

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL: REFLEXÕES CURRICULARES

MATSUDA, Alice Atsuko (UTFPR-Curitiba/ Brasil – alicem@utfpr.edu.br)¹

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi (UTFPR-Curitiba/ Brasil
mremenche@utfpr.edu.br)²

RESUMO: Neste artigo, faremos uma discussão sobre a formação do professor de Língua materna, do desenvolvimento das teorias curriculares, relacionando-as às perspectivas teóricas no ensino de língua materna, os aspectos curriculares que permeiam sua formação inicial e algumas ações que podem impactar na formação continuada desses profissionais. No campo do currículo, apesar do reconhecimento da importância de uma abordagem interacional, com foco no texto e em sua função social; a intencionalidade, a organização curricular e a sistematização do conhecimento podem divergir consideravelmente e não impactar a prática pedagógica evidenciando um distanciamento entre o discurso educacional e sua prática. Para essas reflexões, utilizaremos como pressupostos teóricos as ideias de Pacheco (2005), Pacheco e Morgado (2002), Silva (2003, 2009), Sacristán (2000), Tardif (2000, 2001), Pérez Gómez (2000), Imbernón (2010), Kleiman (2000), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Currículo do curso de Licenciatura em Letras. Ensino de língua materna.

¹ Professor Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba (UTFPR-Curitiba). Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro de GP CRELIT-UENP-CP, Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada e Discursos sobre Trabalho, Tecnologia e Identidades da UTFPR-Curitiba-PR, alicem@utfpr.edu.br

² Professor Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba (UTFPR-Curitiba). Doutora em Linguística e Semiótica pela Universidade de São Paulo (USP). Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada e Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem da UTFPR-CT. Curitiba-PR, Brasil, mremenche@utfpr.edu.br

APRESENTAÇÃO

A educação na contemporaneidade envolve o confronto de aspectos psicológicos, sociais, econômicos e culturais, plurais e contraditórios. Nesse sentido, Hall (1997) alerta para a importância do reconhecimento da fragmentação de uma identidade fixa e localizada, destacando a pulverização das identidades culturais que precisam ser consideradas em práticas pedagógico-culturais voltadas à construção de uma sociedade democrática, crítica e participativa.

A instituição escolar é espaço de desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas, e de (re)construção de saberes, normas, atitudes, valores (PACHECO; MORGADO, 2002). Situada nesse contexto dinâmico, a formação docente é atravessada pelas mudanças contemporâneas do espaço escolar, pelas políticas públicas e pelas teorias e perspectivas que envolvem a prática educativa.

Essa complexidade implica novas demandas e novos saberes para o trabalho dos professores e, conseqüentemente, requer ação documental por parte do governo federal, com leis e diretrizes, e a intensificação do diálogo teoria-prática no campo das pesquisas acadêmicas, que envolvem programas de iniciação à docência nas licenciaturas, pós-graduação, assim como programas de formação em serviço.

Cunha (2010) argumenta que o papel do professor transfigurou-se de um transmissor de informações, considerando a lógica do conhecimento, sem uma contextualização, para um mediador na construção do conhecimento, considerando os diferentes contextos e suas aplicações. Tal demanda exige outro olhar para a formação inicial dos professores, a articulação dos saberes na prática docente, assim como o acionamento, no currículo, de novas possibilidades para a prática pedagógica.

Na dinâmica do trabalho do docente de língua materna, há um campo de tensão, pois se exige concepções teóricas norteadoras da prática pedagógica, ao mesmo tempo que se requer conhecimento prático da realidade educacional e linguística em que esse profissional irá atuar para que, realmente, possa fazer transposição didática. Nesse campo de tensões, a racionalidade técnica não contribui para a resolução do conflito, pois a formação docente precisa que a teoria alimente a prática ao mesmo tempo em que a prática precisará alimentar a teoria.

Assim, a formação inicial é fundamental ao fazer pedagógico. Nesse sentido, Cunha (2000) argumenta que os licenciandos não se apropriam da concepção de conhecimento como processo necessário de ressignificações e ampliação. Tal dificuldade põe em relevo as falhas do currículo de formação docente, que ainda insiste na manutenção da dicotomia entre teoria e prática, isolando-as em polos opostos. Nessa mesma linha, Schön (1995) argumenta que, para enfrentar a crise nos cursos de formação docente, faz-se necessário romper com modelos de racionalidade técnica, superar a visão aplicacionista e o discurso prescritivo na formação de professores.

