

A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

Maria Aparecida Calado de Oliveira DANTAS

ap.calado@hotmail.com

PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba

Patrícia Cristina de Aragão ARAÚJO

patriciaaaa@yahoo.com.br

DLA e PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba

Resumo: Pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade, com vistas à construção de sujeitos capazes de atuar de forma autônoma no meio social em que estão inseridos. Neste sentido, este artigo busca discutir a formação dos professores no Brasil e os contornos assumidos diante das exigências da contemporaneidade, aliada às práticas pedagógicas que permeiam as aulas de língua materna. Nele enfatizamos as especificidades do trabalho docente que tem como matéria-prima o conhecimento e o desenvolvimento de competências a partir de uma concepção de linguagem enquanto interação social. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que será feita uma revisão na literatura sobre a formação do professor e as práticas por ele desenvolvidas, a partir do que vem sendo discutido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos estudos desenvolvidos por Tardif (2010), Morin (2007), Santiago (2006), Furlaneto *et al* (2007), entre outros aportes que desenvolvem estudos em torno dessa temática buscando entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes discentes e docentes.

Palavras-chave: Formação do professor. Prática pedagógica. Currículo. Língua materna.

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o processo de formação do professor tem se constituído como um dos grandes desafios na agenda de prioridades do Estado, diante das

exigências que são apresentadas para a educação básica na sociedade contemporânea. Os baixos índices de aprendizagem, segundo estudos realizados, têm se apresentado como um reflexo das práticas de ensino pautadas numa discussão estruturalista da língua, consequência de uma profissionalização baseada em definições, conceitos e normas, apesar dos esforços empreendidos, nas últimas décadas, pelos organismos responsáveis pela qualidade da educação básica, no sentido de desenvolver estratégias que subsidiem a qualificação do professor e assim ele possa assumir novas posturas relativas às práticas docentes.

Sobre esse aspecto é importante destacar que nos últimos anos, o discurso das políticas públicas para a educação tem dado grande ênfase à profissionalização docente, o que mobilizou o Ministério da Educação para colocar à disposição dos professores documentos norteadores para o desenvolvimento da educação básica, a exemplo dos Referenciais Curriculares para a formação dos professores, bem como a orientação do ensino consubstanciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para todos os níveis de ensino. Todas essas ferramentas podem ser vistas como fontes de apoio à desafiadora tarefa de promover transformações nos modos de ver e agir das instituições e dos professores quanto ao currículo e à prática docente.

Nessa perspectiva, entende-se que a formação docente é um processo evolutivo de construção de saberes teóricos e metodológicos, que se coadunam mutuamente e devem ser realizados nos cursos de licenciatura e se estenderem às formações continuadas em serviço. Entretanto, no cenário atual, é possível vislumbrar um descompasso entre as propostas de construção de sujeitos críticos e autônomos e a formação ainda fundamentada em conceitos rígidos que não primam pelo processo interacional como uma das vias de acesso à aprendizagem e autonomia dos sujeitos envolvidos.

Especificamente nas aulas de língua materna, não é difícil perceber práticas pautadas numa concepção de linguagem enquanto estrutura e/ou exteriorização do pensamento para justificar um fazer pedagógico com vistas à sistematização de regras, apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa pontuarem que “as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.” (BRASIL 1998, p. 19). Como consequência dessa prática sistematizada pode-se relacionar o insucesso da competência linguística e social dos alunos. Se a sala de aula funciona como o laboratório do

professor, ele precisa ter conhecimentos teóricos e práticos para assumir seu papel nesse processo.

Considerando o exposto, neste trabalho, de natureza bibliográfica, será dada ênfase às pesquisas sobre a formação do professor que destacam o saber docente como um saber social, partilhado, utilizado e legitimado nas práticas sociais (Tardif 2010), considerando o contexto dos sujeitos envolvidos, além de discutir à luz dos documentos oficiais que regulamentam e norteiam o fazer docente nas escolas de educação básica.

