialmente instrumentais, voltadas a soluções de problemas por meio de teorias, métodos e técnicas” (SILVA, 2010, p. 37). As consequências disso para a educação são justamente a instrumentalização do ensino e sua redução a uma dimensão técnica, centrada nos aspectos referentes à organização e à sistematização das atividades pedagógicas, bem como nas formas mais adequadas e eficientes para transmitir os conteúdos. Dessa forma, são preteridos os aspectos sociais, culturais e políticos imbricados na prática educativa. É uma perspectiva que supõe um conhecimento acadêmico e científico neutro e linear, e que dicotomiza a teoria e a prática, numa perspectiva aplicacionista.

Segundo esse modelo, “uma boa difusão de todos os saberes é necessária para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas, mas ele vem, até hoje, regularmente constatando seus limites e até mesmo seus fracassos” (CHARTIER, 2007, p. 188), cujas causas podem ser encontradas na tendência dos sujeitos atuantes no cotidiano escolar de privilegiar as informações que podem ser utilizadas de forma mais direta na realização do seu trabalho, ou seja, “os protocolos de ação”.

Silvestre e Placco (2011, p. 34, grifos das autoras) salientam que

o grande limite desse tipo de modelo é que ele impõe uma relação hierárquica entre conhecimento teórico e conhecimento técnico, decorrendo disso um distanciamento entre aqueles que desenvolvem as práticas – o fazer – e aqueles que elaboram os conhecimentos teóricos – o saber, tendo como resultado a propagação de um discurso que preconiza que *a teoria na prática é outra*.

Essa forma de conceber a relação teoria-prática distancia as instituições de ensino superior das de educação básica e coloca esta segunda instância como o lugar em que se fará uso (muitas vezes distorcido) dos conhecimentos produzidos pela primeira e não como campo também de pesquisa e produção de conhecimentos e saberes.

Tal modelo foi hegemônico na forma de conceber e realizar formação docente no Brasil até ser confrontado, no final da década de 1990, com os pressupostos da racionalidade prática, legitimados pelo enquadramento legal que passou a se moldar a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e que se consolidou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas pelas Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002, e nas Diretrizes Curriculares específicas para os diferentes cursos de licenciatura publicadas ao longo dos anos 2000 (SILVESTRE; PLACCO, 2011). Essas orientações incidiram sobre uma das mais fortes marcas da racionalidade técnica presente nas organizações curriculares dos cursos de licenciatura: a estrutura “3+1” de formação, em que o currículo traz primeiramente o conhecimento científico considerado básico e relevante, depois os conhecimentos ligados à ciência aplicada e, por fim, proporciona um espaço para a prática durante a qual se espera que os alunos apliquem os conhecimentos oriundos da pesquisa universitária (SCHÖN, 2000).

De acordo com Aguiar e Scheibe (2010), esse formato constituiu uma realidade amplamente aceita por docentes e instituições de formação no Brasil desde a década de 1930 e sua herança parece não ter sido de todo superada:

nos espaços acadêmicos, continua forte, ainda hoje, a concepção que privilegia a formação teórica nas áreas específicas, proporcionada em princípio pelos cursos de bacharelado, em prejuízo de uma formação teórico-prática, que deveria ser a marca da formação do profissional professor que atuará nas escolas de educação básica (AGUIAR; SCHEIBE, 2010, p. 82).

Faz parte dos avanços na desconstrução desse modelo a Resolução CNE/CP nº 2/2015, documento fruto de estudos, consultas e debates empreendidos, ao longo de uma década, pela Comissão Bicameral de Formação de Professores designada pelo Conselho Nacional de Educação. Esse novo texto não só reafirma, entre seus princípios, a ênfase em uma relação dialética teoria-prática dentro dos cursos de formação inicial,

mas também amplia e aprofunda o debate acerca da formação dos profissionais do magistério da educação básica ao propor diretrizes que se voltam para a formação inicial e para a formação continuada. O objetivo é conferir maior organicidade à dinâmica formativa dos docentes da educação básica, o que deve se dar por meio de articulação “entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação” (DOURADO, 2015, p. 306).