O currículo da Licenciatura no curso de Letras constitui-se por saberes teóricos, disciplinares, pedagógicos e uma carga horária de estágios a serem cumpridos como parte da formação em Licenciatura em Língua Portuguesa, conforme as DCN's (BRASIL, 2002). Uma análise mais atenta, todavia, revela que há uma ênfase nos saberes teóricos. Sobre esse assunto, Gatti e Nunes (2009) apresentam os seguintes dados:

A análise das grades curriculares dos cursos de Letras mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas IES está relacionada aos conhecimentos específicos da área, correspondendo a 51,6% do total. Das demais categorias, 15,4% dizem respeito a outros saberes, 10,5% são conhecimentos específicos para a docência, 8,5% referem-se a fundamentos teóricos e 12,7% dividem-se de forma semelhante entre conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, pesquisa e TCC e atividades complementares. Somente 1,2% das disciplinas é destinado aos conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos (GATTI; NUNES, 2009, v.2, p.132).

Considerando essas reflexões, neste artigo discutiremos a formação dos professores de língua materna do curso de Letras, aspectos curriculares, as políticas de formação inicial e continuada desses profissionais e como isso é transposto para a prática pedagógica.

1. A FORMAÇÃO DOCENTE

O termo profissionalidade envolve ambivalências que permeiam o trabalho na atualidade e associa-se diretamente à ideia de qualificação da condição profissional

atual. Ao tratarmos da profissionalidade docente, precisamos considerar as condições externas – sociais, políticas, culturais e econômicas – presentes na formação inicial e continuada. Esse movimento relaciona-se aos processos de socialização profissional, fruto da negociação de várias identidades profissionais, pois se aprende a ser professor sendo aluno. Assim, a construção dos saberes profissionais e da própria profissionalização docente se dá por meio da formação inicial, em cursos superiores – licenciaturas –, e envolve a formação básica, a continuada e a continuada em serviço. Ciente dessas demandas, no Brasil, os governos federais e estaduais empreendem esforços para propiciar formação continuada em serviço ao promover programas com ações diversificadas e sistemáticas, organicamente estruturadas e voltadas para o aperfeiçoamento constante e a atualização permanente dos professores.

A formação precisa ser um processo contínuo, que se inicia com a aquisição de conhecimento na Formação Inicial até a atuação, indicando o direcionamento do currículo e de suas reflexões. Garcia (1999) enfatiza a importância da formação docente aliada ao desenvolvimento organizacional da escola, aos conteúdos acadêmicos, didático-pedagógicos, que subsidiam o diálogo teoria-prática. A formação docente, assim, permeia a docência. Na mesma linha, Mizukami (1996) defende a formação como um *continuum*, que articula situações práticas e, efetivamente, problemáticas, que exigem dos docentes uma ação reflexiva competente.

É preciso considerar que, na contemporaneidade, a prática pedagógica é permeada por novas demandas de letramento, novas linguagens e tecnologias, diferentes interações, que exigem um movimento contínuo de formação. Cunha (2010) e Pérez Gómez (1995) reafirmam essa demanda ao afirmarem que o docente situa-se em uma trama de novas demandas, exigidas pela configuração do currículo, pela organização da escola, pelas políticas públicas, que direcionam para um novo fazer docente.

Essas reflexões evidenciam que a docência é culturalmente produzida nos diferentes contextos em que está inserida. O saber docente, por tudo isso, envolve a composição de saberes específicos das disciplinas, inseridas nas áreas do conhecimento, de saberes pedagógicos-didáticos-curriculares e de saberes da experiência, da vivência. Isso exige que o professor tenha um projeto educativo e coloque-o em constante diálogo

com os seus saberes e a escola onde atua, seus discursos, suas práticas, seus métodos. Essa postura reflexivo-crítica, faz com que o professor pense sobre o próprio pensamento - pedagógico, curricular, educacional -, que aprenda na e com a prática, que exercite a metacognição. Teoria e prática, nessa concepção, são postas em diálogo, visto que as teorias contribuem para uma melhor compreensão dos elementos e fatores que condicionam, histórica e socialmente, a prática profissional, fazendo com que o professor torne-se professor sendo professor.