Nesse sentido, inicialmente será estabelecido um diálogo a partir dos documentos oficiais, PCN, Diretrizes Curriculares, LDB e outros balizadores da formação docente, com ênfase ao compromisso do professor com uma aprendizagem significativa. Em seguida, discutiremos a formação do professor de língua materna, considerando as abordagens propostas pelos PCN no que diz respeito às concepções de língua e linguagem como requisitos para a construção de sua identidade e dos sujeitos envolvidos. Diante da amplitude e diversidade de temas e enfoques a respeito da pesquisa sobre formação de professores também serão feitas algumas discussões sobre a atual formação de professores e sua prática pedagógica a partir dos estudos desenvolvidos por Gatti (2011), Tardif (2010), Morin (2007), Santiago (2006), Furlaneto et al (2007), entre outros aportes, sem nenhuma pretensão de esgotar o assunto, mas considerando a sua importância para a reflexão quanto à ressignificação dos sentidos atribuídos à profissionalização docente e as práticas pedagógicas vigentes.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DOCUMENTOS NORTEADORES

As mudanças ocorridas no contexto mais amplo da sociedade repercutiram de forma bastante intensa na educação escolar e no trabalho do professor. Os novos modelos de organizações que surgiram das mudanças no mundo do trabalho, intensificação na produção de novos conhecimentos, acelerado desenvolvimento das novas tecnologias, a globalização, que trouxe mudanças não só no âmbito econômico, mas nas relações sociais, papel do estado, novos padrões de comportamento, novos conceitos e novas formas de pensar e compreender a vida

em sociedade fez surgir a discussão sobre uma nova forma de compreender a atuação educativa e as novas funções do professor.

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia, em 1990, e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a discussão ganhou notoriedade e a formação de professores passou a ser tema obrigatório nos debates educacionais, considerando os novos contornos pontuados por esses dois eventos, cujo objetivo era o redirecionamento das políticas educacionais, com prioridade sobre a educação básica. Tornou-se consenso que só haveria mudanças e ressignificação na educação básica se houvesse forte investimento na definição de políticas públicas que atendessem a demanda do desafio de formar bons professores.

O principal objetivo para a formação do professor passou a ser visto como o desenvolvimento de suas competências de modo a permitir que no cumprimento de suas funções ele possa demonstrar segurança nos aspectos técnicos, sociais e políticos, assumindo com autonomia as dimensões de seu trabalho com o aluno.

Nesse sentido, entender a formação de professores sob a perspectiva social é entendê-la e defendê-la como um direito e, desse modo, compõe a carreira e a jornada de trabalho, que devem estar vinculadas à remuneração, elementos indispensáveis à formulação e à implantação de uma política de valorização profissional que, ao mesmo tempo, contemple as competências profissionais e a reconstrução da escola pública de qualidade. Uma política de formação profissional voltada para essa realidade necessita de ser discutida a partir da escola para voltar-se, de fato, a ela, atentando para as múltiplas dimensões em sua formulação e implementação, construindo competências coletivas e redefinindo a intencionalidade da prática educativa.

Sobre esse aspecto, a LDB (Lei 9394/96) afirma que é importante a consciência do professor quanto às suas incumbências, não fazendo distinção entre qualquer modalidade ou nível de ensino, a saber:

- Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão:
- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 - II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 - III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
 - IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas estabelecidas, além de participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Corroborando com esse pensamento, o Parecer de 2002 coloca o professor como sujeito da formação de sua competência, sendo este ponto de especial importância na orientação da formação profissional:

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas também compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidades pelas opções feitas. Requer ainda que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (BRASIL 2002, p. 29)

É importante destacar que a formação dessas competências deve ser contemplada no Plano Político Pedagógico da instituição (escola), de modo a possibilitar uma reflexão que contribua, ao mesmo tempo, para a superação de limites e construção de possibilidades, fundamentadas em sólidas bases teóricas e epistemológicas. Desse modo, estará sendo concebida a autonomia intelectual do professor, necessária para o redimensionamento da sua prática, na defesa da qualidade e da valorização de seu exercício profissional.

Sobre a valorização profissional, o Título VI, Art. 67, da LDB estabelece:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional profissional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Nesse sentido, é importante destacar que a formação, o desenvolvimento e a valorização dos profissionais da educação estão articulados nas políticas

educacionais, entretanto ainda é perceptível um descompasso entre a profissionalização e a remuneração. As exigências quanto à titulação e os compromissos legalmente assegurados são ponto de consenso entre os estados, mas não o são quando se trata da remuneração do trabalho, uma vez que ainda é a categoria que recebe os mais baixos salários, considerando a importância de seu trabalho na construção e ampliação do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização dos saberes e das soluções criadas no fazer pedagógico.