Para além das dificuldades de enfrentamento, por parte das instituições responsáveis pela formação dos professores em nível superior, de vários aspectos problemáticos presentes nos cursos de licenciatura (tais como a separação entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas do campo disciplinar, e a falta de diálogo entre a formação acadêmica e as experiências práticas), deparamo-nos, no final da década de 2010, com as resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2020, que, ao estabelecerem novas diretrizes curriculares nacionais e as bases nacionais comuns para a formação inicial e continuada de professores da educação básica (BNC-Formação e BNC-Formação Continuada), trazem pressupostos e orientações que retomam “com força a orientação técnico-instrumental para a formação dos professores, configurada numa racionalidade sistêmica sustentada pelo aporte das competências” (ANPED, 2019, p. 5).

Foi estabelecido um prazo de dois anos, a contar das datas de suas publicações,¹ para a efetivação das mudanças nelas contidas. Essa urgência é decorrente da intencionalidade de fazer com que BNCC, diferentemente de outros referenciais curriculares para a educação básica, tenha efeitos mais rápidos e diretos sobre a construção dos conhecimentos e, conseqüentemente, da profissionalidade docente (ROLDÃO, 2007). A Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, prevê que “as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC” (BRASIL, 2017b, p. 11). No parágrafo oitavo do Artigo 62, incluído na LDB pela Lei nº 13.415/2017, também encontramos a seguinte afirmação: “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017a).

Assim, dentre muitos outros aspectos, o retrocesso fica evidente na centralização da formação dos professores exclusivamente na BNCC e no “domínio pedagógico” dos seus conteúdos. Ao fazer isso, a BNC-Formação vai de encontro à necessidade de uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar, como previsto na resolução anterior (Resolução CNE/CP nº 2/2015) e também contra algo que está no cerne das mobilizações dos educadores em prol da valorização e da profissionalização docente: a “construção da autonomia e [do] desenvolvimento intelectual do professor” (AGUIAR; SCHEIBE, 2010, p. 79). Na verdade, as novas diretrizes para formação de professores configuram-se como um retrocesso com relação à própria racionalidade técnico-instrumental, pois não preveem que o professor apreenda teorias científicas

¹ As Instituições de Ensino Superior (IES) que implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2/2015 contam com prazo de três anos.

que constituirão seu quadro de referência para análise de suas experiências educacionais e para o aprimoramento das práticas de ensino, mas sim estabelecem que o docente domine os conteúdos previstos no currículo da educação básica e saiba como ensiná-los.

Voltando às críticas do modelo técnico-instrumental, Schön (2000) ressalta que tal perspectiva considera que os profissionais são aqueles capazes de selecionar teorias e técnicas (oriundos do conhecimento sistemático/científico) para solucionarem problemas instrumentais. Logo, um dos pontos frágeis desse paradigma reside no fato de que, nas últimas décadas, os problemas encontrados na prática não se apresentam como estruturas bem delineadas para os profissionais, na verdade, frequentemente se mostram como casos singulares que ultrapassam as teorias e técnicas aprendidas durante a formação profissional.

Para esse pesquisador, em cujas ideias se baseia uma das vertentes da racionalidade prática, a prática profissional apresenta zonas indeterminadas, ligadas às incertezas, às singularidades e aos conflitos de valores presentes em determinadas situações e que não são compreendidos pela lógica da racionalidade técnica. Esta última não é capaz de formar profissionais competentes para atuar em tais zonas de indeterminação, o que gera uma crise de confiança na educação e no conhecimento profissional.

Schön (2000) defende, portanto, que as zonas indeterminadas da prática profissional têm se colocado, nas últimas décadas, como um aspecto central do exercício das profissões, daí a necessidade cada vez mais crescente de formar sujeitos capazes de atuar em contextos de mudança e incerteza. No caso dos professores, de formar docentes capazes de refletir criticamente sobre sua própria experiência, aumentando sua capacidade de enfrentar situações complexas e de autonomamente buscar formas de melhorar o seu ensino. A proposta desse autor propõe um triplo movimento que compreende: o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

O cerne desse modelo é a ideia de que “se as práticas não sabem utilizar as teorias forjadas fora delas, elas poderiam, ao contrário, produzir sua própria teorização” (CHARTIER, 2007, p. 187). A escola é tomada como um amplo e fértil campo para a pesquisa e para a formação inicial e continuada de professores; além disso, legitima-se o ponto de vista dos sujeitos que atuam na prática da educação básica. Estes passam a ser considerados não como meros executores daquilo que é proposto pelo discurso teórico-acadêmico, mas como produtores de saberes oriundos de sua própria experiência profissional.

