Ensino de literatura e orientações oficiais: a prática entre a teoria e o saber docente

*Vanessa Faria**

Resumo
Neste trabalho nos propomos a analisar as propostas de inovação no ensino de literatura discutidas ao longo dos anos 80 em São Paulo, nas guias curriculares editadas pela CENP e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. As propostas revelam um movimento de mudança, priorizando-se os objetivos do ensino e gradualmente apostando num abandono das listas de conteúdo, contribuindo para uma concepção globalizante do ensino de língua, sem a tradicional divisão por frentes. Entretanto, Vieira (2007) observa que não tem havido grandes mudanças na concepção e realização deste ensino, detectando-se um hiato entre as propostas oficiais e a realidade escolar. Inicialmente, relacionávamos esse hiato à precariedade da formação docente. Entretanto, o saber docente (cf. Tardif, Lessard e Lahaye, 1991 e Perrenoud, 1996) como categoria de análise, mostrou-se mais produtivo para compreendermos as razões pelas quais as propostas parecem não ter propiciado as mudanças que se propunham naquele período.
Palavras-chave: Ensino de literatura; Políticas curriculares; Formação e saber docente.

Literature teaching and official orientations: the practice between theory and teacher knowledge

Abstract
This work intends to analyze the innovations proposals in literature teaching discussed in the eighties in São Paulo. Such proposals are found in the curriculum guides issued by CENP and Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. The proposals revealed a movement of changes, it priorized the educational objectives and gradually bet on leaving the content lists, contributing for a globalize conception of language teaching, without the traditional division into language, literature and text production classes. However, Vieira (2007) observes that there haven't considerable changes in this teaching, detecting a hiatus between the official proposals and the reality o four schools. At first, we linked this hiatus to the precariousness of teacher's formation. However, teacher's knowledge (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991 e Perrenoud, 1996) as an analyze category seemed to be more productive to understand the reasons why such proposals haven't proportionate the changes they proposed in that period.
Key-words: Literature teaching; Curriculum policies; Tteacher's formation and knowledge.

Introdução

Este trabalho é fruto de algumas reflexões surgidas no decorrer das pesquisas realizadas no âmbito do curso de pós-graduação em Educação, na FEUSP, sob orientação da Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende. Nossa pesquisa procura observar as relações entre as produções acadêmicas, as pesquisas universitárias e as orientações oficiais durante os anos 80 e início dos anos 90. Compreendemos por relações a interface que se estabelece nesse período entre as equipes técnicas governamentais e os pesquisadores universitários, sendo esses os principais colaboradores e organizadores dos textos curriculares que foram publicados no período enfocado, no estado de São Paulo. Consideramos que as Propostas Curriculares de Língua Portuguesa (PCLP), publicadas ao longo dos anos 80 pela Secretaria de Educação de São Paulo, configuram-se como importantes documentos na análise de uma interface entre a universidade e o ensino público, uma vez que pesquisadores ligados às universidades públicas foram os principais colaboradores dessas publicações, indiciando seu envolvimento numa atividade militante de proposta de intervenção nesse ensino, numa busca de renovação dos paradigmas até então predominantes no ensino de língua materna e literatura.

Para essa pesquisa estabelecemos um recorte temporal que abrange desde as primeiras publicações das PCLP – data de 1986 a primeira versão preliminar – até 1995, ano da última reedição estudada. Por essa

* Endereço eletrônico: vfaria@usp.br

razão, apresentamos um pequeno retrospecto das iniciativas do governo estadual de São Paulo, num período anterior ao de nosso recorte temporal, apenas para contextualizar a produção desses textos curriculares. Assim, nosso trabalho estará mais focado nas publicações que se fizeram editar e reeditar ao longo dos anos 80.

Observamos, no início do referido período, o surgimento de grupos de luta e batalha em defesa da escola e do ensino, em vários níveis, em várias instâncias: congressos, encontros, seminários etc. Com relação às questões mais diretamente ligadas à área de língua portuguesa, datam desse período a proposta de organizações profissionais, as associações, como a ALB (Associação de Leitura do Brasil), em Campinas, e a APLL (Associação de Professores de Língua e Literatura), em São Paulo, congregando professores, da área de língua e literatura, de vários níveis de ensino.

Para melhor compreender como ocorre essa mobilização no meio acadêmico, é preciso voltar aos últimos anos da década de 70 para explicitarmos o debate que se estabelece na década de 80 e correlacioná-lo com as propostas de renovação, detendo-nos no ensino de literatura.

Na década de 70, um dos poucos espaços acadêmicos e institucionais que ainda havia para a discussão eram os encontros da SBPC. Na SBPC de 76 criou-se uma celeuma a partir de um trabalho de uma professora da Paraíba – e segundo Leite (1998) esse é um dos pontos culminantes no clima de contestação –, gerando a organização de grupos que pesquisavam e discutiam a contribuição das correntes teóricas que circulavam no Brasil no período:

> *A gente contestou toda aquela metodologia, e acabamos fazendo uma quase assembléia, botando os nomes de todo mundo na lousa para contatos posteriores e tudo o mais, e marcando uma mesa-redonda para discutir o assunto na próxima SBPC. [...] e na PUC nós fizemos a tal mesa – eu tenho até hoje o que o Lafetá escreveu para essa mesa: era uma discussão de como a teoria literária, pelo estruturalismo, com a voga do estruturalismo, servia muito à ditadura porque não discutia nem os porquês, nem os para quês, e ficava só nos como: via a obra como uma máquina que tinha um funcionamento. Fazia uma discussão bastante mecânica da obra.* (Leite, L. C. M. Entrevista à revista *Magma*, 1998, p. 17)

Vários projetos se originaram nesse período, pensados exclusivamente para a questão do ensino e aprendizagem de língua e literatura. Dentre eles, o EFES (Estágio de Formação do Educador em Serviço). O estudo de tais projetos acabou por se configurar num outro objeto de pesquisa, e, pela necessidade de delimitação de nosso trabalho, ficaram de fora do escopo de nossa pesquisa.

Um outro aspecto da interface entre a pesquisa acadêmica e o ensino público a ser discutido neste trabalho é o envolvimento de pesquisadores universitários com a elaboração de documentos oficiais. No estado de São Paulo, temos as PCLP (Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 2º grau) e os guias chamados *Subsídios para implementação das propostas curriculares de língua portuguesa*.