É consenso entre estudiosos do assunto (Santiago 2006; Batista Neto 2006) quanto ao fato de que a legislação é pródiga em dispositivos que regulamentam a formação do professor, entretanto no mesmo ritmo se dão as incertezas com relação a alguns aspectos considerados importantes para a efetivação de políticas públicas que atendam em tempo real aos anseios da escola e dos professores e assim possamos ter um espaço que contemple um currículo com vistas à autonomia e criticidade dos sujeitos envolvidos, como afirma Santiago (2006, p. 75):

As discussões teóricas reconhecem o crescimento, mas tecem críticas ao abstracionismo e ao distanciamento das práticas escolares. Isto é, considera-se que há uma menor atenção para o atendimento e a efetivação das políticas do conhecimento na escola e na sala de aula.

Batista Neto (2006) corrobora com essa ideia ao destacar que os ajustes em relação ao que a legislação tem “**determinado**” (grifo meu) e outras orientações em nível federal ainda não foram incorporados de forma unânime pelos estados e municípios, o que reafirma o descompasso entre o que predispõe a lei, considerado relevante para garantir melhorias no processo de ensino e aprendizagem, e o que se efetiva na prática, e isso aponta para a urgência num processo de articulação mais eficaz entre União, estados e municípios no sentido de assegurar uma política de formação de professores com objetivos claros e definidos quanto ao fazer docente e os propósitos dele decorrentes: “Nossa sociedade costuma valorizar as atividades que se profissionalizaram. E a profissionalização supõe a definição do que é aquela profissão, do que a distingue de outra, portanto, do que faz um profissional.”(p. 65)

Nessa perspectiva, é importante destacar que a competência docente, no quadro de um processo de desenvolvimento responsável e comprometido é crucial para a melhoria na qualidade da educação, considerando que este continua a ser o objetivo central a ser alcançado, seja em relação à formação de professores, seja no

tocante aos de níveis de formação e informação constituídos, desse modo, “Para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá torná-los pertinentes.”(Morin 2007, p.36) e aliar teoria e prática poderá indicar essa relação tão necessária e almejada pela escola do século XXI.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO

Considerando que os valores e interesses da sociedade se constituem na dinâmica da sala de aula, torna-se preponderante pensar a formação de professores na perspectiva de um repensar a concepção de currículo com vistas ao empreendimento de uma prática que atenda aos interesses da sociedade contemporânea, multidimensional.

Não se pode falar em formação de professores e/ou no redimensionamento das práticas de sala de aula sem que antes nos debruçemos sobre as atuais políticas de discussão do currículo, considerando que “o currículo tem despertado, cada vez mais, o interesse como política cultural e do conhecimento com repercussão nos estudos sobre a sala de aula.” (SANTIAGO, 2006, p.75) É a partir da definição de uma política que contemple as especificidades dos sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem e do contexto social que lhes é peculiar que a função social do sujeito professor, aquele que possivelmente ensina algo a alguém, e do sujeito aluno, entendido como ‘receptor’/transformador das ações que perpassam o espaço da sala de aula, ressignificam a prática e os conhecimentos adquiridos através das relações sociais estabelecidas.

Nesse sentido, Morin (2006, p. 36) afirma que:

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia.

Assim, o currículo se constitui como um mecanismo através do qual o professor poderá desenvolver práticas que rompam com a visão sistematizada, escolarizada e assumam um novo paradigma com vistas à democratização, autonomia e criticidade. Nesse processo, os sujeitos envolvidos são motivados a

participar, discutir e colocar em questão as práticas sociais e políticas, analisando seu contexto e percebendo sua importância no processo de aquisição de novos saberes. Desse modo, assumirão atitudes de emancipação e libertação e, assim, o professor possui responsabilidade no sentido de atuar nesse processo permitindo e instigando o sujeito-aluno a participar e questionar, além de propor situações que o levem à reflexão e se reconheça enquanto sujeito ativo, eminentemente dialógico e que, portanto, se constitui a partir das interações com o meio e com o outro.

Nesse sentido, na perspectiva freireana, (Santiago 2006) o diálogo se constitui elemento de centralidade nas relações teórico-metodológicas do currículo e o desenvolvimento de práticas pedagógicas. É compreendido:

(...) não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos nossos alunos amigos. [...] deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. (FREIRE, 1987, p. 122, apud SANTIAGO, 2006, p. 81).

