

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

ANDRÉA JANE SILVA

Possui Graduação em Letras, Português e Inglês. Possui Mestrado em Linguística Aplicada e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente, é professora Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

EMAIL: ajanesilva@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8760-3845>

IVONEIDE BEZERRA DE ARAÚJO SANTOS MARQUES

Possui Graduação em Letras Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1988), Especialização em Leitura e produção de textos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2000), Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004), Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012) e Pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (2016-2018), atuando como pesquisadora colaboradora (2016-2020) sob a supervisão da Profa. Dra. Angela Bustos Kleiman. Atualmente, é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Língua Portuguesa, Letramentos, Alfabetização, Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos.

EMAIL: ivoneidebezerra@ifrn.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3667-0674>

RESUMO

Atualmente, no Brasil, a formação inicial do professor de Português ocorre em um contexto sócio-histórico complexo. Vivencia-se a “era” do produtivismo acadêmico, cuja ênfase recai nos projetos individuais que visam a fomentar os currículos em detrimento de projetos coletivos que busquem fortalecer as práticas de formação docente. Ademais, há um conjunto de demandas para o professor universitário, que, conforme os documentos reguladores, precisa formar professores críticos, reflexivos, preparados para lidar com as exigências da contemporaneidade. Considerando tal contexto, objetivamos neste artigo discutir os principais problemas que circundam a formação inicial do professor de Português, com vistas a apontar alguns encaminhamentos. Para desenvolver a discussão aqui proposta, realizamos um estudo exploratório ancorado em dados construídos via pesquisa documental. Foram lidos projetos pedagógicos de instituições de ensino do RN que atuam na formação do professor de Português e respectivas literaturas: PPP-UFRN e PPC-UERN. A análise desses documentos se concentrou em três grandes desafios para a formação inicial de professores de Português: a) formar professores para os desafios da contemporaneidade, como as novas tecnologias; b) formar professores para atender aos novos grupos sociais que passaram a fazer parte da escola; e c) correlacionar teoria e prática. A razão que justifica a escolha dessas três linhas de discussão decorre do fato de entendermos de serem os principais eixos orientados pelos documentos oficiais que regulam a formação inicial de professores. Ante os desafios que se nos apresentam, faz-se necessário, portanto, um processo constante de discussão nas instituições formativas para buscarem melhorias no processo formativo.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Formação inicial docente; Organização curricular.

PORTUGUESE TEACHER’S TRAINING PROCESS: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT

Currently in Brazil, the initial Portuguese teacher’s training process takes place in a very complex socio-historical context. We find ourselves in an era of “academic productivism,” where the emphasis in curriculum development is more on individual projects rather than on strengthening and promoting collaborative efforts. In addition, there is an extra set of demands for the university professor who,

according to regulatory documents, must train critical and reflective teachers prepared to deal with certain challenges of contemporary society that can hinder or even make unfeasible a better performance of the professional educator. The aim of this paper is to discuss the main problems surrounding the initial training of Portuguese teachers, with a view to proposing some future guidelines. To carry out the discussion, we conducted an exploratory study anchored in an analysis based on documentary methodology. Pedagogical projects from educational institutions of the state of Rio Grande do Norte are the focus of our analysis in what refers to the training of Portuguese teachers at PPC/UFRN and PPC/UERN. Our focus in these documents is on three major challenges for the initial training of Portuguese teachers: a) correlating theory to practice; b) training teachers for ongoing changes, such as the introduction of new communication technologies; and c) training teachers to include new social groups that have recently become part of the school community. With the sizeable challenges that professors in training institutions face, there is a need for consistent and ongoing discussion to seek improvements in the training process for teachers.

Keywords: Portuguese teaching; Initial teacher's training; Curriculum organization.