Chartier (2007, p. 189) destaca que, para os teóricos dos saberes da ação, “a eficácia de uma formação estaria relacionada não aos saberes nela difundidos, mas ao lugar assumido pela reflexão sobre as práticas”. A estudiosa francesa afirma que, ao “teorizar reflexivamente” sobre a sua prática, por meio da explicitação e verbalização de suas estratégias e dos critérios que regulam seu agir em sala de aula, os docentes podem revelar um projeto de ensino, que, embora se valha de atividades associadas a posicionamentos teóricos diversos e, por vezes, conflitantes, pode apresentar uma “coerência pragmática”.

Essa perspectiva destaca o vínculo estreito entre ação e reflexão, bem como a prática profissional como instância privilegiada e permanente para a pesquisa educacional e para a aprendizagem profissional da docência, posto que se converte em espaço de autoanálise e reflexão. No entanto, é justamente neste aspecto que reside o limite de tal modelo, pois, conforme Silvestre e Placco (2011), a capacidade investigativa e reflexiva do professor parece ficar restrita a seu contexto imediato de atuação, sem abarcar amplamente o fenômeno pedagógico e sem considerar os contextos históricos, políticos e sociais nos quais os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvem.

Uma segunda vertente da racionalidade prática, tendo por base principalmente os trabalhos de Lawrence Stenhouse, enfatiza a concepção do professor como um pesquisador da sua própria ação pedagógica e das vivências no cotidiano escolar. Ciente da singularidade das situações educativas e crítico de um modelo curricular constituído por objetivos, ou seja, que tem como foco apenas os produtos, os resultados da aprendizagem, o estudioso inglês compreende o docente como um profissional que experimenta, analisa criticamente as situações de ensino e o seu fazer, tomando-os como objeto de pesquisas que visam a potencializar as suas qualidades educativas (CONTRERAS, 2002).

Ao traçar uma analogia entre a docência e a atividade artística por conta do potencial de experimentação e investigação desses dois trabalhos e também pelo seu caráter autônomo, Stenhouse (1991, p. 12) enfatiza a indissociabilidade entre teoria e prática: “el proceso de desarrollo del arte de cada uno como profesor – o del arte de enseñar –, que se desarrolla mediante artistas individuales – es un proceso dialéctico de ideas y práctica que no pueden separarse del cambio”.

Logo, a prática do professor não pode ser concebida como destituída de conhecimentos próprios. Ela configura-se como um mosaico de valores, saberes e critérios implícitos em habilidades, disposições e recursos que caracterizam a atuação docente. Todos esses elementos integram uma espécie de “hábito” (um agir inconsciente) que garante segurança e coerência ao professor na direção dos processos de ensino e que pode vir a ser explicitado e refletido para fins de aperfeiçoamento profissional. Dentro de tal perspectiva, como explica Contreras (2002, p. 118),

o processo de aperfeiçoamento profissional não se produz mediante a transmissão de teorias, mas questionando essas habilidades e recursos que refletem as capacidades pessoais com respeito à prática de ensino, ao conhecimento ministrado e às pretensões educativas.

Daí a importância do professor se constituir como um pesquisador da própria prática: para que possa analisá-la criticamente em função da construção e do fortalecimento de sua autonomia, de seu aprimoramento como profissional e da busca de experiências pedagógicas significativas.

Ao se contrapor à racionalidade técnica, a racionalidade prática trouxe muitos avanços e contribuiu com a busca para se estabelecer uma nova lógica para a formação docente. Dentre os avanços, destacam-se: a compreensão da relação teoria-prática por meio de uma perspectiva dialética; a valorização da prática e do docente como sujeito reflexivo e investigador – não como mero aplicador de teorias e técnicas; e a

consideração das questões e das situações do ensino aprendizagem não como “problemas” que merecem soluções técnicas, mas como contextos complexos e singulares, dentro dos quais se apresentam desafios que não são facilmente solucionáveis (SILVESTRE; PLACCO, 2011). Assim, como já dito anteriormente, pareceres e resoluções publicados na década de 2000 a respeito da formação de professores são perpassados por tais valores e concepções, propondo um novo perfil para o profissional docente.