Nessa abordagem está a concepção de currículo com vistas a uma educação que exige que homens e mulheres estejam engajados na luta para alcançar a libertação, que não é algo simples, mas um processo incessante de conquista que se dá na comunhão com os outros, que resulta de uma conscientização, onde os envolvidos compreendem a sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*. É negação de uma “educação bancária” para a adoção de uma “educação problematizadora”, que reafirma “o conhecimento como atitude de sujeitos, como ato de produção de sujeitos, como produção social com possibilidades emancipatórias.” (Santiago 2006, p.75). Para Freire (2005, p.102) “Numa visão libertadora, (...) o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças”. Nesse sentido, os saberes devem ser construídos dialogicamente com o sujeito aprendiz a partir de sua visão de mundo, considerando os saberes pré-existentes. Para tanto, é preciso problematizar a realidade concreta, desafiando o aluno a buscar respostas não só no nível cognitivo, mas, principalmente no nível da ação.

A ausência dessa problematização poderá ter como consequência uma concepção de currículo estanque, voltada para a “a anulação do sujeito”, que não se

reconhece enquanto sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagens e nas relações dialógicas necessárias às transformações do contexto social. Sob essa perspectiva, “é imprescindível que a escola forme seus professores preocupados com a situação atual da humanidade, atentos para que as relações humanas não se deteriore e, por isso, não tenham como sustentáculo o arbítrio ou a força.” (Furlaneto et all 2007, p. 21)

Nessa perspectiva, é importante destacar que o currículo não deve estar meramente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. Precisa ser entendido como um espaço onde ativamente se produzem, se criam e recriam significados sociais, considerando que é a partir da definição das propostas curriculares que se pode vislumbrar que escola temos e que escola desejamos construir, uma vez que essas propostas possibilitam que os sujeitos envolvidos nesse processo efetivamente possam compreender as relações sociais, culturais e históricas que constituem a sua própria identidade e a identidade do meio social que os cercam. Sobre esse aspecto, Freire (2005, p. 93) destaca:

A questão que se coloca na recriação da educação, na etapa de transição revolucionária, não é só apresentar aos educandos os conteúdos programáticos de uma forma competente, mas, competentemente também, refazer esses conteúdos com a participação das classes populares, superando- se igualmente o autoritarismo no ato de “entregar” os conteúdos ao educando.

Nesse contexto, o conhecimento produzido será capaz de contribuir para a construção da hegemonia popular, pois o ato educativo permitirá a identificação de contradições e alternativas para a transformação da realidade social. Sendo assim, reconhecer a importância da prática dialógica para a construção do conteúdo da ação educativa possibilita diferentes maneiras de formular e organizar o currículo numa perspectiva libertadora que tem por base a curiosidade, a autonomia, a criticidade, a práxis e a emancipação.

4. O PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA E OS DESAFIOS DO FAZER DOCENTE

Quando tratamos da formação do professor e da concepção de currículo, focalizamos os desafios enfrentados por esse profissional em atender às demandas da sociedade contemporânea no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem com vistas à construção de cidadãos emancipados, críticos, em consonância aos aspectos que devem ser atribuídos às práticas de sala de aula.

Assim, considerando-se que o ensino de língua portuguesa tem sido objeto de discussão entre especialistas e outros profissionais preocupados em atribuir um novo sentido às práticas de sala de aula, compreende-se a real necessidade de um redirecionamento da prática e um melhor encaminhamento do fazer docente nas aulas língua materna. Nessa perspectiva, é papel do professor, conforme prescrição legal, primar pela sua formação no sentido de se atualizar e priorizar o desenvolvimento da competência discursiva dos usuários da língua, concebendo a linguagem como uma forma de interação e o texto, um indicador de sentido completo para essas interações (TRAVAGLIA, 2009). Essa atitude revela uma ampla dimensão em que o funcionamento discursivo dos elementos da língua chega a aportar na própria necessidade comunicativa revelada nos usos sociais da língua.