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE PORTUGUÉS: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

RESUMEN

Actualmente, en Brasil, la formación inicial del profesor de portugués se da en un contexto socio-histórico complejo. Vivimos la “era” del productivismo académico, cuyo énfasis está en los proyectos colectivos que tienen como objetivo promover las prácticas de formación de los docentes. Además, existe un conjunto de demandas para los profesores universitarios que según los documentos normativos, necesitan formar profesores críticos, reflexivos, preparados para enfrentar las demandas de la contemporaneidad. Teniendo en cuenta este contexto, este artículo tiene como objetivo discutir los principales problemas que rodean la formación inicial de profesores de portugués, con el fin de señalar algunas direcciones. Para desarrollar la discusión aquí propuesta, realizamos un estudio exploratorio anclado en datos construidos a través de la investigación documental. Se leyeron proyectos pedagógicos de instituciones de enseñanza del RN que actúan en la formación de profesores portugueses y las respectivas literaturas: PPP-UFRN y PPC-UERN. El análisis de estos documentos se basó en tres grandes desafíos para la formación inicial de los docentes de portugués: a) formar docentes para los desafíos de la contemporaneidad, como las nuevas tecnologías; b) capacitar a los docentes para atender a los nuevos grupos sociales que se han incorporado a la escuela; y c) correlacionar la teoría y la práctica. La razón que justifica la elección de estas tres líneas de discusión radica en el hecho de que entendemos que son los ejes principales guiados por los documentos oficiales que regulan la formación inicial del profesorado. Ante los desafíos que se nos presentan, es necesario, por tanto, un proceso constante de discusión en las instituciones de formación para buscar mejoras en el proceso de formación.

Palabras clave: Enseñanza de lengua portuguesa; Formación inicial de profesores; Organización curricular.

INTRODUÇÃO

No Brasil, desde a segunda metade da década de 90 do século passado, diretrizes para a educação que originaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) apontam a necessidade de se formar professores que compreendam os encaminhamentos desses documentos, que os problematizem e que, na medida do possível, os adequem ao seu contexto de ensino.

Na realidade atual, a preocupação não diz respeito apenas à formação de profissionais capazes de melhorar a educação no Brasil, mas também à formação de professores em uma sociedade do conhecimento, pós-moderna para alguns, líquida (BAUMAN, 2001) para outros, mas indiscutivelmente em permanente estado de mudança, em que se forja um mundo de trabalho cujas características são a flexibilização, a precarização e a exploração nas relações de trabalho, o que expõe ainda mais uma realidade social tão injusta e desigual.

Nesse cenário, a situação é mais complicada, pois a formação inicial docente tem de apontar caminhos para a mudança educacional no país num contexto totalmente desfavorável. Além disso, temos notadamente um projeto de governo voltado para a uniformização, padronização do processo de aprendizagem, um currículo que impede a reflexão e as possibilidades de alteração do rumo do país com vistas à melhor distribuição de renda e de saberes, dentre outros muitos aspectos que representam perda para o povo brasileiro no tocante à educação. Assim sendo, as instituições formadoras têm uma tarefa extremamente difícil que é a de representar inflexão a esse projeto de governo, de conseguir, pelas vias da subversão das regulamentações, formar professores que possam lutar por dias melhores no âmbito educacional.

Mais especificamente, no ensino de Língua Portuguesa, uma questão que nos instiga e talvez instigue também muitos estudiosos dessa área é que, muitas vezes, após 12 anos (no mínimo) de aulas de português, ao concluírem a educação básica, os alunos ainda possuem dificuldades em produzir e compreender textos escritos. Por que, a despeito de alguns investimentos em políticas de formação docente, mesmo após tantas pesquisas, em especial no campo da Linguística Aplicada, que discutem sobre o ensino de língua materna, ainda não conseguimos cumprir a contento com o objetivo central de Português: ensinar a ler e a escrever?

Sem nenhuma pretensão de esgotar essa discussão, considerando sua complexidade e o quanto é problemático o atual contexto em que se situa a formação de professores de Português, este artigo tem por objetivo levantar discussão sobre os desafios a serem enfrentados nesse processo formativo e, na medida do possível, apontar alguns encaminhamentos. De antemão, esclarecemos que, como se trata de um contexto complexo e de matizes difusas e diversas, não pretendemos apontar o caminho, por entendermos que não há um único caminho, tampouco somos diapasão (perdi o tu quer dizer com esse termo nesse contexto) do entendimento sobre a formação de professores. Estamos inseridos nesse contexto e, assim, precisamos nós mesmos refletir e buscar modificações individuais e coletivas.

