

A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas (PPGFP/UEPB)¹
Linduarte Pereira Rodrigues (DLA/PPGFP/UEPB)²

Resumo: 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. 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 salas de aula da educação básica. Nele enfatizamos as especificidades do trabalho docente que tem como matéria-prima o conhecimento e o desenvolvimento de competências a partir de uma reflexão quanto à resignificação dos sentidos atribuídos à profissionalização docente e as práticas vigentes nas aulas de língua materna. Constitui-se pesquisa bibliográfica, uma vez que será feita a revisão da literatura especializada na formação do professor e nas práticas por ele desenvolvidas, a partir do que vem sendo discutido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Lei de Diretrizes e nas Bases da Educação Nacional; estudos também desenvolvidos por Tardif (2010), Morin (2007), Santiago (2006), Furlaneto *et al* (2007), entre outros. Tal reflexão epistemológica busca compreender a formação do professor em prol do desenvolvimento dos saberes (discentes e docentes) que circulam na Educação Básica.

Palavras-chave: Profissionalização docente. Currículo. Políticas educacionais.

Introdução

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 resultados obtidos têm se apresentado como um reflexo de uma profissionalização baseada em definições, conceitos e normas, apesar dos esforços empreendidos, nas últimas décadas, pelos organismos responsáveis pela qualidade da educação, no sentido de desenvolver estratégias que subsidiem a qualificação do professor.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus I – Campina Grande-PB. Grupos de Pesquisa: Teorias do sentido: discursos e significações; Linguagem, interação, gêneros textuais e ou discursivos.

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus I – João Pessoa-PB. Professor titular do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus I – Campina Grande-PB. Grupos de Pesquisa: Memória e imaginário das vozes e escrituras; Linguagem, interação, gêneros textuais e ou discursivos; Estudos em letramento, interação e trabalho; Teorias do sentido: discursos e significações.

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. Um exemplo são os Referenciais Curriculares, bem como a orientação do ensino consubstanciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para todos os níveis de ensino básico. 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. Entretanto, no cenário atual, é possível vislumbrar um descompasso entre as propostas de construção de sujeitos críticos e a formação ainda fundamentada em conceitos rígidos que não primam pelo processo interacional como uma das vias de acesso à aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

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 os 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 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.

A formação de professores: documentos norteadores

Os novos modelos de organizações que surgiram das mudanças no mundo do trabalho 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. 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.

Sobre esse aspecto, 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, 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, porém, 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.

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

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.

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, (re)signifiquem 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, 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 aprendizagem 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 deteriorem e, por isso, não tenham como sustentáculo o arbítrio ou a força” (FURLANETTO *et all* 2007, p. 21).

Assim, 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, 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.

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 criticidade, a práxis e a emancipação.

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 linguística 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 dos elementos da língua chega a aportar na própria necessidade comunicativa revelada nos usos sociais da língua.

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 da fala e as possibilidades de participação social no exercício da cidadania. É preciso que o professor tenha 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 da escrita.

Nesse sentido, torna-se fator preponderante considerar que essas ações só se efetivam a partir de vivências e usos em que a fala do aluno receba especial atenção. Disso decorre 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, p.3) 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”.

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

O objetivo de ensino e, portanto, 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.

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.

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.

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 criticidade e na inclusão de práticas, em que o aluno seja sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

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.

Referências

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.

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.

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.

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