É importante destacar que esse redimensionamento só será possível a partir de uma concepção de currículo que dê primazia a uma compreensão de linguagem enquanto processo interativo em que os sentidos são construídos a partir das relações dialógicas estabelecidas com os interlocutores e o meio social no qual os sujeitos estão inseridos. Sobre essa concepção, Bakhtin/Volochinov (2004, p.123) afirma que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Considerando o exposto, é importante destacar a relevância da formação do professor de língua materna no sentido de instrumentalizar o sujeito aprendiz no processo de ensino e aprendizagem para que ele possa ampliar o domínio ativo do discurso e as possibilidades de participação social no exercício da cidadania. É

preciso que o professor tenha muito bem definido em sua formação que o homem é um ser sociável e por esta razão precisa estabelecer relações com os outros e com o meio social no qual está inserido, seja através dos usos da linguagem oral ou escrita. Bakhtin (2000) considera que o homem fora de suas interações sociais não tem existência alguma, ele necessita estabelecer relações com os outros para ser reconhecido como um ser histórico e social.

Nesse sentido, torna-se fator preponderante considerar que essas ações só se efetivam a partir de vivências e usos da linguagem oral e escrita. Daí a importância das práticas orais serem enfatizadas a partir do estabelecimento de situações que favoreçam aos sujeitos aprendizes a condição de ampliar seus conhecimentos sobre a língua, compreendendo seu funcionamento e usando-a de forma eficiente. Sobre essa questão, Kleiman (1992) propõe a existência das práticas de letramento, oriundas da intimidade dos falantes com os usos, funções e organização da escrita, que irão refletir na oralidade desses sujeitos, em que seriam aplicadas “as estratégias discursivas do falante para se referir a objetos e eventos não diretamente acessíveis através dos sentidos e para organizar a sua fala.” (p.3)

Ainda sobre esse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, Brasil (1998, p.22) destacam que:

O objetivo de ensino e, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem na sala de aula situações de outros espaços que não o escolar; (...) saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua funcionalidade: o ensino.

Desse modo, cabe ao ensino de língua criar condições para formar, preparar, socializar a cultura e instrumentalizar mecanismos que viabilizem a execução de atividades democráticas de acesso aos bens culturais e procedimentos de ação, reflexão e compreensão linguística de cada sujeito implicado no processo de ensino e aprendizagem. À luz dessa perspectiva, é pertinente ressaltar que a língua não se esgota na compreensão de sua estrutura, mas remete à exterioridade, e assim “Não deve ser tomada como um sistema fechado e imutável, mas como um processo

dinâmico de interação, em que interlocutores atuam discursivamente sobre o outro.” (PARAÍBA 2006, p. 22).

Assim, é imprescindível que seja dada uma ênfase especial ao trabalho com os gêneros orais, uma vez que são responsáveis por inúmeros processos de constituição que não aparecem na língua escrita. O professor de língua materna precisa se ocupar de situações que permitam ao aluno vivências mais realistas. As práticas sociais vinculadas à leitura e o acesso às diferentes modalidades linguísticas e aos usos que se faz delas devem ser experienciados pelos alunos na escola. Precisa construir para si uma identidade própria, em que alie teoria e prática, numa constante “ação-reflexão-ação” (BRASIL, 1998) sobre o objeto a ser aprendido e apreendido.

Não se pode conceber a ideia de qualidade de ensino em se tratando de língua materna se não houver conhecimento e constante reflexão sobre as concepções de língua, linguagem e objetivos de ensino, uma vez que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil 1998, p. 22):

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

Desse modo, é importante que o professor de língua materna seja sensibilizado no sentido de promover situações que propiciem aos sujeitos aprendizes a construção de seus próprios saberes linguísticos, conhecendo na prática a investigação e teorização sobre os fatos da língua e da linguagem em movimento, uma vez que “[...] a maneira como o professor concebe a natureza fundamental da língua altera em muito como se estrutura o trabalho com a língua/linguagem em termos de ensino.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Leite (2011, p. 55) corrobora com essa ideia ao afirmar que “nenhuma técnica será eficiente, se, entre aluno e professor, não houver adequado entrosamento linguístico, a partir da qual a interação entre os interlocutores se realiza.” Assim, é preciso que aluno e professor dominem a mesma concepção de linguagem e desse modo, os saberes linguísticos se deem de forma harmoniosa.