Neste trabalho, temos por objetivo discutir a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, refletindo sobre os desafios a serem enfrentados nessa área. Para alcançarmos o objetivo aqui proposto, realizamos pesquisa exploratória por meio de análise documental¹ cujos dados serão analisados em uma abordagem qualitativa². Os documentos a serem analisados, para efeito de análise nesta pesquisa, constituem-se de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de duas universidades, instituições formadoras públicas do estado do Rio Grande do Norte que são responsáveis pela oferta do Curso de Licenciatura em Letras e respectivas literaturas no estado do Rio Grande do Norte: a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade do Estado do RN (UERN). A escolha do corpus se deu por serem estas as duas maiores Instituições de Ensino Superior (IES) públicas a oferecerem esse curso de licenciatura.

Nosso olhar recai sobre a formação inicial, uma vez que entendemos que essa fase é crucial para a sedimentação de pressupostos teóricos e metodológicos sobre o que é ser professor e para a construção da identidade docente – além de ser determinante para se romper com certas concepções cristalizadas nos alunos, as quais, por vezes, levam à reprodução de práticas educativas incoerentes com as propostas atuais ou ineficazes. É importante compreender a formação docente inicial como uma fase no processo formativo; não é início, pois esse processo se inicia antes mesmo de entrarmos nos cursos de licenciatura, nem é o fim, visto que ele se desenvolve ao longo da vida, por isso a etapa de formação que se inicia na graduação continua ao longo de nossa vida profissional.

Defendemos o ponto de vista de que a formação inicial deve levar em consideração a vida - a realidade sócio-histórica dos alunos em formação, considerando o espaço de atuação desses alunos, o perfil de professor que se quer formar para tal realidade, a concepção de linguagem fundante para as práticas docente no contexto atual, as demandas das instituições oficiais que regulam o ensino -, pois, desse modo, poderá haver mais consistência na elaboração dos currículos escolares, na produção dos saberes disciplinares e pedagógicos, na relação estabelecida entre esses saberes. Isso aponta a necessidade de se repensar à formação

¹A *análise documental* consiste, em linhas gerais, em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica. Nossa opção por esse tipo de análise se justifica por entendermos que “pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios” (GIL, 1991, p. 53).

² O método qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais (MINAYO, 2013). Na pesquisa qualitativa, as descrições exatas são um requisito fundamental para o avanço na explicação e compreensão da totalidade do fenômeno, sua dinâmica e relações no contexto estudado (TRIVIÑOS, 2008).

para o magistério “[...] levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2014, p. 23).

A ideia de contextualizar as práticas formativas vem sendo apontada há algum tempo. Ela está na base de muitas reformas propostas para a formação de professores em diversos países do mundo por expressar a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2014, p. 23).

Este trabalho está assim organizado: inicialmente, apresentamos o panorama sócio-histórico no qual se situa a formação inicial docente. Em seguida, discorremos sobre os enfrentamos postos à formação que decorrem do cenário anteriormente apresentado tomando como objeto de diálogo os textos dos projetos pedagógicos. Por fim, apontamos encaminhamentos para buscar possíveis soluções para a problemática aqui discutida.

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NO ATUAL CONTEXTO DE CRISE

Para uma melhor compreensão dos desafios impostos à formação de professores no Brasil, cabe situar, ainda que de forma panorâmica, o contexto em que a problemática aqui focalizada está inserida. No âmbito das instituições formadoras, os professores universitários, na condição de professores formadores, que atuam na formação inicial ou continuada (graduação, licenciaturas, pós-graduação), vivenciam a era do produtivismo, uma vez que hoje a carreira do docente universitário é pautada naquilo que ele produz: “produza ou pereça”. Diante dessa visão, fortificam-se os projetos individuais, com vistas a fomentar o currículo, em detrimento de projetos coletivos.