Na análise desses materiais, um aspecto chamou-nos a atenção: as orientações, no que tangem ao ensino de literatura, são poucas e dispersas, não estão tão bem sistematizadas como as discussões acerca do ensino de língua. Isso inicialmente causou-nos estranheza, além de certa dificuldade em lidar com o material, pois inúmeros trabalhos já foram realizados acerca das propostas do ensino de língua, mas em nenhum desses trabalhos encontramos informações relevantes a respeito do ensino de literatura que pudesse contribuir com nossa pesquisa.

O ensino de literatura e as orientações oficiais: um fruto da interface entre a universidade e o ensino público?

A década de 80 foi marcada por várias iniciativas de estados brasileiros na revisão e reforma curricular. Interessa-nos a reforma empreendida no estado de São Paulo, mais precisamente o momento de intenso debate a respeito do papel da escola e sua função social.

Essas discussões, fruto de uma intensa participação de vários setores da sociedade civil, fomentam o movimento de reformulação curricular que resultou na elaboração das Propostas Curriculares.

As Propostas Curriculares representaram uma mudança significativa na organização curricular, incorporando, inclusive, discussões recentes no cenário acadêmico, e são, em grande parte, fruto de um período marcado por intenso intercâmbio entre o sistema

escolar e a pesquisa acadêmica, que neste momento se voltava para questões relativas à educação.

Embora não seja possível citar a enorme quantidade de obras, artigos e seus autores, nesse momento de ruptura, consideramos relevante ressaltar que nas Propostas Curriculares estudadas, ainda que não se encontre citações e referências diretas aos autores, é possível encontrar, nesses mesmos textos, ecos de suas vozes, tal como verificamos adiante.

A política curricular empreendida pelos estados envolveu não apenas a prescrição curricular, mas também a elaboração de material destinado ao professor e o direcionamento para a elaboração de livros didáticos, sendo por esta razão um objeto de pesquisa privilegiado por oferecer-nos essa dupla dimensão: são a um só tempo referência para avaliação e seleção de conteúdo, bem como controle dessa seleção.

Assim, consideramos necessário realizar um breve retrospecto sobre o contexto em que surgem as Propostas Curriculares e percorrer a trajetória desses documentos oficiais até os anos 90. Nosso interesse específico incide sobre as propostas produzidas no espaço de uma década, entre 1986 e 1996.

Os documentos oficiais: um retrospecto sucinto

A compreensão das questões propostas neste trabalho requereu um pequeno retrospecto sobre o período imediatamente anterior ao das propostas dos anos 80. A análise das referidas propostas indica sua filiação às diretrizes gerais da LDB nº 5692, as quais ainda estavam em vigor no contexto de surgimento das "Práticas Curriculares". Como dissemos, as propostas surgidas, não só no estado de São Paulo, mas também em Minas Gerais e Rio de Janeiro, são fruto de um período marcado por reformas curriculares em alguns estados brasileiros (Cunha, 1991). Essas reformas sinalizam um período em que os estados intervêm ativamente e tal movimento é, segundo Souza (2006, p. 204), prova de "iniciativas estaduais antecipatórias em relação à ação do poder público federal e reafirmaram a potencialidade criativa dos sistemas estaduais de ensino".

Estas breves observações levam-nos a retroceder um pouco na história e trajetória desses documentos a fim de compreendê-los em relação ao seu tempo. É na década anterior à proposta pelo estudo que encontramos um ponto de partida possível para aquilo que está posto em discussão no período estudado.

Surge, segundo Vieira (2007), entre finais da década de sessenta e início de setenta, um documento elaborado para definição das diretrizes gerais para o ensino de 1º e 2º graus, hoje denominados ensino fundamental e ensino médio, correspondentes à educação básica. Os Guias Curriculares Nacionais foram concebidos para normatizar o encaminhamento dos componentes que fazem parte da estrutura curricular, mais especificamente no tocante às questões de objetivos educacionais e em relação ao processo ensino-aprendizagem. Tais documentos ficaram conhecidos pelos professores como "verdão".

Reconhecemos nesses documentos um avanço nas orientações educacionais do país, ainda que tenham sido crivados por críticas diversas. Segundo documento oficial da CENP (orientações curriculares para educação física)[1] houve muitas críticas ao "verdão". Dentre estas destacamos, resumidamente, as seguintes:

- O texto do documento não parece considerar, em nenhum momento, as especificidades de cada estado e/ou região brasileiros, isto porque os encaminhamentos propostos concebiam uma cultura única que seria vigente em todo o país;
- Os objetivos educacionais, estipulados pelo documento, foram chamados de mecanicistas, uma vez que estabeleciam referenciais para as características dos alunos com base em dados exteriores aos da população brasileira;
- Os parâmetros de avaliação também foram duramente criticados porque conceberam a aprendizagem do conhecimento como um processo homogêneo para todos, relegando as diferenças individuais a um segundo plano.

Aos estados coube a tarefa de elaboração dos subsídios e de realização do programa de capacitação de professores para atuarem nas escolas seguindo esses referenciais. Dessa forma, a CENP, órgão vinculado à Secretaria de Estado da Educação, elaborou uma série de materiais para a implementação dos Guias Curriculares Nacionais e promoveu um programa de capacitação dos professores, em massa, para vivenciarem as práticas a serem desenvolvidas no trabalho escolar. Os objetivos, bem como a

metodologia de ensino, foram identificados como alinhados à corrente mecanicista, em razão do método diretivo centrado no professor e da definição prévia dos resultados a serem alcançados.

É oportuno esclarecer que os estudos que precederam à elaboração dos Guias Curriculares Nacionais foram oriundos do processo educacional desencadeado pelo movimento da Escola Nova. Contudo, a edição do documento e a elaboração dos subsídios teóricos e práticos para a sua implementação ocorreram no regime político da ditadura militar. As tendências metodológicas de ensino e a formação docente também sofreram fortes influências desse movimento político, as quais só foram modificadas com a restauração da democracia, na década de 80.

No período posterior, com o declínio da ditadura militar e o fortalecimento da democracia, ocorreram várias mudanças na política educacional dos governos federal e estadual. Acompanhando essas mudanças, a SEE/CENP elaborou, na década de 1980, as Propostas Curriculares para a educação básica, abarcando todos os componentes curriculares do ensino.