Na contemporaneidade, há um consenso na área profissional e acadêmica no ensino de língua materna de que a função precípua do professor de Língua Portuguesa é ensinar a ler e a escrever os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. Dessa forma, esses profissionais precisam investir no letramento crítico de seus alunos a fim de contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender o mundo e nele atuar, ou seja, formar para a cidadania crítica. Para isso, o professor precisa assumir uma postura reflexivo-crítica frente aos fenômenos linguísticos, assim como buscar, em sua vida profissional, novas competências para exercício da docência.

2. TEORIAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE LÍNGUA MATERNA

Ao longo da história da pedagogia, a noção de currículo ganhou muitos significados e essas definições ainda influenciam as concepções e práticas pedagógicas dos professores nas escolas. O termo currículo, historicamente, tem admitido diferentes significados que, por sua vez, correspondem a determinadas práticas curriculares, a políticas de planejar e organizar currículo(s). Ao refletirmos sobre o currículo, faz-se necessário reconhecer o movimento histórico do currículo como campo do conhecimento educacional, assim como as práticas que são desencadeadas pelos modos como o significamos.

Embora Dewey (1902) já refletisse sobre a importância de construir currículos que valorizassem os interesses do aluno e o papel atribuído à experiência para a aprendizagem escolar, houve, entre os anos 20 aos anos 60, um predomínio da concepção de currículo como lista de conteúdos e experiências de aprendizagens cuidadosamente selecionados e organizados em disciplinas. Naquela época, o que se

visava eram resultados, eficiência e racionalização de recursos. Tal perspectiva foi expressiva, no Brasil dos anos 70 – período denominado de tecnicismo - e ainda influencia planejamentos curriculares atuais centrados, quase que exclusivamente, nas perguntas “*o que*” e “*como*” ensinar.

Em um movimento de ampliação sobre as reflexões acerca do currículo, Tyler (1949) buscou responder a quatro questões básicas: como selecionar objetivos, como selecionar experiências de aprendizagem, como organizar essas experiências e como avaliar sua eficácia. Essa perspectiva incorporou, nos processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades de aprendizagem, elementos como a eficiência e a racionalidade técnica que dominaram o campo de estudos curriculares até, aproximadamente, a década de 60.

“*O que*” e “*como*” ensinar? São, sem dúvida, perguntas centrais no currículo, mas não podem ser exclusivas. Havia outros questionamentos que precisavam ser feitos: *por que* ensinar isso e não aquilo? e *para quê*? Essas questões são contribuições das teorias críticas do currículo que emergiram, sobretudo nos anos 60, sob influência da fundamentação marxista e neomarxista. Elas problematizaram os efeitos do currículo e o papel social da escola e dos conhecimentos que transmite, das parcelas da cultura que seleciona.

Na década de 70, argumentos de teóricos críticos e de reconceptualistas existencialistas (PINAR et al.,1995) estabeleceu o pressuposto de que a atividade intelectual educacional implica uma dimensão política, visto que o currículo se constitui em um processo social mais amplo e não pode fazer a manutenção das influências hegemônicas da tradição técnica (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2009). Nesse período, ainda, estudiosos como Paulo Freire, Henry Giroux, Michael Apple, Peter MacLaren, também se contrapõem à abordagem técnica e reafirmam a necessidade de enfatizar o caráter político dos estudos de currículo. Ao analisar esse contexto, Pacheco (2005) comenta que a diferença básica é a de que na tradição técnica o currículo significa

o conjunto de todas as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos alunos, vinculando-se a aprendizagem aos planos de instrução que determinam os resultados e valorizam os fundamentos de uma psicologia de natureza comportamentalista. (PACHECO, 2005, p.33).

Já na tradição, filiada a uma perspectiva prática e emancipatória, o fundamento básico está na inter-relação dos diversos níveis de decisão. Nessa perspectiva, o currículo passa a ser entendido como um projeto que é fruto não só das intencionalidades, mas também de um plano de sua realização na estrutura organizacional, articulando intenções prévias e experiências vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, com um propósito aberto e flexível.