De modo a atender a todas as requisições das agências de fomento, as instituições e seus departamentos requerem a organização em núcleos de pesquisa e a publicação em revistas especializadas. No entanto, quando se trata de reunião para discutir a graduação e seu currículo, os processos avaliativos e as dificuldades dos alunos, o quórum é geralmente reduzido. Além disso, os docentes que se recusam a fazer pesquisa e/ou extensão e se dedicam exclusivamente ao ensino são considerados de segunda classe, uma vez que, muitas vezes, não possibilitam às instituições obterem recursos por meio de propostas investigativas e extensionistas.

Desse modo, a universidade se rendeu aos ditames da sociedade neoliberal ao mercantilizar a produção científica, visto que

A publicação tornou-se condição para a obtenção de financiamento à pesquisa, bolsa produtividade, melhores notas no ranqueamento da pós-graduação, prestígio junto aos pares, participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais etc. (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 782).

Ainda, no sentido de contextualizar a problemática aqui posta em foco, observamos que do professor universitário são exigidos cada vez mais números em produtividade acadêmica que, na lógica neoliberal, traduz-se em aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos na produção acadêmica dos professores em face das inúmeras demandas deles exigidas (relatórios, artigos, capítulos de livros, prefácios, conferências, palestras, mesas redondas, participação em bancas etc.). Assim, sem que haja necessariamente tempo suficiente para pensar a prática formativa, algumas lacunas se transpõem para a formação docente, pois, muitas vezes, os professores formadores que atuam nas universidades são sobrecarregados com outras demandas da vida acadêmica e, assim, não conseguem dispensar o tempo necessário ao planejamento e à implementação dos projetos de formação docente, observando as necessidades cotidianas da sala de aula em que os alunos (futuros professores) irão atuar quando formados.

Para agravar esse quadro, além dessa concepção mercantilista de educação herdada do modelo neoliberal, nos últimos anos também têm sido constantes os cortes de verbas nas universidades e institutos federais, instituições que atuam como agências formadoras de professores, especialmente, nos últimos quatro anos, isto é, depois do golpe político que resultou na retirada da presidenta Dilma Rousseff e a chegada de Michel Temer ao poder. Com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, o quadro agravou-se e o cenário tornou-se bastante sombrio para a educação e, conseqüentemente, para a formação de professores: mais cortes, menos vagas de concurso, reforma trabalhista, reforma previdenciária e o recrudescimento da violação de princípios democráticos, fragilizando ainda mais a vivência da cidadania.

Nesse quadro caótico, em que foi decretada uma “caça às bruxas”, professores tornaram-se “inimigos” do Estado, o qual se apresenta cada vez mais desconfigurado de sua fisionomia democrática. Assim, o que se vê é um ataque permanente e deliberado à educação desde que teve início o governo do atual presidente, cuja (anti)política se volta explicitamente para o sucateamento da universidade pública de um modo geral, mais notadamente ainda no que se refere às humanidades, área em que se inserem os Cursos de Letras.

O impacto disso tudo se reflete na configuração da sala de aula e da própria escola, a qual se assemelha cada vez mais ao contexto empresarial. No Brasil, há muito a educação tem saído da esfera política para entrar na esfera do mercado, pois o que vemos, cada vez mais,

são os direcionamentos postos para a educação pautarem-se pelos modelos econômicos. Exemplo disso é que as avaliações de larga escala (SAEB, ENEM, PISA)³ são notadamente decorrentes dessa configuração mercadológica, uma vez que se buscam, por meio dos resultados, traçar metas e definir políticas para a educação alinhadas às exigências de mercado.

De um modo geral, o objetivo dessas avaliações é diagnosticar as possíveis “insuficiências” na aprendizagem dos educandos, direcionar as ações pedagógicas e administrativas, de modo a atender tão somente aos interesses de mercado, pois a educação passa a ser vista como uma mercadoria e tem por fim preparar a força de trabalho a ser explorada na sociedade contemporânea.