As décadas de 60 e 70: o peso da tradição e os esforços de democratização

Os estudos da língua se fundamentaram, ao longo de sua história, na retórica, mais especificamente na oratória e na escrita, ou melhor, na expressão de uma tradição literária, representante de um ideal de escrita culta (cf. Soares, 2001). Esse modelo de trabalho apoiou-se também, tradicionalmente, no ensino da gramática normativa. Gradativamente estes dois elementos se direcionaram para a fusão, já em fins dos anos 50. Posteriormente, com o golpe militar e o período de domínio político dos militares, inicia-se a política desenvolvimentista, em que o Estado primeiramente propõe a democratização do ensino, marcada pela ampliação da oferta de vagas na escola pública e, ao mesmo tempo, intervém e coloca a educação a serviço do desenvolvimento.

A política educacional do período é fortemente marcada pelo viés pragmático e utilitarista, e no ensino de língua ocorre uma valorização das funções comunicativas da linguagem, apoiados pela *teoria da comunicação*. Segundo Soares (2001), nesse período detecta-se uma valorização da oralidade para a comunicação cotidiana, bem como o início das discussões sobre a polêmica de se ensinar ou não gramática na escola.

Situamos, num período pouco anterior, a elaboração do último Programa Oficial de Língua Portuguesa, em 1965. Segundo análise de Vieira (2007), trata-se de documento marcado por uma concepção de linguagem mecanicista, pautada pela lista de conteúdos, pelo ensino da gramática normativa, gramática histórica, redação e autores e obras de literatura brasileira e portuguesa. O ensino de literatura de então se caracterizava pela ênfase historiográfica e pelas abordagens de características estilísticas, privilegiando-se a ordem cronológica das obras. O foco não estava nos textos literários, uma vez que estes se configuravam totalmente fragmentados nas antologias escolares.

No período posterior, essas questões seriam bastante discutidas no âmbito das reformulações curriculares ocorridas nos anos 80.

Anos 80: as propostas de redemocratização do ensino atingem a escola e o currículo escolar

A década de 80 configura-se como um período de *alargamento do espaço da política*, que, conforme Cordeiro (2000, p. 13), "levou à inclusão da escola e do ensino como lugares políticos importantes na luta pela democratização da sociedade".

As Propostas Curriculares surgiram no final da década de 70, ainda sob as diretrizes oriundas das Guias Curriculares e da Lei 5692/71.

Um ano depois das Propostas Curriculares, seriam editados os oito volumes que compunham a série Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa. Esses documentos representaram um grande avanço no encaminhamento das questões relativas ao ensino de língua e literatura. Se no programa oficial o foco era predominantemente nos conteúdos, nas Propostas Curriculares esse foco se deslocaria para os objetivos. Sendo uma proposta genérica, não propunha exatamente uma lista de conteúdos, mas uma proposta de macrocurrículo. Sob essas premissas, caberia a cada professor a tarefa de escolher os conteúdos e métodos que mais se adequassem a sua realidade, partindo das reflexões propostas para o ensino de língua e literatura.

As Propostas Curriculares refletem, em muitos aspectos, várias das discussões teóricas que cercavam o objeto nesse período. A leitura do documento oficial, em várias de suas versões, revela a influência da corrente teórica *estética da recepção*.

Essa perspectiva ancorava-se na premissa de que o ensino de literatura ideal, em vez de privilegiar a historiografia, buscaria estabelecer relações entre autores e obras de diferentes períodos, bem como com o contexto de produção e recepção dessas obras. Encontramos, nesse posicionamento, ecos da proposta de Jauss (1967)[2], se compreendermos que, em sua visão da decrepitude do ensino de história da literatura, ele não propunha seu fim definitivo, mas uma reabilitação, tendo por base um novo estatuto, o horizonte do leitor na cadeia de recepções[3]. Essa perspectiva parece bem compreendida no trecho que destacamos abaixo, nas PCLP – 2º grau:

> *A dimensão histórica do texto só será entendida se o texto for integrado no tempo, considerando o diálogo que mantém com os outros textos que os precederam ou foram seus contemporâneos e na vinculação desses textos à realidade sócio-cultural da época. Essa dimensão não pode reduzir-se à história de grandes nomes, dados de sua biografia, títulos das obras principais, datas de publicação, indicação de fontes e de influências. É preciso termos em conta que cronologia é uma coisa, história de formas é outra e, principalmente, a literatura propriamente dita não pode ser contada como simples fatos que se acoplam numa suposta linha de sucessão. Essa visão simplista de apresentar a evolução da literatura, em última instância, é responsável pela idéia de que as variações se reduzem à substituição dos períodos (os reconhecidos movimentos literários). Há que se considerar o processo das idéias que estão em ebulição nos próprios momentos de transição e trazem no seu bojo os germes das mudanças.* (São Paulo, CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Língua portuguesa – 2º grau, vol. 1, 1994)

Além desses exemplos, observamos, pelo exame dos documentos oficiais, que ocorre desde a década de 80 uma apropriação das discussões teóricas que são travadas na universidade. No caso do ensino de literatura, em parte, creditamos esse interesse à implantação da teoria literária nos cursos de letras na década anterior, em 70, segundo Nitrini (1994). A partir daí, era natural que houvesse um interesse da pesquisa acadêmica na área e que tais pesquisas colaborassem com a sistematização e reorganização do currículo escolar. Ao longo do tempo, conforme observamos, ocorre um estreitamento das relações entre as universidades, equipes técnicas das secretarias de educação, e professores das redes, o que proporcionou uma readequação dos currículos para atender à nova demanda escolar, por meio de proposições cujo objetivo era dinamizar o tratamento dos conteúdos com renovado embasamento teórico. Além do que já foi observado, encontramos uma orientação que podemos considerar exemplar.

Na leitura dos textos pelos alunos, o professor deverá levar em conta alguns aspectos fundamentais:

> *1) Nenhum texto sobrevive fora do seu contexto de realização, portanto a interpretação do mesmo depende do conhecimento adquirido anteriormente. [...]*
>
> *2) Cada texto mantém relações formais e temáticas estreitas com aqueles que o precederam, os que existem e os que virão. [...]*
>
> *4) Todo texto é produzido para ser lido. Cada texto mantém um diálogo constante com o leitor. [...]*
>
> *6) As significações devem ser entendidas no próprio texto. Existem limites na interpretação que devem ser garantidos através da análise da estrutura de superfície. [...].*
>
> *9) [...] O texto só se realiza na leitura: um ato individual dentro de um contexto sócio-histórico-cultural.*
>
> *11) Ler por prazer não é pecado. [...]* (São Paulo, CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Língua portuguesa – 2º grau, vol. 1, 1994)

Esses exemplos nos revelam, em dados momentos, a apropriação de determinadas concepções teóricas, provavelmente, as proposições do dialogismo de Bakhtin, a compreensão de Barthes acerca do prazer da leitura e das questões acerca da liberdade de interpretação, de Eco.