Embora o conceito de currículo tenha passado por movimentos de ampliação ao longo da história, verifica-se um sentido comum, marcado pela ideia de organização de experiências de aprendizagem realizadas por docentes a fim de desenvolver um processo educativo. Assim, é preciso considerar que o currículo se traduz *numa* organização e estruturação dos conteúdos a serem ensinados e experiências de aprendizagem, para se atingir determinados fins. Contudo, não podemos esquecer-nos de seus efeitos, afinal é pelo/no currículo que se forjam modos de ser sujeito (papéis sociais que são assumidos por professores e estudantes). Nessa perspectiva, a produção de currículos é uma ferramenta de luta cultural pelos significados em que acreditamos e os posicionamentos políticos quanto à educação, ao ensinar e ao aprender, assim com os significados do que é ser professor. Nesse sentido, Silva questiona:

Qual o tipo de ser humano desejável para um tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? (2009, p.15).

Nessa linha, o currículo se constitui em uma ação pedagógica coletiva que se fundamenta numa concepção de homem e de sociedade. Tal concepção amplia a concepção de currículo para além das questões do conhecimento, pois implica a noção de identidade, ou seja, naquilo que somos e naquilo que nos tornamos e, portanto, com as noções de identidade e subjetividade (SILVA, 2009).

O currículo, nas pesquisas contemporâneas, sobretudo as pós-críticas, pode ser entendido como um artefato sociocultural. Isto é, algo produzido pela sociedade num certo momento histórico, que atua como um elemento produtor de significados. Isso implica considerar que o currículo não é algo “natural”, espontâneo, da escola e na escola. Sua existência é produto social, inscrito no âmbito das relações sociais,

econômicas, políticas e culturais que pautam a vida em sociedade. Por isso, ao considerarmos o currículo como invenção e criação da sociedade moderna, torna-se possível problematizar seus efeitos.

Posto como centralidade da ação educativa, corporificam-se, no currículo, os nexos entre saber, poder e identidade. Faz-se necessário também considerar os efeitos do currículo como a produção dos sujeitos escolares, as posições que ocupam e os modos de ser sujeito, ou seja, de ser aluno, de ser professor. Assim, o currículo pode representar um posicionamento político que se opõe às forças sociais de controle e estabilidade, que estabelece movimentos de resistência e que possibilita a produção de outra educação, pois depende dos trajetos que construímos.

No que diz respeito à formação docente do professor de língua materna, é preciso nos questionarmos sobre o que queremos e o que pretendemos com o currículo dos cursos de Licenciatura em Letras? Isso porque o currículo não é isento de interesses; ao contrário, nele, decisões políticas são tomadas, lutas culturais são travadas, conflitos entre diferentes visões de mundo estão presentes.

Como prática produtora de sujeitos e modos de estar no mundo, o currículo é espaço produtor de conhecimentos, valores e identidades. Ele é produzido a partir de políticas educacionais, de políticas nacionais, de macropolíticas. Logo, trata-se de um texto político, das universidades, da escola e para a escola. As políticas curriculares para a formação dos professores de língua materna, ao serem transformadas em currículo, têm efeitos na sala de aula. Reorganizam e reestruturam os professores, seus papéis, suas identidades e a própria relação pedagógica. Determinam o que é considerado conhecimento válido e quais as formas válidas de se observar as aprendizagens, padronizando os sujeitos e as relações, normatizando-as. Nessa concepção, Silva (2003b) argumenta que nele há lugar também para a criação, invenção e mobilização de novas estratégias de aprender.

No que diz respeito à formação docente, Azanha (2000) e Carvalho (1997) defendem que a escola deve ser objeto de estudo dos cursos de licenciatura, pois a formação docente não pode ser pensada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico. Diferentemente de outras profissões, a formação docente só é possível a partir do quadro institucional da escola. Assim, o ponto de vista pedagógico

não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, não são suficientes para a atuação na escola.