Contudo, pelo fato de tais documentos enfatizarem um processo formativo centrado no desenvolvimento de competências, instaurou-se a necessidade de elaboração e publicação de novas diretrizes alicerçadas no Parecer CNE/CP nº 2/2015 e definidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (VOLSI, 2016). De acordo com o texto do Parecer (p. 42-43, grifos nossos) a formação inicial e continuada dos profissionais docentes deve partir de uma

compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

A ausência de uma compreensão ampla e contextualizada do processo educativo é justamente uma das principais insuficiências do modelo da racionalidade prática. Ao se postular a necessidade de que os professores sejam reflexivos em suas práticas – seja quando se propõem a experimentar ideias educativas transformando a sala de aula em lócus de pesquisa (Stenhouse), seja quando se debruçam sobre as situações incertas, adversas e singulares do fazer pedagógico (Schön) –, a reflexão, cerne de tal perspectiva, corre o risco, na visão de Contreras (2002), de apresentar um caráter de exercício individual e de se manter reduzida às experiências diretas e aos problemas da prática imediata.

Em sua análise, o intelectual espanhol ainda salienta que, ao descartar a possibilidade do estabelecimento de técnicas e estratégias a partir de conhecimentos científicos para que se solucionem as situações problemáticas ligadas ao ensino, a racionalidade prática reconhece estar contido na prática educativa um jogo complexo e conflituoso de valores, gerando dilemas e incertezas diante dos quais os professores atuam com seus pressupostos interpretativos e com suas crenças sobre o ensino e suas circunstâncias. Tal perspectiva também acaba por revelar que o fenômeno educativo envolve pretensões diversas. Mas não basta apenas reconhecer tal variedade, pois o que está em questão aqui não é apenas a pertinência e a eficácia das experiências pedagógicas a que podem dar lugar tais propósitos, mas sim a necessidade de firmar um posicionamento em prol da construção de uma sociedade justa e igualitária.

Tal atitude é importante porque, de acordo com Contreras (2002), não é a pluralidade a marca do mundo em que vivemos, mas sim a desigualdade e a injustiça, que se caracterizam pela falta de acesso de grande parte da população a condições dignas de existência, a bens materiais e culturais e pelas relações de poder que oprimem certos grupos em benefício de outros. Diante disso é mister questionar o modo como a reflexão é tomada no âmbito da racionalidade prática:

O que faz pensar que a reflexão do ensino conduza por si mesma à busca de uma prática educativa mais igualitária e libertadora e não ao contrário, à realização e ao aperfeiçoamento de exigências institucionais e sociais que poderiam ser mais injustas e alienantes? (CONTRERAS, 2002, p. 134).

Essa pergunta revela duas críticas fundamentais que devem ser feitas aos modelos do professor como um prático e um artista reflexivo: a falta de definição quanto ao conteúdo da reflexão, que indicaria o caminho para o qual esta deveria se orientar, e a ausência de discussão sobre qual deve ser o compromisso social do docente.

Apesar de os professores não serem passivos diante da cultura escolar em sua socialização profissional e de a própria escola não se definir como um campo homogêneo de valores e propósitos pedagógicos, há uma tendência entre muitos docentes a restringir seu escopo de ação e reflexão às classes em que atuam. Isso se dá em virtude das formas de socialização nos espaços educativos institucionais e também das próprias características que estes apresentam. Fatores como ausência de segurança, excesso de responsabilidade, burocratização e controle fazem com que os professores se isolem e se limitem ao contexto mais próximo, mesmo quando incorporam uma postura de reflexão. Não se trata aqui de diminuir o papel desta última, mas de romper com o círculo da experiência imediata da sala de aula para que o espírito investigativo também possa alcançar fatores estruturais e o condicionamento da docência pelos processos de institucionalização do ensino e para que se defina “um conteúdo específico em relação a quais devam ser as preocupações sociais e políticas da prática educativa” (CONTRERAS, 2002, p. 142).

Por conta disso, torna-se indispensável uma teoria crítica sobre a docência dentro da qual esta seja compreendida como um trabalho intelectual:

conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer [...] desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (CONTRERAS, 2002, p. 158).

A racionalidade crítica reconhece, portanto, o caráter interventivo e o potencial transformador da atuação docente. Alia-se a isso a importância atribuída ao modo como os professores configuram seu papel no contexto da instituição escolar e aos elementos condicionantes da prática e da cultura profissional (CONTRERAS, 2002).