Os padrões definem referências gerais para planejamento, porém não dão conta da complexidade do trabalho da escola. Assim sendo, os resultados dessas avaliações parecem ser insuficientes para definir a qualidade do ensino, pois os dados não são interpretados levando-se em consideração as condições da escola, dos professores e de seus alunos. Como essas avaliações focam em números e em diagnósticos, são excluídos aspectos formativos mais amplos. Assim, com a continuidade desse processo, cada vez mais, os professores ancoram os conteúdos das disciplinas nas avaliações, tendo em vista os resultados.

Diante desse cenário de crise, as políticas públicas neoliberais impõem uma lógica baseada no pragmatismo e no neotecnicismo (FREITAS, 2011), o qual resulta da visão cega e equivocada de que, nesse contexto, não há o que possa ser feito, a alternativa é a submissão à política neoliberal, pois frente à crise proveniente do fracasso do modelo econômico, gerador do desemprego, da miséria e da insegurança, a única alternativa é a subserviência à política neoliberal, e negá-la seria negar o progresso, a técnica e a tecnologia, isso seria, na contemporaneidade, um retrocesso.

Nessa conjuntura, alguns desafios se impõem às agências formadoras de professores, que precisam dar respostas mais específicas às necessidades de reconfiguração das atuais práticas de formação docente no Brasil, de modo a levar em conta as reais necessidades de formação para a agência na sala de aula. Nessa direção, na seção que segue, apontaremos alguns desafios que se colocam à formação inicial do professor de Português. Neste trabalho, partimos da concepção de formação de professores como uma

³ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Programme for International Student Assessment (PISA).

[...] área de conhecimento e de pesquisa que se ocupa de investigar aquilo que o professor pode aprender e desenvolver no desenvolvimento de sua competência profissional, desse modo, a formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

A formação de professores caracteriza-se como uma área que tanto produz conhecimento quanto investiga a aprendizagem e o desenvolvimento da competência profissional do professor.

Para Nóvoa (2002, p. 22), “os professores são ao mesmo tempo, objectos e sujeitos da formação. É no trabalho individual e coletivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional.” Assim, atuando no ensino superior, os professores formadores precisam estar atentos sobre o papel que exercem na formação dos graduandos, no sentido de oferecer-lhes as melhores condições possíveis de aprendizagem e profissionalização.

De acordo com Ramalho (2006), no que diz respeito ao docente do ensino superior, é necessário saber *para ensinar*, esse saber envolve *o que, como* e quais *recursos* devem ser utilizados, eleitos e justificados, por se tratar de uma atividade intencional e formal com objetivos a serem alcançados. É imprescindível que o exercício da profissão docente demande uma formação consistente, não apenas com conteúdos científicos próprios da disciplina que leciona, mas também que considere nos aspectos correspondentes à sua didática, ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência, sua preparação e constante atualização (RAMALHO, 2006).

Considerando a importância e a urgência de se pensar alternativas para a superação de um modelo de formação fundado no tecnicismo, neste trabalho, assumimos uma concepção de formação baseada *na vida e para a vida*, considerando o papel do docente no processo educativo, no qual ele é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p.39).

Ver a formação sob esse prisma implica reconfigurar práticas e priorizar saberes que viabilizem a integração entre teoria e prática, entre diferentes componentes curriculares,

diferentes dispositivos didáticos e diferentes linguagens. Só assim, os professores poderão oferecer subsídios aos alunos graduandos para articular os saberes construídos na academia aos saberes da vida cotidiana deles na escola. De modo mais específico, por exemplo, no curso de Letras, se as práticas de letramento forem contextualmente situadas, levando em consideração as necessidades dos futuros professores naquilo que eles precisam fazer com leitura e escrita *para o trabalho e no contexto de trabalho*, observando as exigências daquilo que eles precisarão ao ensinar, esse modelo de formação tende a ser mais eficaz (KLEIMAN, 2001).