Em relação à constituição dos currículos das Licenciaturas, esses autores argumentam que as disciplinas, em geral, estão distantes de uma visão real das tarefas, objetivos e problemas do cotidiano da escola. Sendo assim, os cursos de licenciatura precisam rever o modelo de formação pautado na caracterização de uma figura abstrata de um profissional dotado de certas qualidades, como sendo um ideal de formação.

As teorias curriculares impactam os cursos de formação de professores, pois precisamos de currículos mais abertos, que dialoguem com as realidades locais e considerem os diferentes contextos culturais e linguísticos. Dessa forma, os professores de língua materna serão capacitados para avaliar, selecionar e criticar o que é mais significativo para compor o currículo nos diferentes contextos.

Para tanto, a formação e o desenvolvimento profissional precisa se constituir em um *continuum* em que o professor possa pensar e agir nas diferentes situações da vida, ou seja, englobando a vida pessoal e profissional (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000; TARDIF, 2000).

Nesse sentido, concordamos com Pacheco & Morgado (2002) quando afirmam que o currículo é uma construção permanente e inacabada, uma escrita-devir, pois o professor precisa planejar e replanejar constantemente, construir, desconstruir e reconstruir ideias e metas.

Por tudo isso, a questão do currículo implica uma demanda premente para formação dos professores na perspectiva dos saberes docentes, uma vez que a configuração curricular nos remete a um campo de contestação simbólica, marcado por conflitos e tensões entre os diversos interlocutores sociais. Sacristán (2000) enfatiza que as práticas e proposições curriculares apresentadas aos professores nos cursos de licenciatura e aos alunos são constructos históricos investidos e subsidiados por uma trama política e cultural que demanda uma problematização que traga à tona os seus sentidos, significados e desdobramentos sociais. Sem essa problematização, não contribuiremos para a formação de professores que duvidem, questionem o posto, o dito e construam novas e significativas práticas pedagógicas.

3. IMPLICAÇÕES CURRICULARES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DELINEANDO POSSIBILIDADES

Para Imbernón (2010) é importante conhecermos de onde viemos e para aonde vamos do ponto de vista da formação docente. Compreender o processo evolutivo dessas experiências em formação docente é indispensável para projetarmos objetivos e buscarmos recursos adequados às novas e fluidas demandas educacionais:

Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e suas finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação. (IMBERNÓN, 2010, p.13).

Ao pensar na formação docente, faz-se necessário refletir sobre a formação inicial dos professores e verificar se o currículo do curso de Letras dá conta de formar o professor para atuar, de forma competente, no ensino de língua materna. Para isso, partiremos das seguintes reflexões: Como se articulam os saberes para a prática docente? Como o currículo favorece o processo de ensino-aprendizagem dos professores?

O licenciado em Letras, de acordo com DCE's (BRASIL, 2001, *apud* PAIVA, 2004, p. 6), é um sujeito com múltiplas competências e habilidades para desenvolver atividades de professor, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de texto, roteirista, secretário, assessor cultural, entre outras atividades. Há uma sobrecarga na formação do professor de Letras que gera uma má formação. A carga horária disponível do curso não viabiliza condições de formação qualificada em todas as áreas. Tardif (2000), a esse respeito, menciona que o currículo de formação docente inicial é “pesado”, e causa uma diminuição da autonomia dos professores.

Uma análise mais atenta revela que os currículos do curso de Letras ainda estão organizados de forma tradicional, em torno de disciplinas teóricas. Em suas pesquisas, Paiva (2004) constata que as ementas e os programas se sustentam em bibliografias desatualizadas, em que a teoria não dialoga com a prática e a metodologia ainda é centrada no professor, dentro do modelo de transmissão do conhecimento, em forma de aulas expositivas.

Documentos oficiais, como as DCN's para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), e pesquisas acadêmicas no Brasil demonstram a intenção de discutir a formação docente para viabilizar uma formação mais completa e eficiente, no que diz respeito aos saberes e à realidade educacional em que os futuros professores irão atuar, compreendendo também a organização de diversos saberes, como a experiência em estágios obrigatórios e atividades extra-disciplinares.

As diretrizes também têm o objetivo de propiciar o exercício da autonomia universitária “ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio” (BRASIL, 2011 *apud* PAIVA, 2004, p.6). Com essa possibilidade, o currículo pode ser compreendido como um conjunto de atividades acadêmicas que integrem o curso voltado à formação de professores a partir do perfil que se deseja.