Enfim, poderíamos nos estender numa série de outros exemplos, mas até aqui fica claro que o diálogo entre teoria e prática estava firmado e que a equipe governamental estava, de certa forma, empenhada na abertura e manutenção dessa interlocução, embora tenhamos observado que os frutos desse trabalho são como Leite menciona:

> *[...] idealista [...] por mais esforçados e interessados que fossem os professores, procurando vencer uma formação inicial deficiente e repensar suas aulas, as péssimas condições de trabalho nas escolas, inalteradas e fora do nosso controle, no limite, os impedia de utilizar tudo aquilo que aprendiam.* (Leite, L. C. M. A pesquisa na universidade e a interface com o sistema educacional, 1999, p. 93)

Segundo Leite (1983), esse período também seria influenciado por discussões que anteriormente se travaram na Europa, ainda nos anos 60, e que aqui só chegariam após o período da ditadura militar, durante o período denominado de "distensão". Segundo a autora, discutia-se na Europa principalmente sobre questões relativas ao ensino de literatura e essas discussões apontavam, invariavelmente, para um ensino que priorizasse a leitura da obra literária em detrimento da historiografia. Essas discussões, que, conforme ressaltado anteriormente, chegam ao Brasil no período imediatamente posterior à abertura política, fomentam o debate que sustenta as políticas curriculares. No guia Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa 2º grau, em sua segunda versão preliminar, de 1992, prevê-se o ensino de literatura em duas vertentes, a leitura e estudo dos textos literários e da história da literatura:

> *A prática da leitura e a teorização constituirão atividades intimamente relacionadas: daquela nascem hipóteses para esta; as hipóteses teóricas precisam voltar ao trabalho efetivo com o texto para serem confirmadas ou não. A atividade parcial e, portanto, artificiosa de apresentar a teoria e depois "aplicá-la" a textos que servem de ilustração para ela, ou do estudo de um só texto para se introduzir a teoria com toda sua complexidade será evitada, pois é responsável por uma atitude pouco crítica do objeto de estudo.* (São Paulo, CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Língua Portuguesa – 2º grau, 3ª ed., 1992, p. 45)

Tal concepção apóia-se também no que afirma Cândido (1975) que, ao referir-se aos exageros da onda estruturalista e numa crítica ao *novo criticismo*, defende a historicidade, que, segundo o autor (com o uso do relativo seria desnecessária essa expressão), não se alija da obra literária:

> *[...] o ponto de vista histórico é um dos modos legítimos de se estudar literatura, pressupondo que as obras se articulam no tempo, de modo a se poder discernir uma certa determinação na maneira por que são produzidas e incorporadas ao patrimônio de uma civilização.* (Cândido, 2000, p. 23-37)

Entretanto, na prática, o que se verificava, conforme Vieira (2007), era o antigo hiato entre as propostas oficiais e a realidade, explicada por uma conjunção de fatores, dentre eles o processo de democratização da escola pública e, conseqüentemente, a ampliação da oferta de vagas e a precariedade da formação docente. Tais fatores eram alguns dos vários que dificultavam a prática do que se propunha nos documentos oficiais.

Consideramos relevante a observação de que nesses documentos se articulam propostas de reflexão teórica capazes de fomentar práticas inovadoras e alternativas, mas que na prática docente não parecem se concretizar. Souza (2006, p. 204) atribui esse fato à idéia de que "mudanças na prática docente compreendem um processo complexo e lento" e também reconhece nas Propostas Curriculares a "insuficiência de um modelo de capacitação que motivava a reflexão sobre a prática, mas não oferecia indicações para a ação". Outra possibilidade que podemos considerar é o fato de que tais documentos, ao trazerem a possibilidade de inovação por meio de alternativas modernas, embasavam-se em reflexões teóricas que dificilmente estavam ao alcance do professorado naquele momento. Observamos, por exemplo, os cadernos que compõem a série Subsídios Curriculares para Implementação das Guias Curriculares de Língua Portuguesa; o primeiro material foi impresso, em 1977, sob a coordenação da Profa. Maria Adélia Ferreira Mauro; os vários volumes que compõem a série foram coordenados por diferentes pesquisadores, como Rodolfo Ilari, Yara Frateschi Vieira, Berta Waldman, dentre outros.

Esses cadernos tinham por objetivo fornecer, como o próprio título da série indica, subsídios para que fossem colocados em prática os pressupostos das PCLP. Alguns volumes dedicaram-se exclusivamente ao tratamento lingüístico, exemplo dos volumes que trazem coletânea de textos de Castilho, Camacho e outros acerca da questão da variação lingüística e do conceito de norma. Uma observação que se pode fazer a este material, em todos os seus volumes, é que o nível das discussões ali propostas requer um bom nível de conhecimento teórico por parte do professor. Desses cadernos, destacamos em nosso estudo, aquele que trata

exclusivamente do texto literário e do tratamento que se pode dar a esse texto, ou seja, formas de abordagens do texto literário em sala de aula. O volume três, cujo subtítulo já nos remete a uma determinada concepção teórica, *Recepção de textos*, foi elaborado sob coordenação de Vieira, Waldman, Durigan e Dascal. Esse volume trouxe textos que buscavam dialogar com o professor acerca dos problemas envolvidos na recepção de textos literários. Partia de concepções que causavam estranhamento, uma vez que, já na apresentação, introduz noções que muito provavelmente deviam ser alheias ao professorado naquele período:

> *[...] chamar a atenção dos professores para dois fatores que interferem na compreensão e interpretação de textos, de maneira geral: (1) o fato de todo o texto, por mais simples que seja, encontrar o seu lugar na grande corrente ininterrupta da interação verbal, constituindo, portanto, uma forma* dialógica*, isto é, uma forma onde se confrontam duas ou mais subjetividades; (2) qualquer texto só adquire o seu pleno sentido no contexto concreto da* enunciação *[...]*
>
> *Por isso o volume foi dividido em duas grandes porções. A primeira dedica-se ao tratamento do* dialogismo *de um modo geral, com uma pequena parte introdutória em que se procura discutir alguns pontos teóricos fundamentais para a compreensão e o adequado emprego do conceito [...] diferentes formas de* intertextualidade (estilização, imitação, paródia, polêmica). (São Paulo. Secretaria de Educação. CENP. Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2° grau. Volume 3 – Recepção de textos. Grifos nossos)

Um exame atento dos textos apresentados nessas coletâneas mostram-nos que a sua compreensão requeria do professor o conhecimento teórico de conceitos da teoria literária – como a intertextualidade e suas várias formas, no caso do volume 3, bem como a noção de herói, anti-herói e do romance picaresco. Será que a formação do professor naquela época permitia que ele dominasse tais conhecimentos?