De acordo com Freire (1996), a responsabilidade do professor exige um posicionamento ético, político e profissional, que demanda preparo, capacitação e formação para a atividade docente, a qual vai exigir dele tudo isso como processos permanentes, cujo ponto de partida deve ser a análise crítica de sua prática. Para esse autor, na formação permanente dos professores, “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática; e é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Assim sendo, formar professores de Língua Portuguesa nos coloca diante de alguns enfrentamentos, um dos quais advém da conjuntura - política e social - contemporânea. No tocante a esses aspectos, a profissão docente, de modo geral, tem sido colocada em xeque no que diz respeito à sua importância e a seu papel social, visto que, atualmente, nos discursos do governo federal e de seus apoiadores, os professores são vistos como “inimigos” da sociedade a serem “abatidos”. Nas representações desses sujeitos os docentes são: “preguiçosos”, “doutrinadores”, “incompetentes”, “acomodados” etc. Na mídia brasileira, observamos claramente como o discurso da desconstrução identitária do professor está alta no atual contexto de crise e de instabilidade política que se instalou no Brasil depois do golpe contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016, período em que a democracia tem sido frequentemente desrespeitada e observamos o avanço de valores autoritários, retrógrados e antidemocráticos no discurso oficial daqueles que representam instituições governamentais.

Para corroborar essa ideia de afronta e desrespeito aos professores brasileiros no atual contexto, citamos, a título de ilustração, dois episódios recentes ocorridos durante a pandemia da Covid-19, quando as aulas presenciais foram suspensas nas escolas públicas brasileiras: em 2020, o próprio presidente Jair Messias Bolsonaro afirmou em 17/09/2020⁴ que os professores gostam de ficar em casa, porque “não trabalham”. Outra vez, no discurso oficial do atual

⁴ <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/bolsonaro-diz-que-professores-gostam-de-ficar-em-casa-porque-nao-trabalham>. Acesso em: 17/09/2020.

governo, em 20/04/ 2021, um novo ataque à honra e à dignidade dos professores advindo de Ricardo Barros, deputado líder da base governista na Câmara dos Deputados, o qual afirmou, explicitamente, em entrevista dada que os docentes "não querem trabalhar na pandemia"⁵. Além disso, na ocasião, o deputado afirmou que há uma votação no Congresso para transformar a educação em serviço essencial, e para reabrir as escolas. Para o deputado, "É absurdo a forma como estamos permitindo que os professores causem tantos danos às nossas crianças na continuidade da sua formação. O professor não quer se modernizar, não quer se atualizar. Já passou no concurso, está esperando se aposentar, não quer aprender mais nada".

Conforme podemos ver nos exemplos apontados, atualmente, no Brasil, está em curso uma onda de retrocesso, de desrespeito à figura do professor e de desconstrução identitária desse profissional. Aliado a isso, podemos apontar os cortes de recursos e as constantes tentativas de retirada de direitos dos educadores. Tudo revela um pouco dos desafios enfrentados por essa categoria no atual contexto de crise em que vivemos no país. Assim sendo, as Instituições de Ensino (IES) destinadas à formação docente são chamadas a reagir, resistir e lutar para vencer esses discursos depreciativos e a contribuir para a construção de um *ethos* docente ancorado numa imagem positiva da profissão docente.

Assim sendo, esses desafios que se impõem às universidades e às IES, em geral, precisam ser enfrentados e a resposta é a garantia aos futuros professores de uma formação de qualidade, baseada na reflexão crítica e no diálogo, que possa contribuir para a transformação da sociedade naquilo que diz respeito à manutenção do Estado democrático. Assim, convém às instituições de formação de professores promoverem, pela via da reflexividade, uma relação dialética entre os saberes teóricos construídos no contexto formativo e a prática docente no contexto escolar, para possibilitar uma “visão compreensiva de totalidades, ação civilizatória contra a barbárie social e política, em que a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos possibilitem sua mudança e superação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 200).