Silvestre e Placco (2011) destacam que uma formação inicial fundamentada nos pressupostos da racionalidade crítica pode proporcionar ao professor a oportunidade para que ele perceba o seu ofício sem apartá-lo das dimensões sociais, históricas, políticas e culturais que o constituem. O trabalho profissional docente “ganha sentido na medida em que define a sua natureza, legitima a prática pedagógica como atividade social e amplia a autonomia do professor” (SILVESTRE; PLACCO, 2011, p. 39).

Assim, a compreensão do ensino como prática social é outra marca importante da racionalidade crítica, que se alia à assunção de que o exercício reflexivo docente não pode ser esvaziado de um conteúdo claro. Este é definido por Giroux e apresentado por Contreras (2002, p. 161) da seguinte forma:

elaborar tanto as críticas das condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidades que se abram à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos críticos e ativos, comprometidos com a construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e esperança.

Não se nega, portanto, a centralidade da atitude investigativa e reflexiva na constituição da docência, mas é atribuído a ela um novo significado: o de um pesquisador que age de forma crítica e estratégica.

A formação do professor de literatura

Ao tratar da formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura em Letras brasileiros, Cosson (2013, p. 11) caracteriza o professor de literatura atuante no ensino superior (formador dos futuros professores de literatura da educação básica) como “um pesquisador que tende a tomar o ensino como suplemento”. Disso decorre seu maior interesse pela formulação de um conhecimento teórico-crítico ligado ao texto literário mais do que pelas questões relacionadas ao ensino de literatura na esfera escolar. O autor destaca ainda que na prática docente dos sujeitos formadores raramente

há uma preocupação com a questão educacional. O fato de que a esmagadora maioria de seus alunos será professora de literatura do ensino básico parece lhe ser indiferente. O ensino de literatura configura-se assim como uma questão menor dentro da área de conhecimento (COSSON, 2013, p. 18).

Certamente, a formação dos licenciandos não é responsabilidade exclusiva dos professores da área de literatura e tampouco são eles os causadores da situação problemática em que se encontra a escolarização do texto literário, mas também é preciso reconhecer que a falta de interação entre o pensamento teórico-crítico, o campo metodológico e as práticas pedagógicas nos processos formativos em nível superior constitui-se como um dos entraves para que possamos ressignificar o ensino de literatura em nossas escolas.

Ainda conforme Cosson (2013), mesmo que se tenha acabado, na legislação, com o modelo 3 + 1 e que a formação prática e didático-pedagógica agora se dê ao longo do curso, permanece a falta de diálogo entre a área disciplinar (vista como teoria) e a área de educação (vista como prática). Além disso, apesar de poder ser observada a existência de disciplinas de metodologia do ensino de literatura, ainda são necessárias discussões sistemáticas sobre os objetivos do ensino desse objeto e sobre suas metodologias.

Em estudo realizado sobre a reforma curricular do curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, empreendida em 2010 a partir do que prescreviam as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, Silva (2015) demonstrou a permanência, nos discursos dos professores formadores, de uma forte dicotomia e disputa entre as áreas de formação pedagógica e disciplinar. Ademais, mesmo diante do redimensionamento de conteúdos e da reestruturação da carga horária, os docentes universitários declararam pouco terem alterado suas práticas após a reforma curricular do curso. A esse respeito Antunes (2015b, p. 222) enfatiza:

quando se trata de um curso de licenciatura, que deve formar professores para a educação básica, o estudo da literatura, mesmo sem abrir mão de abordagens

especializadas, deveria contemplar em seus objetivos a capacitação do futuro professor de Língua Portuguesa para a educação básica, já que ele terá de iniciar crianças e jovens na leitura literária.

Logo, para o autor, não existe uma separação rígida e real entre o nível superior e o da educação básica, pois a preservação da cultura literária é uma finalidade comum a ambos. Mas, mesmo diante disso, os cursos de Letras parecem insistir em mascarar em seus programas uma de suas principais dimensões político-pedagógicas: formar um corpo docente para educação básica apto a formar leitores. Ao camuflar um de seus objetivos primeiros, a licenciatura em Letras “deixa de contribuir para a solução de um grave problema educacional” (ANTUNES, 2015b, p. 223).