Esse questionamento foi o que inicialmente nos balizou na pesquisa. Contudo, conforme avançamos na pesquisa, passamos a ponderar acerca da possibilidade de estarmos atribuindo peso demasiado à qualidade da formação docente na compreensão deste fenômeno. Desse modo, incluímos a consideração de outros fatores na análise desta questão. É neste contexto que observamos a pertinência dos saberes docentes e sua configuração como categoria de análise na compreensão dessas questões. E, neste aspecto, podemos lembrar como

> *O ato de ler dentro do espaço escolar está ancorado nas crenças, valores e concepções docentes que são construídas no contexto social, segundo cada história de vida. Correspondem a um saber cotidiano, que se apresenta de forma diferente do saber científico, mas que não forma um corpo teórico. Este saber fica implícito na ação do sujeito. Isso fica claro nas observações e conversas informais com as professoras, coordenadora e alunos. Há uma incoerência entre o discurso e a prática docente. Em contrapartida, há uma proximidade entre as crenças e a prática.* (Mendes & Oliveira, 2007, p. 8)

A relação dos saberes docentes com a lógica de implementação das propostas curriculares oficiais

Uma vez convencidos de que a questão da precariedade da formação profissional não abarca adequadamente o problema posto, pensamos que seria produtivo para a compreensão desta questão verificarmos o interesse de pesquisadores preocupados com a especificidade da experiência educativa no âmbito escolar: seus estudos têm apontado para uma relação entre os saberes envolvidos nesse processo. Tais saberes configuram categorias de análise como saber docente e conhecimento escolar, de acordo com Monteiro (2001). Autores americanos vêm denunciando o que chamam de *missing paradigm* e no bojo dessas discussões questionam a ausência de pesquisas sobre as matérias dos conteúdos ensinados; de acordo com Shulman (1986), processos pelos quais o conhecimento se transforma em conteúdo de ensino.

Essa relação foi, por longo tempo, considerada pelo viés da racionalidade técnica, que pressupunha na figura do professor o agente habilitado por uma competência técnica para transmitir um saber – o saber científico – produzido por outros, em outras instâncias.

Bem diverso da tendência tecnicista que predominou nos anos 70, Mello (1982), com um trabalho que se tornaria então referência nos anos 80, em Educação, defendia a competência técnica do professor como a instância que, envolvendo o domínio dos conteúdos de ensino e a compreensão do docente a

respeito das várias relações que permeiam o universo escolar, seria capaz de promover o sentido político da educação. Nesse trabalho, ao procurar compreender as causas da precariedade na formação e práticas docentes, Mello aponta que o professor tem dificuldade em se perceber como parte do problema no que tange à precariedade de sua formação. Trata-se de um momento em que a recepção de suas idéias representou uma guinada de um pólo a outro da discussão: se antes havia um discurso de culpabilização do aluno, nesse momento passou a predominar um discurso de culpabilização do docente. A questão é que nesse movimento ignora-se que a discussão parte de uma *suposta concepção universal sobre competência, acima dos interesses de classe*, conforme escreve Lelis (2001, p. 45).

Assim, sob o impacto de teses que focavam o trabalho docente não apenas na descrição do que era esse trabalho, mas principalmente no que deveria ser, surge (cf. Lelis, 2001) a noção de que o professor exerceria um papel preponderante na transmissão do saber científico (definido pela autora como *elaborado, sistematizado e erudito*). Saviani, contemporâneo a Mello, atribui à figura do professor o papel de transmissor do saber, desconsiderando-o como agente produtor de saberes:

> *Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação.* (Saviani, 1985, p. 83, apud Lelis, 2001, p. 46)

Essa idéia, muitas vezes presente no imaginário de educadores, é criticada por aqueles que vêem aí uma simplificação ou redução da complexa rede de relações que se estabelece entre os saberes das ciências de referência e outros saberes. Segundo Monteiro, este raciocínio:

> *[...] nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas.* (Monteiro, 2001, p. 122).

Desse modo, percebe-se, nesse modelo, uma primazia da relação entre os saberes dos professores, mas fundamentado na racionalidade técnica. Trata-se de um conhecimento cristalizado, já posto nos currículos ou livros didáticos para o ensino, e no que tange aos saberes ensinados, as preocupações, nesse modelo, são da ordem da organização e didatização dos conteúdos.

Num outro pólo, observa-se outra discussão, que contempla um forte questionamento dos saberes dominantes e valoriza os saberes populares. Tal perspectiva, segundo Monteiro (2001), liga-se às pedagogias libertadoras, as quais, muitas vezes, operaram um *esvaziamento da dimensão cognitiva do ensino*. Em outras palavras, uma supervalorização dos saberes populares teria produzido o efeito contrário ao desejado: ao invés de proporcionar a inclusão dos grupos excluídos, teria aprofundado ainda mais as distâncias entre os grupos. Já nos últimos anos, pesquisadores em educação têm proposto um refinamento do instrumental teórico disponível para analisar essas e outras novas questões que vieram à tona, pois são questões cuja complexidade assumiu uma dimensão tal que requereu uma nova categoria de análise. Desse modo, identifica-se a emergência de uma nova categoria de análise, "saber docente", cuja principal contribuição é a possibilidade de se refletir sobre as relações dos professores com os saberes que eles procuram dominar para poder ensinar, tais saberes seriam primordiais na configuração da identidade e competência profissional (cf. Tardif, Lessard e Lahayre, 1991; Perrenoud, 1999; Tardif e Raymond, 2000):

> *Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu* ethos*, suas idéias, suas funções, seus interesse etc.* (Tardif e Raymond, 2000, p. 210)

O saber docente, conforme esses autores, caracteriza-se por serem plurais, heterogêneos e constituem-se numa relação temporal.