Esse paradigma supõe que o professor seja preparado para as mudanças propostas e que as compreenda, crítica e teoricamente. Entretanto, fazendo-se uma revisão na literatura sobre o desenvolvimento de projetos de pesquisa calcados na formação docente e na prática de ensino de língua materna, constata-se que, seja pela ausência do conteúdo na formação inicial, seja pela qualidade dos cursos de formação continuada e dos materiais usados para tal fim, ainda não se implementou um processo formativo suficiente para o ensino na perspectiva discursiva, em que se fundamenta o trabalho com os gêneros textuais com vistas ao processo interacional da linguagem, o que impossibilita o professor de refletir sobre o seu fazer docente e as práticas sociais da linguagem.

Sob esse entendimento, se constitui matéria urgente que os cursos de formação inicial e continuada, assegurados pela legislação, propiciem subsídios que instrumentalizem o professor de modo que ele possa refletir, em exercício, sobre sua prática auxiliando o sujeito aprendiz na construção de saberes quanto ao efetivo uso da linguagem, suscitando abordagens diversas para que ele possa perceber que a língua é a prática mais significativa da vida em sociedade, considerando que, de acordo com Perrenoud (1993), ensinar implica na reflexão e resolução de problemas, na tomada de decisões e no agir/reagir em situações diversas.

Assim, a formação deverá funcionar como um mecanismo para interpretar a experiência a partir de uma prática social constituída de significados e, sobretudo, deverá dá primazia à estratégias que contemplem as lacunas deixadas pelos cursos de formação inicial direcionada aos professores de língua materna, ressaltando a dimensão sócio-histórica dos estudos da linguagem para, desse modo, possibilitar a percepção de que os saberes propostos pela escola não são saberes estanques, mas saberes necessários à constituição dos sujeitos fora do espaço escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as abordagens apresentadas, percebe-se que a lei é profícua quanto à elaboração de documentos que regulamentam a formação de professores, entretanto um longo espaço de discussão, reflexão e (re) significação da prática

docente ainda precisa ser construído no sentido de viabilizar uma prática pautada nos usos sociais dos saberes instituídos. A partir dos estudos e pesquisas realizadas, fica clara a ideia de que o ato reflexivo no processo de formação e no fazer pedagógico constitui razão fundamental para a produção de conhecimento e transformação do contexto escolar. De acordo Freire (1996, p. 39):

... na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Desse modo, uma política de formação com vistas à motivação das responsabilidades e compromissos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se constitui matéria preponderante para a efetivação de uma escola pautada na autonomia e na criticidade.

O pouco espaço dedicado às discussões sobre currículo pode ser um indicativo de que não se pode pensar em transformação dos sujeitos se não se sabe ao certo que escola queremos e, principalmente, que sujeitos pretendemos formar nesse espaço, considerando que “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito.”(FREIRE, 1996, p. 97).

Nesse sentido, será indispensável revisitar o Projeto Político Pedagógico da escola e os documentos oficiais no sentido de estabelecer um constante diálogo entre a teoria e a prática, haja vista que esse processo de ressignificação precisa ser construído a partir de um comprometimento fundamentado na reflexão, compreensão e reformulação da prática. Entretanto, para que essas ações se efetivem será necessário que o professor assuma uma postura de comprometimento com o seu fazer pedagógico, internalizando a ideia de que também é responsável por sua formação e, principalmente, que as políticas de formação passem a se configurar, de fato, como mecanismos de garantia de formação e valorização do fazer docente.

6. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Subsecretaria de Edições técnicas, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF 1998.

_____. Parecer 2002. Resolução CNE/CES. Brasília: MEC/INEP, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURLANETO, Ecleide Cunico (et al). **Escola e aluno**: relações entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor. São Paulo: Avercamp, 2007.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.

LEITE, Marli Quadro. Interação pela linguagem: o discurso do professor. **Revista Letra Magna**. São Paulo, Ano 04, nº 7, 2º semestre de 2007. Disponível em <http://www.letramagna.com/interacaomarliquadros.pdf>. Acesso em 05 de agosto de 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PARAÍBA. Secretaria de educação e cultura. **Referenciais curriculares para o ensino médio da Paraíba**: linguagens códigos e suas tecnologias. João Pessoa: A União, 2006.

SANTIAGO, Eliete. Perfil do educador/educadora para a atualidade. In: BATISTA NETTO, José; SANTIAGO, Eliete (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