A falta de diálogo entre universidade e escola também é uma realidade da formação em serviço. Pinheiro (2013), a partir de experiências de formação continuada desenvolvidas desde 2002, expõe que: de um lado, há uma visão negativa dos professores da educação básica com relação aos docentes universitários, sendo estes vistos como intelectuais que se baseiam apenas em teorias para formular soluções a serem aplicadas em realidades que desconhecem; e, de outro, existe uma visão salvacionista da escola por parte dos acadêmicos, que, de modo geral, não consideram a experiência profissional dos sujeitos no momento de elaborar os programas de formação, o que faz com que estes se atenham ou a um viés teórico ou a atividades práticas tomadas como inovação.

As formulações acerca dos saberes da ação e as pesquisas e processos formativos pensados sob tal prisma trouxeram contribuições significativas para o enfrentamento de tais dicotomias. Chartier (2007), ao questionar a persistência da visão que opõe teoria e prática, afirma que sempre existem discursos constituintes das práticas, sejam elas de ensino ou de pesquisa. O que acontece é que os pesquisadores tomam apenas a escrita teórica como prática discursiva válida e “esquecem que suas construções acadêmicas [...] são o resultado de práticas profissionais específicas” (CHARTIER, 2007, p. 200).

Por outro lado, a autora salienta que, dentro de tal lógica dicotômica, poder-se-ia pensar que só o encadeamento dos gestos profissionais seria capaz de conferir coerência às práticas de escolarização. No entanto, esse espaço também é constituído por um modo de dizer marcado pelo entrecruzamento de discursos que vão sendo permeados por aspectos subjetivos e filtrados e enlaçados por trocas com os pares. Logo, também é preciso destacar que os discursos profissionais na escola, apesar de terem sempre em vista o fazer em sala de aula, ao contrário do que se pode pensar, não são construídos unicamente a partir das práticas. Há um conjunto de informações oriundas de fontes escritas, de experiências, de trocas com os colegas de profissão que vão sendo pinçadas e ressignificadas como “saberes para a ação” antes de se transformarem em “saberes em ação”: “cada um formula, ininterruptamente fragmentos de discursos pedagógicos na medida das ações que realiza, das situações pedagógicas que experimenta e dos procedimentos de trabalho que põe em uso” (CHARTIER, 2007, p. 204).

No entanto, ao retomarmos as afirmações de Antunes (2015b) e ao nos colocarmos diante de sua profundidade, vemos que é preciso guiar o percurso de formação e de desenvolvimento profissional do professor de literatura rumo a uma racionalidade crítica. Em um país em que ainda há muito o que se percorrer para que possamos atingir uma situação plenamente confortável tanto na promoção do hábito de leitura quanto na garantia de que todos dominem o sistema de escrita alfabética e possam inserir-se em práticas de letramentos cada vez mais diversificadas e complexas, tornando-se leitores proficientes, uma formação que se abstém da dimensão político-pedagógica a que Antunes faz referência não está tomando uma posição clara quanto a qual deveria ser a responsabilidade pública dos profissionais docentes da área de Letras. Deixa, pois, de firmar o compromisso social que deveria ser o de promover, por meio do processo educativo e, mais especificamente, por meio da formação leitora, os valores de igualdade e justiça.

Mendes (2020), ao tratar dos prejuízos que poderão ser causados à formação dos jovens que frequentam as escolas públicas brasileiras após a reforma do ensino médio sancionada em 2017 e que prevê um ensino fragmentado em itinerários formativos, os quais, além de limitadores, serão ofertados de acordo com as condições de cada sistema de ensino, salienta que

compreender como o sistema educacional é organizado e quais são seus propósitos explícitos e tácitos é fundamental para uma atuação docente, seja de qual for a área, mais responsável, responsiva e consciente de que sua práxis pode, em alguma medida, colaborar para romper o status quo da vida de milhões de jovens brasileiros, especialmente daqueles menos abastados (MENDES, 2020, p. 139).

De acordo com o autor, não se pode perder de vista o caráter interventivo da educação, principalmente, da educação literária.

Os processos de formação também precisam ser revistos num viés crítico, porque, ao ingressarem no campo profissional, os licenciados se deparam, em sua maioria, com uma realidade escolar para a qual a sua formação inicial parece não oferecer respostas e modos de atuação capazes de se contrapor a estruturas e práticas educativas cristalizadas. Cosson (2013) relata que o que se tem observado, no ensino médio, é que os egressos dos cursos de Letras, ao tentarem fazer o trânsito entre os conhecimentos literários especializados, um currículo organizado de acordo com a cronologia literária e os interesses culturais dos alunos, acabam ou por dar continuidade a um ensino de literatura pautado pelo paradigma histórico-nacional (já contestado pela academia, mas que garante uma inserção mais amena em seu espaço profissional e junto aos seus pares) ou por se entregar às análises críticas (que privilegiam a sua formação teórica, mas provavelmente apagam os alunos do processo interpretativo).