De acordo com as Diretrizes para o Curso de Letras (BRASIL, 2001, *apud* PAIVA, 2004, p. 6), os profissionais dessa área devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”. Todo processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o curso, priorizando uma relação constante entre a teoria e a prática que propicie uma reflexão e sintonia dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experiencial e da ação, desde o início do curso, e que essa relação seja efetivada através do currículo. A articulação deverá permear os conteúdos caracterizados básicos dos Estudos Linguísticos e Literários que devem promover interseções com os saberes pedagógicos e os da ciência da educação.

Conforme as DCN's de Letras, os conteúdos básicos devem fundamentar-se na percepção de uso da língua e da literatura como práticas sociais, o que articularia a teoria à prática, os saberes acadêmicos e sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem e extraescolar, considerando as manifestações culturais e linguísticas dos alunos e da sociedade. O documento enfatiza que “de forma integrada aos conteúdos caracterizados básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras” (BRASIL, 2002, p. 31).

A prática presente na formação inicial deverá articular uma reflexão teórica-crítica sobre os saberes e sobre a própria prática, que inclui ações profissionalizantes

como estágios, projetos de pesquisa e todas as atividades que permeiam a formação do graduando. Portanto, a prática deveria ser desenvolvida com “ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (DCN’s, 2002, p.6).

Considerando as reformas propostas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, bem como a Resolução n.1/2002, do Conselho Nacional de Educação-CNE, que trata da formação de professores da educação básica, e a Resolução n.2/2002, do Conselho Nacional de Educação-CNE, que fixa a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, é possível perceber certos avanços, pelo menos na legislação, em relação a essa problemática estrutural.

Para Sacristán (2000), uma teoria e estudo curricular não podem ser indiferentes à prática pedagógica, nem aos fundamentos e processos que determinam a concretização do currículo nas/das condições da prática. “Esse currículo, antes de ser um objeto idealizado por qualquer teorização, se constitui em torno de problemas reais que se dão nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p. 48), principalmente no que fundamenta a prática docente para a formação inicial. Dessa forma, “a teoria do currículo deve contribuir, assim, para uma melhoria da compreensão dos fenômenos que se produzem nos sistemas de educação” (REI, 1980, p. 18, *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 48).

Portanto, nota-se a necessidade de mudanças significativas na organização curricular e, conseqüentemente, na formação dessa nova geração de docentes. Se ao professor recai uma carga enorme do fracasso escolar, ao considerar seu conhecimento, sua prática e seu desempenho em sala de aula, verifica-se a necessidade de um direcionamento para os cursos de formação docente e seu currículo.

Paiva (2004), em suas pesquisas, enfatiza que a preocupação dos professores do curso de Letras não parece ser a de formar novos professores, mas ensinar saberes específicos apenas integrados aos saberes curriculares, veiculados pelo programa do curso, e vislumbrados pelas pesquisas acadêmicas, não contemplando experiências concretas com os saberes e a prática dos futuros licenciados.

Devido a essa incoerência em relação à formação docente, interligada diretamente ao currículo de formação do curso de Letras, verifica-se um prejuízo na formação inicial, visto que não se contemplam saberes necessários ao exercício

profissional do professor, assim como o contato com a prática e o reconhecimento dos saberes experienciais como válidos e precisos para a atuação docente. Paiva (2004), nesse sentido, argumenta que o currículo de Letras, embora denominado e reconhecido como de licenciatura, ainda é voltado para um perfil de bacharelado, e poucos são os professores interessados em questões de metodologia, didática e ensino-aprendizagem.

Todas essas questões evidenciam a necessidade de reavaliar a formação docente do professor de língua materna, a fim de se delinear uma nova abordagem para os cursos de licenciatura, ao considerar as novas demandas do saber-fazer docente, que devem ser reconhecidos nos cursos de formação dos licenciados.