Para isso, a reflexão sobre o modo de organização curricular de cursos de formação de professores, no contexto de formação inicial, parece-nos de extrema relevância para enfrentar desafios e contribuir para reposicionar identitariamente os professores em termos de formação e de atuação na educação básica, melhorando sua autoestima e sua motivação para o exercício da docência, visto que “a profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas

⁵ <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/20/ricardo-barros-governo-critica-professores.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 25 abr. 2021

outras, é uma forma de intervir na realidade social” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 178).

Como dissemos na introdução deste artigo, nosso estudo toma como objeto de análise os projetos pedagógicos dos cursos de Letras-Língua Portuguesa e Literaturas das duas principais instituições de formação do estado: UERN e UFRN. Para Libâneo (2001), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é um documento em que são formalizados princípios formativos: objetivos a serem alcançados, concepção de ensino-aprendizagem e de avaliação, competências/saberes a serem construídos, dentre outros. “O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se coordenadas para a construção de uma nova realidade propondo-se as formas mais adequadas de atender as necessidades sociais e individuais dos alunos (LIBÂNEO, 2001, p. 151). Infelizmente, o projeto pedagógico de curso (ou mesmo o da escola) ingressou nos espaços educativos como mero cumprimento de exigências advindas da legislação de ensino. No cenário universitário, é possível observar que não são todos os docentes que conhecem os princípios norteadores que estão postos no documento do curso.

No que se refere especificamente aos enfrentamentos da formação inicial, nosso olhar para os PPC se ancorou em três pontos principais: a) formar professores para os desafios da contemporaneidade, como as novas tecnologias; b) formar professores para atender aos novos grupos sociais que passaram a fazer parte da escola; e c) correlacionar teoria e prática. É preciso destacar que nem sempre os documentos revelam o que realmente ocorre no contexto formativo, portanto, o que será ilustrado neste estudo não é reflexo do que acontece.

Assim sendo, iniciamos nossa discussão focando na formação para o trabalho com as novas tecnologias de comunicação e de informação. O Projeto Político de Curso (doravante, PPC) da UERN expressa explicitamente a necessidade de se atender às demandas da contemporaneidade na formação de professores de Português:

As constantes atualizações desse PPP têm considerado que a formação de professores deve acompanhar as transformações sócio-históricas que decorrem do processo de globalização e devem, portanto, estar de acordo com as concepções atuais de ensino aprendizagem e com as novas tecnologias (PPC/UERN, 2018, p. 18).

Além disso, ao tratarem das competências e habilidades, faz-se menção às novas tecnologias como forma de os professores dinamizarem suas aulas:

O uso das novas tecnologias, das mídias e metodologias de ensino, além de estratégias e materiais de apoio inovadores, como forma de dinamizar as práticas em sala de aula no trabalho com as diversas manifestações da linguagem; (PPC/UERN, 2018, p. 42).

Expressam, ainda, que há um componente curricular pertencente ao Núcleo de formação pedagógica intitulado “Novas tecnologias e ensino”. Porém, no rol de disciplinas (obrigatórias e optativas), não foi possível identificar tal componente. Entendemos que uma maneira mais concreta de possibilitar esse saber (correlacionar novas tecnologias e ensino) seria, de fato, oferecer essa disciplina.

O documento da UFRN cita o Parecer CNE/CES 492/2001 ao mencionar que o egresso de Letras deve ser “capaz [...] de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente”. Ademais, ao apresentarem as competências necessárias ao graduado em Letras, destacam que este deve ser capaz de utilizar as novas tecnologias como recurso didático-pedagógico. Em seu rol de disciplinas, consta “Metodologias e Novas Tecnologias para o Ensino”, de I a XII, com carga horária de 50h, a ser ofertada como disciplina optativa e como parte das atividades integradoras. A ementa é única: “análise e reflexão sobre o uso e produção de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas para o ensino de língua portuguesa e suas literaturas”. (PPC/UFRN, 2018, 609).