Já nos anos finais do ensino fundamental, os docentes menos experientes deparam-se com o desafio de dar continuidade à formação leitora dos educandos sem que, contudo, a literatura seja definida como disciplina e sem que haja um programa específico para essa área ou uma indicação clara do conteúdo a ser ministrado. O professor tem diante de si uma responsabilidade e uma liberdade para as quais não foi preparado. Essa lacuna entre a sua formação e aquilo que dele se espera fará com que “não se reconheça

como professor de literatura e termine por apagar o adjetivo ‘literário’ de suas propostas de letramento” (COSSON, 2013, p. 19).

A racionalidade crítica é relevante nesse contexto, pois nos esclarece, segundo Contreras (2002), que os valores que permeiam o espaço escolar nem sempre são compatíveis e que os professores se veem divididos entre a missão pública que lhe é colocada pela sociedade de formar as crianças e os jovens moral e intelectualmente, a obrigação de responder à regulamentação e ao controle administrativo e o propósito de responder às necessidades de seus estudantes. Esse quadro complexo pode alimentar, como já vimos, uma forma de defesa marcada por um trabalho orientado para o controle dos problemas mais imediatos de sala de aula. Diante disso,

a reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um autoengano (CONTRERAS, 2002, p. 165).

A reflexão crítica mostra que um processo formativo inicial ou continuado não pode se restringir a apresentar inovações pedagógicas para substituir aquilo que é visto como “ineficiente” em sala de aula, tal como postulado na racionalidade técnica. É preciso antes questionar a base ideológica daquilo que se faz.

É imprescindível que os docentes questionem também a base ideológica de sua própria trajetória formativa, principalmente, em um cenário em que se pretende fazer com que a política de formação de professores orbite em torno da BNCC, demonstrando uma compreensão limitada de que o conteúdo da formação docente é o conteúdo a ser ensinado na educação básica e buscando ensinar modelos de formação que localizem o professor como mero executor de procedimentos (ALMEIDA NETO, 2020). Essa é uma proposta a ser combatida, da mesma forma que deve ser combatida a ideia de que seja possível resolver os problemas da educação, da formação de professores, ou até mesmo do currículo, com o estabelecimento de uma base comum ou de qualquer outro documento curricular oficial.

Como último aspecto, queremos dar ênfase à observação feita por Antunes (2015b) e também por Cosson (2013) de que se deve esperar das instâncias formadoras que elas contribuam para a constituição de um professor capaz de compreender o espaço ocupado pela literatura em nossa sociedade e em nossas escolas, “um educador, enfim, que sabe responder para que e por que ensina literatura” (COSSON, 2013, p. 22). Dentro de uma perspectiva crítica, a formação inicial e a continuada não podem se furtar, portanto, de problematizar o modo como os professores constroem o seu papel e de atuar para a configuração da identidade docente. O desenvolvimento profissional não pode se dar sem que o professor se debruce sobre os sentidos e os fins do ensino que realiza.

Considerações Finais

Buscamos com este artigo discutir os principais paradigmas de formação docente, estabelecendo conexões com questões gerais do processo formativo dos licenciandos e dos sujeitos já atuantes na educação básica e com questões específicas da formação inicial e continuada do professor de literatura. Concordamos

com Silvestre e Placco (2011, p. 39) quando as autoras afirmam que é imprescindível “saber reconhecer nos modelos de formação a quem e a que eles servem e o que os diferencia”.

Por meio da discussão dos modelos de racionalidade técnica, prática-reflexiva e crítica, notamos que é fundamental que o professor seja um agente reflexivo e pesquisador de sua prática, que consiga explicitar os saberes que a perpassam e que possa ser capaz transformá-la e inová-la por meio de uma experimentação consciente. Com efeito, atualmente, nos debates sobre a formação inicial e continuada, profissionalização e saberes docentes, devido às contribuições da vertente de pensamento dos saberes da ação e do docente como um prático reflexivo, temos nos distanciado de uma visão do educador como sujeito que realiza atividades mecânicas e burocráticas de transmissão de conteúdos. O docente hoje é visto como um sujeito que mobiliza saberes específicos da sua área de conhecimento, das teorias da educação e da didática em particular, sendo, portanto, capaz de refletir e tomar decisões sobre sua própria atividade, transformando e construindo continuamente nesse processo seus saberes-fazer e sua identidade profissional.