Os autores defendem que esses saberes são plurais na medida em que se originam de diversas fontes. Desse modo, compreende-se que nessa concepção entra em jogo o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formadoras, um saber da formação profissional; os saberes disciplinares, representados pelo campo do conhecimento, emergentes de uma tradição cultural; os saberes curriculares, representados pela seleção realizada nos programas curriculares; e os saberes experienciais, resultantes do conhecimento construído durante a trajetória profissional docente:

> *Um segundo resultado de trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva epistemológica e ecológica é que os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos em três sentidos. [...] eles [os saberes] provêm de diversas fontes. [...] um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele se apóia também em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional, assim com em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.* (Tardif, 2000, p. 14)

Outro aspecto a marcar a heterogeneidade desses saberes é o fato de que não se configuram como um todo unificado em torno de uma disciplina ou concepções de ensino; ao contrário, são pulverizados, caracterizam-se mais por uma lógica pragmática, em que várias teorias ou concepções podem ser mobilizadas pelo docente a fim de atingir os vários objetivos a que se propõe:

> *Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade,* mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. *Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.* (Tardif, 2000, p. 14, grifos nossos)

Os saberes, segundo Tardif e Raymond (2000), também se caracterizam por sua constituição numa relação temporal. Em outras palavras, trata-se da experiência vivida numa relação temporal. Segundo os autores, essa temporalidade se relaciona às formas identitárias que se constroem ao longo de uma relação do sujeito com a escola tanto em sua jornada como aluno, como em sua jornada como profissional. Isso se deve ao fato de que, conforme os autores apontam, o sujeito se expõe a um longo processo de escolarização, ou seja, o professor, antes de ser professor, submeteu-se ao sistema escolar por, no mínimo, 15 ou 16 anos como aluno. Nesse período, chamado de *trajetória pré-profissional* (Tardif e Raymond, 2000, p. 216), o sujeito vai aos poucos construindo uma imagem sobre os papéis do professor, adquire em função dessa vivência uma série de conhecimentos, crenças e representações acerca da docência e seu papel. Esse conjunto de representações estrutura não só sua personalidade e identidade docente, mas principalmente sua relação com os alunos e com o conjunto de saberes a serem ensinados. As crenças e representações também exercem um papel relevante na medida em que são continuamente reatualizados e utilizados ao longo de sua carreira docente, ainda que de modo inconsciente, ou melhor, de *maneira não reflexiva*, segundo Tardif e Raymond (2000). Os autores acreditam ainda, e essa questão é primordial para a compreensão de nosso objeto, que os anos posteriores, em que o futuro professor passa por um período de formação inicial – o curso acadêmico – não conseguem abalar ou promover uma mudança considerável nessa visão anteriormente construída.

Outro aspecto que se caracteriza essencialmente pela temporalidade será no que os autores chamam de *trajetória profissional* (Tardif e Raymond, 2000, p. 217). Nesse aspecto, os saberes docentes são temporais, pois:

> *são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças.* (Tardif e Raymond, 2000, p. 217)

Nesse aspecto, considera-se de grande importância a história de vida desses docentes, embora não nos detenhamos nesses aspectos – configurar-se-ia um outro trabalho de pesquisa – consideramos aqui os principais condicionantes desses aspectos.

Segundo Eddy (1971, apud Tardif e Raymond, 2000, p. 226), o processo de consolidação da carreira docente estaria ligado a três fases: o início, caracterizado como um rito de passagem, quando o docente iniciante se vê não mais na condição de aluno, mas na de um professor. Esse é um momento, segundo o autor, que demanda grande esforço do profissional, quando ele tem de se adaptar a uma realidade muito diferente daquela vislumbrada em seu curso de formação. A segunda fase caracteriza-se por uma tendência à adaptação – forçosa, é claro – aos esquemas normativos e rotinizadores, momento em que ocorre uma interiorização desse sistema de normas, constituídas por regras informais que nada tem a ver com o universo acadêmico; ao contrário, trata-se, essencialmente de assuntos não-acadêmicos. E ainda, uma terceira fase em que o docente se dá conta que seus alunos "reais" não correspondem à imagem idealizada que tinha deles.

Outros fatores, discutidos por Tardif e Raymond (2000, p. 228), ligam-se à fase de estabilização e consolidação da carreira, o que ocorreria por volta do terceiro ao sétimo ano de atuação. Tal fase se caracterizaria também por uma crescente confiança do professor em si mesmo e no domínio de aspectos pedagógicos que envolvem o trabalho docente, trazendo maior interesse por assuntos que envolvam a aprendizagem de seus alunos, já que este professor já venceu a fase em que seus esforços estão todos mobilizados numa intensa aprendizagem da profissão.

Essa trajetória, marcada por fatores de ordens diversas, incluindo-se aí as condições de exercício da profissão, reforça a idéia de que a prática e a experiência teriam primazia sobre os aspectos teóricos no desenvolvimento profissional, eis o que nos confirma depoimentos de professores pesquisados por Tardif e Raymond: "A formação teórica não é completamente inútil, mas não pode substituir a experiência" (2000, p. 229). É também uma fase em que o conhecimento dos professores mais antigos contribui em grande parte para formar as representações dos docentes iniciantes acerca do conhecimento a ser ensinado:

> *[...] É uma coisa desproporcional o que se faz nos cursos universitários comparados ao que se vive na realidade. [...] Eu não sei se tenho idéias pré-concebidas. No que se refere realmente à sala de aula, os que me ensinaram as coisas foram meus colegas à minha volta. Meus melhores professores são eles.* (Depoimento de professor citado por Tardif e Raymond, 2000, p. 230)

Ainda que consideremos a necessidade de relativizar a aplicação dos dados da pesquisa desses autores, afinal trata-se de um universo diverso do nosso, suas pesquisas se relacionam aos professores francófonos do Quebec, não se pode negar a possibilidade de relacionarmos tais dados ao universo por nós pesquisados se lembramos a introdução aos *Subsídios para implementação da proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau, vol. I, Reflexões Preliminares*. Numa longa explanação, Ilari (1984) aponta o fato de que até mesmo professores muito bem formados em sua experiência inicial de formação acabam se voltando para as práticas arraigadas na tradição escolar a partir da socialização com os docentes experientes, e atribui esse fato a pouca atenção dada, durante o curso de formação, às questões relacionadas ao ensino de língua e literatura maternas, em detrimento de atividades tidas como mais nobres no ambiente acadêmico:

> *Trata-se de atividades consagradas por uma longa tradição escolar, que não há aparentemente razões para contestar, e que de fato, não é objeto de qualquer discussão ao longo da experiência universitária na qual se forma a maioria de nossos professores de língua portuguesa. Nos cursos de letras, as disciplinas de maior empenho são habitualmente disciplinas de fortes compromissos teóricos e metodológicos, como a teoria literária e a lingüística; nos principais centros universitários essas disciplinas devem sua vitalidade à existência de uma pesquisa autônoma, e constituem um autêntico foro de debates. Ao contrário, nossas universidades dão pouca atenção ao ensino da língua portuguesa: inexiste sobre esse assunto uma verdadeira tradição de pesquisa, e por isso os cursos de "práticas de ensino" são habitualmente marcados por uma boa dose de improvisação e empirismo. Em suma, os cursos de letras proporcionam uma vivência apenas indiretamente ligada às necessidades profissionais dos futuros professores de 1º e 2º graus – uma vivência que terá, aliás, pouquíssimas chances de prolongar-se pela vida profissional destes.* Não é de estranhar se muitos continuam encontrando, intuitivamente, no exemplo de seus antigos mestres ou de colegas mais velhos, os melhores pontos de referência

> para sua própria didática. (São Paulo – SEE/CENP, Ilari, 1984, p. 5, grifos nossos)

Perrenoud (1996) é outro autor que discute a contribuição dessa categoria de análise, o saber docente, entretanto, aponta para a fragilidade da análise dos recursos postos em ação na prática docente a partir da noção de saberes e conhecimentos – termos que para ele são equivalentes – pois, em sua argumentação, é necessária uma reflexão que contemple o problema das competências, que apesar de abranger os saberes, não se resumem a eles. Para Perrenoud, as competências implicam na capacidade de ação, nas memórias de ações que podem ser tomadas em determinadas circunstâncias; desse modo, a competência não se confunde exatamente com os saberes a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses saberes, sendo um saber-mobilizar para a ação. Esses saberes se relacionam, muitas vezes – embora nem sempre –, às ações automáticas e inconscientes, não refletidas.

Nesse aspecto, esse conceito é comumente articulado ao conceito bourdieusiano de *habitus* e ao conceito piagetiano de esquema, compreendido como instrumento de adaptação à realidade, estrutura da ação:

> *Empruntée à Thomas d'Aquin par Bourdieu (1972, 1980), la notion d'*habitus*, généralise la notion de schème (Héran, 1987; Perrenoud, 1976; Rist, 1984). Notre* habitus *est fait de l'ensemble de nos schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action. Grâce à cette "structure structurante", à cette "grammaire génératrice des pratiques" (Bourdieu, 1972), nous sommes capables de faire face, au prix d'accommodations mineures, à une grande diversité de situations quotidiennes. Les schèmes permettent au sujet de n'adapter que* marginalement *son action aux caractéristiques de chaque situation courante; il n'innove que pour tenir compte de ce par quoi elle est singulière. Lorsque l'adaptation est mineure ou exceptionnelle, il n'y a pas en général d'apprentissage, on reste dans la zone de flexibilité de l'action. Lorsque l'adaptation est plus forte, ou se reproduit dans des situations semblables, la différenciation et la coordination de schèmes existants se stabilisent, créant de nouveaux schèmes. L'*habitus *s'enrichit et se diversifie.* (Perrenoud, 1996, p. 182)[4]

Conclusão

Concluímos que as considerações de Perrenoud enriquecem a discussão sobre os saberes, pois relativizam seu papel e propõem a ampliação da discussão. Este movimento possibilita contemplar os vários aspectos que compõe o problema, como, por exemplo, quando propõe que se discuta a relação entre os saberes científicos e os experienciais numa relação divergente à proposta por Tardif (que opõe os saberes da experiência aos saberes científicos) embora priorize em sua análise o conceito do saber da experiência.

Optamos claramente pelo posicionamento oferecido nas considerações de Perrenoud, pois acreditamos que o docente, ao receber as orientações propostas nos textos curriculares, realiza uma seleção daquelas proposições e a implementação dessas inovações corre paralela a tradicionais abordagens no ensino de língua materna e literatura. Esta prática se caracteriza pelo amálgama em que se percebe a apropriação de idéias que circulavam na academia e os saberes vindos da prática profissional, na convivência desses docentes com seus pares. Nesse sentido, acreditamos que essas discussões são de grande relevância para compreendermos o que anteriormente se pensava. Em outras palavras, não basta creditarmos o fracasso ou sucesso de uma determinada proposição nos textos curriculares à qualidade da formação docente. A questão é complexa, forma-se numa rede em que se encontram imbricados qualidade da formação inicial, o modelo de formação continuada em vigência e o modo como os docentes articulam essas proposições em suas práticas cotidianas.

Acreditamos que a recepção das Propostas Curriculares, em sua época, não tenha sido negativa. Aquele material, a despeito da densidade teórica de suas proposições, foi, de certa forma, apropriado pelos docentes, a despeito de uma formação inicial deficiente. O problema teria ocorrido, em nosso ponto de vista, na implementação das propostas, quando elas efetivamente saem do texto curricular e configuram-se em práticas. É nesse momento que observamos a relação compósita do fazer docente, que busca num amálgama entre as proposições teóricas da academia e o conhecimento de práticas calcadas na tradição escolar, a base para o fazer docente.

Desconsiderar essas questões e apontar apenas a fragilidade dos cursos de formação inicial implica numa visão que reduz a complexidade dos fatores envolvidos na relação entre o que escreve o autor

empírico desses textos, os receptores, seu público-alvo, e os saberes implicados nessa relação.

Notas

[1] Curiosamente, observamos que esse documento é o único, dentre os examinados, que trazem uma análise das propostas anteriores.

[2] "Considerando-se que, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor [...] há de ser possível, no âmbito de uma história da literatura, embasar nessa mesma relação o nexo entre as obras literárias. [...] A implicação literária manifesta-se na possibilidade de numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética" (Jauss, H. R. *História da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1998).

[3] A proposta de Jauss parte de considerações sobre a recepção e o efeito que configura a oposição entre os aspectos históricos e estéticos, recuperando a mediação entre ambos que fora antes rompida pelo historicismo.

[4] Emprestada de Tomás de Aquino por Bourdieu (1972, 1980), a noção de *habitus* generaliza a noção de esquema (Héran, 1987; Perrenoud, 1976; Rist, 1984). Nosso *habitus* é constituído a partir da combinação de nossos esquemas de percepção, avaliação e pensamento da ação. Graças a essa "estrutura estruturante", a esta "gramática geral das práticas (Bourdieu, 1972), somos capazes de agir, à custa de adaptações secundárias, mesmo em face de uma grande diversidade de situações cotidianas. Os esquemas permitem ao sujeito adaptar suas ações *marginalmente* às características das situações; ele só inova para contemplar sua singularidade. Quando a adaptação for secundária ou excepcional, não ocorre um treinamento, a pessoa permanece na zona de flexibilidade da ação. Quando as exigências da adaptação são mais fortes, ou reproduz situações semelhantes, a diferenciação e a coordenação de esquemas existentes se estabilizam, ao mesmo tempo em que se criam novos esquemas. O *habitus* fica mais rico e diversificado (Perrenoud, 1996, p. 182, tradução nossa).