Os resultados das avaliações de leitura dos alunos da educação básica, na faixa dos 15 anos, por meio dos dados do PISA 4, evidenciam lacunas na aprendizagem e demonstram a ineficiência dos alunos em ler e interpretar elementos básicos de um texto. Kleiman (2000) enfatiza que esses problemas de ensino de leitura na escola são de conhecimento de todos e defende a necessidade de redimensionar a formação do professor de língua materna, pois ainda há nos cursos de Letras uma concepção tecnicista de formação.

Nesse contexto, verifica-se a necessidade dos professores em formação no curso de Letras e os que já estão em serviço de articularem saberes teóricos à prática docente. Além disso, precisam confrontar o discurso acadêmico, seja por meio de cursos de capacitação ou através de novas propostas curriculares (KLEIMAN, 2000).

Visando sanar essas lacunas e qualificar a formação docente, o governo brasileiro tem investido em vários programas de qualificação da prática pedagógica como o Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - que concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

O governo federal lançou também o programa de Mestrado Profissional na área de Letras – o Profletras que é um curso de pós-graduação *stricto sensu* que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O objetivo é a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional.

O Estado do Paraná (BR) desenvolve o PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional – visando ao diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O objetivo do PDE é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática.

Esses programas evidenciam a preocupação com a formação do professor de língua materna e têm impacto positivo na qualificação do curso de Licenciatura em Letras. No entanto, há necessidade de realizar mais mudanças para qualificar os currículos praticados nos Cursos de Letras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões empreendidas neste artigo evidenciam a urgência de reavaliação dos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras no Brasil a fim de se delinear uma nova visão para os cursos de formação docente que considerem as novas demandas do saber-fazer docente. Para isso, precisamos pensar o currículo a partir de uma concepção mediada por uma pedagogia ativa e construcionista, em que a formação se dê por meio dos saberes formalizados e também pelos saberes técnicos e metodológicos, isto é, os saberes em uso.

Dessa forma, o processo de formação continuada de professores se pautará na autonomia docente como alicerce para uma prática de ensino crítica e ética, construída por meio da interação entre professores com seu contexto real e com responsabilidade política para a emancipação dos sujeitos na construção de um projeto concreto de sociedade (GIROUX, 1997).

Para tanto, faz-se necessário buscar novas alternativas na formação docente, resgatando a identidade e o protagonismo do professorado. Assim como a criação de espaços de formação, a potencialização dos espaços e tempos da própria escola.

REFERÊNCIAS

AZANHA, J.M.P. *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica*. São Paulo: Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 20 de dez. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc>. Acesso em: 05 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/MEC. *Resolução CNE/CP 1 de 18 de fev. 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. *Pibid* – Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 22 fev. 2014.

BRASIL. *Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras)*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em: 22 fev. 2014s, anualmente, distribuídas entre as instituições participantes.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de Formação: Tensões entre a Academia e o Trabalho Docente. In: DABLEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (org.). *Convergências e tensões no campo e do trabalho docente Didática, Formação de Professores, Trabalho Docente*. BH: Autêntica, 2010. p.129 – 149.

FREIRE, Paulo. *Paulo Freire conversando com educadores*. São Paulo: Ed. Roca Viva, 1990.

GATTI, B. A.; NUNES, M. R.; Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. IN: _____(orgs.). *Coleção Textos Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GAUTHIER, Clermont. *Ensinar: Ofício estável, Identidade profissional vacilante. Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí : Unijuí, 2006.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Seguro: Artmed, 2010.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul. v. 32, n. 53, dez. 2007, p. 1-25.

_____. Concepções de escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. *Aula de Português: Perspectivas inovadoras*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 67 – 82.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MISUKAMI, M. G. N. (orgs). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos SP: EDUFSCar, 1996. p. 59 – 91.

PACHECO, J.A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; MORGADO, José Carlos. *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto, 2002.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. *Revista do GELNE*. João Pessoa. v. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/rgelne.htm>. Acesso em 21 fev. 2014.

PARANÁ. Programas e Projetos – PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995. p.95-114.

PINAR, W.F.; REYNOLDS, W.M., SLATERRY, p. and TAUBMAN, P.M. *Understanding Curriculum: Na Introduction to the Study of Historical and Contemporary Discourses*. New York: Peter Lang, 1995.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

SACRISTÁN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____; PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIGNORINI, Inês. *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 b.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995. p.77-91.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000