Por outro lado, a formação não pode se esquivar da necessidade de fazer com que os docentes consigam ir além de suas próprias pretensões e atuações pessoais, problematizando as categorias que utilizam para explicitar e explicar os fenômenos ligados à sua prática e reconhecendo a inserção desta em um contexto maior em que coexistem questões de ordem social, cultural, histórica, institucional e política.

A pertinência do desenvolvimento de uma racionalidade crítica evidencia-se quando percebemos que, diante de problemas da formação inicial e continuada ligados à construção da identidade e do papel docente e à afirmação de um compromisso social claro, a racionalidade técnica mostra seu absoluto desgaste e esvaziamento e a racionalidade prática deixa transparecer as suas insuficiências e lacunas.

Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela; SCHEIBE, Leda. Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v4i6.70>.
- AGUIAR, Marta da Silva. Teoria da literatura e a formação inicial do professor de literatura em instituições de ensino superior particulares. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. BNCC e a formação de professores: interlocuções possíveis ou “façamos um trato”. *Observatório da História*, 2020. Disponível em: <https://histobs.hypotheses.org/1040#sdfootnote4anc>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- AQUINO, Orlando Fernández; BORGES, Maria Célia; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639868>.
- ANPED. Uma formação formatada – posição da ANPED sobre o “Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”. 2019. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-

[_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professor_es_da_educ.pdf](#). Acesso em: 19 jan. 2021.

ANTUNES, Benedito. O ensino de literatura hoje. Revista FronteiraZ, São Paulo, n. 14, p. 03-17, jul. 2015a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/22456>. Acesso em: 19 jan. 2021.

ANTUNES, Benedito. O que significa ensinar literatura no mundo contemporâneo? Miscelânea, Assis, v. 18, p. 217-230, jul./dez. 2015b. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/85>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 fev. 2012.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2012.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 09 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 02/2017, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JÚNIOR, Roberto. Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CHARTIER, Anne-Marie. Ação Docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. (1998). In: _____. Práticas de leitura e escrita: história e atualidade. Tradução Flávia Sarti e Teresa Van Acker. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2007. p. 185-207.

CONTRERAS, José. A autonomia dos professores. São Paulo: Cortez, 2002.

COSSON, Rildo. Prefácio A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto. (org.). Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa. Campinas: Mercado das Letras; Dourados: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p. 11-26.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>.

MENDES, Nataniel. BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 135-147, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.53725>.

PINHEIRO, Alexandra Santos. Literatura e formação continuada de professores: pela aproximação entre universidade e Educação Básica. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto. (org.). Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa. Campinas: Mercado das Letras; Dourados: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p. 83-106.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHÖN, Donald A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEGABINAZI, Daniela; SILVA, Raquel. O ensino de literatura continua em perigo... Revista Língua & Literatura, Frederico Westphalen, v. 17, n. 30, p. 63-78, dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalingualiteratura/article/view/1967>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SILVA, Rejane Dias da. A Formação Inicial dos Professores no Contexto Educacional Brasileiro. In: SILVA, Alexsandro da; SALLES, Conceição Gislane Nóbrega de Lima. (org.). Temas em Educação: diálogos contemporâneos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 33-46.

SILVA, Marcela Thaís Monteiro da. Reforma Curricular: representações sociais de professoras do curso de Letras da UFPE. 2015. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; Modelos de formação e estágios curriculares. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 30-45, ago./dez. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/44/34>. Acesso em: 15 fev. 2021.

STENHOUSE, Lawrence. La investigación del curriculum y el arte del profesor. Investigación em la escuela, Sevilla, n. 15, p. 09-15, 1991.

SUASSUNA, Livia; NÓBREGA, Jailton. E como anda o ensino de literatura brasileira? Um estudo de práticas nos níveis fundamental e médio. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 20-41, jan./jun. 2013.

VOLSI, Maria Eunice França. Políticas para formação de professores da Educação Básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. In: Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016, p. 1505-1520. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-015.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.