Bibliografia

APPLE, Michael; TEITELBAUN, T. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria e Educação*, n. 4, Porto Alegre: Pannonnica, 1991. p. 62-73.

BARRETTO, E. S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: BARRETTO, E. S. (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 7-43.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE (1999) *Diretrizes Curriculares para o ensino médio*. In: PCNEM. Brasil, MEC/SEMTEC.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Médio e Técnico (2002) *PCN + ensino médio*. Brasil: MEC/SEMTEC.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a vida social. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976. p. 17-35.

_____. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. R. *et al.* (org.). *Direitos humanos e... energia, criança, urbanismo e dívida externa*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 103-117.

_____. Formação da literatura brasileira: momentos decisivos. *Introdução*. 9ª ed., Belo Horizonte, Rio de Janeiro: Itatiaia, 2000. p. 23-37.

_____. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 24 (9), set. 1972. p. 803-809.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n. 2, Porto Alegre: Pannonica, 1990. p. 177-229.

CORDEIRO, J. P. *A história no centro do debate*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

_____. O ensino de história e a universidade. *Cadernos de Educação*, ano 1, vol. 1, 1998. p. 21-44.

CUNHA, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil.* 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1989.

ILARI, R. Relato de um professor universitário com trabalho junto ao 1º e 2º graus. In: *Reinventando o diálogo: ciências e humanidades na formação do professor.* São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 236-245.

JAUSS, H. R. *História da literatura como provocação à teoria literária.* São Paulo: Ática, 1998.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GUIMARÃES, E. Fases do ensino de língua no Brasil. *Revista Linha D'Água*, n. 8, 1993.

LEITE. L. Chiappini M. *Invasão da catedral.* São Paulo: Cortez, 1983.

_____. Escola pública e universidade – Diálogos. In: Pontuschka, N. N. (org.). *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública.* São Paulo: Loyola, 1993. p. 56-89.

_____. *Reinvenção da catedral.* São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Uma política da universidade na formação de professores: convergências e divergências. In: *Reinventando o diálogo: ciências e humanidades na formação do professor.* São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 5-11.

_____. Entrevista à revista *Magma*, n. 5. 1998. São Paulo: FFLCH/USP, p. 13-18.

_____; Marco, V.; Sperber, S. F. *Língua e literatura: o professor pede a palavra.* São Paulo: Cortez; APLL: SBPC, 1981. Trabalhos apresentados à XXXII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 1980.

_____. A pesquisa na universidade e a interface com o sistema educacional. In: JANCSÓ, István; CAPELATO, Maria Helena Rolim (orgs.). In: *Humanidades: a pesquisa na avaliação do mérito acadêmico.* São Paulo: Humanitas, 1999. p. 87-103.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?, *Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 74, abril 2000, p. 43-58.

MARINHO, Marildes. A língua portuguesa nos currículos de final de século. In: Barretto, E. S. (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.* Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 43-89.

_____. *A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil.* Campinas: Unicamp, 2001. (Tese de doutorado)

_____. O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, set./out./dez., n. 24, 2003, p. 126-139.

_____. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, n. 1, Uminho, Braga, Portugal, 2007, p. 163-189.

MENDES, C. C. M. e OLIVEIRA, A. A. Leitura: concepções e práticas pedagógicas de professores de uma escola em uma escola municipal de Cuiabá, MT. Versão on line disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss08_03.pdf; último acesso: 02/09/2008.

MELLO, G. Namo. *Magistério de 1º grau. Da competência técnica ao compromisso político.* São Paulo: Cortez, 1982.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade,* ano XXII, n. 74, abril 2001, p. 121-142.

MOREIRA, Antonio Flávio. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73, dez. 2000, p. 109-138.

_____. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 1, p.

35-49, jan./jul. 2001. Pesquisa em versão on-line disponível no site: www.curriculosemfronteiras.org.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, sociedade e cultura*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1995.

NITRINI, Sandra. Teoria literária e literatura comparada. *Estudos Avançados*, n. 8 (22), 1994, p. 473-480.

OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura. *Revista Linha D'Água*, n. 5, 1987.

PERRENOUD, Ph. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. *Dez novas competências param ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Le travail sur l'habitus dans la formation dês enseignants. Analyse dês pratiques et prise de conscience*. Versão online disponível no site: www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996_13.rtf.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. CENP. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. 2º grau*. Versão preliminar, 1987.

_____. Secretaria de Educação. CENP. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. 2º grau*. 3. ed., 1992.

_____. Secretaria de Educação. CENP. *Proposta curricular de educação física*. Segunda versão preliminar. 1992.

_____. Secretaria de Educação. CENP. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau. Vol. I. Reflexões preliminares*. São Paulo: SE/CENP/UNICAMP, 1984. v. 1.

_____. Secretaria de Educação. CENP. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau. Vol. III. Reflexões preliminares*. São Paulo: SE/CENP/UNICAMP, 1984. v. 1.

_____. Secretaria de Educação. CENP. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau. Vol. VIII. Reflexões preliminares*. São Paulo: SE/CENP/UNICAMP, 1984. v. 1.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 52, 1985.

_____. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: GARCIA, R. Leite (org.). *Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? O impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001. (Série Questões da nossa época.)

_____. Que professor de português queremos formar? *Boletim da ABRALIN*, n. 25. Atas do I Congresso Nacional da ABRALIN, 2001.

SOUZA, R. F. Política curricular no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 137, jan./abr. 2006. p. 203-221.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73, dez. 2000. p. 209-244.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, jan./fev./mar./abr. 2000, n. 13. p. 5-24.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 215-233.

_____. Vãs querelas no ensino de literatura. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo: USP, 2007.

VIEIRA, A. A formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. p. 441-458.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Recebido em junho de 2008

Aprovado em agosto de 2008

Sobre a autora:

Vanessa Faria é mestranda no programa de pós-graduação da FEUSP e professora da UNEMAT, Universidade do estado de Mato Grosso, Câmpus de Pontes e Lacerda, Departamento de Letras.