Em relação às **tecnologias da informação e da comunicação**, não observamos uma proposta explícita de trabalho nos projetos de curso analisados. Nesse sentido, observamos um descompasso entre o currículo desenvolvido nas IES e o currículo escolar, o que aprofunda a distância entre os saberes teóricos e práticos, os quais precisam observar mais atentamente o que dizem os documentos oficiais norteadores do ensino de Língua portuguesa, pois desde a publicação dos PCN (BRASIL, 1997) foi orientado o trabalho com as tecnologias digitais na escola.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2015), previstas na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP2/2015), a orientação é que a formação deve ser tratada como processo permanente e que os currículos dos cursos promovam “processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento” (BRASIL, 2015, p. 6). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua primeira competência geral, há a orientação em relação à valorização dos conhecimentos sócio-historicamente construídos “sobre o mundo físico, social, cultural e digital para

entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 9).

Por fim, a Resolução CNE 2/2019, que institui as diretrizes para os cursos de formação inicial e a base nacional comum para a formação de professores da educação básica, reforça a necessidade de a formação inicial docente contemplar os requisitos da BNCC. Especificamente quanto às tecnologias digitais diz que, entre outras competências necessárias para o exercício docente, o egresso das várias licenciaturas para atuarem na educação básica deve

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 2019, p. 13)

Conforme podemos ver, o trabalho com as tecnologias digitais está oficialmente referendado nos diversos documentos, embora isso ainda não tenha recebido a atenção devida nos currículos dos cursos de Letras analisados. Em relação a isso, consideramos, porém, que seriam necessárias outras análises (das práticas de sala de aula, de falas de discentes e de docentes) para melhor compreender se o currículo da formação inicial nesses cursos fornece os saberes necessários para formar professores para lidar com alunos multiletrados, que têm oportunidade de participar de múltiplas práticas de letramento, de ter contato com gêneros discursivos que se multiplicam tão rapidamente quanto avançam as práticas comunicativas da sociedade.

Outro desafio que se apresenta à licenciatura refere-se ao aspecto da inclusão. Hoje, em função das novas políticas de inclusão, a escola tem de lidar com um amplo leque de realidades socioculturais existentes em nosso país. Em primeiro lugar, existe o contexto de alunos com deficiências, que apresentam necessidades específicas explícitas, como surdez, cegueira, baixa visão, dificuldades de mobilidade. Há, ainda, outros grupos que precisam ser inseridos no sistema escolar, como os alunos da EJA e alunos provenientes de grupos até então sem acesso à escola. Para atender esta demanda tão diversa, a formação de professores precisa oportunizar os saberes necessários para que saibam lidar com esses alunos.

Porém, na análise de alguns currículos, conforme pesquisa anterior (AUTOR, 2010), o que se observa é que os conteúdos se dão em um vazio, pois não parece haver qualquer direcionamento para atuar com esses grupos sociais; percebe-se uma distância entre as situações expostas na graduação e as situações problemáticas concretas de cada realidade. De fato, o que se constata é que esses grupos são silenciados nos currículos da graduação. Sua

inserção se dá isoladamente em algumas disciplinas como na de Libras, por exemplo. Há pouca ou nenhuma preocupação nas demais disciplinas em relação à formação para inclusão.

Quando se fala em educação inclusiva, recorrentemente se associa à inclusão de grupos minoritários (negros, alunos de escolas públicas, portadores de necessidades especiais), no entanto, com o processo de democratização do acesso ao ensino, é preciso ampliar a concepção de inclusão. Nesse sentido, estamos compreendendo educação inclusiva como sendo o atendimento da necessidade de todo e qualquer aluno (SANTOS, 2003). Mais que isso, a inclusão diz respeito “[...] a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres” (SANTOS, 2003, p. 81). É importante destacar que uma educação que vise à inclusão deve ser o objetivo de toda instituição, de modo que deve haver articulação de todos que a compõem como forma de buscar a promoção da melhoria do processo educacional.

No PPC/UERN, observamos um silenciamento no que diz respeito ao processo de inclusão. Do ponto de vista das disciplinas oferecidas, identificamos a disciplina “Língua Brasileira de Sinais”, cuja ementa é: “Libras em contexto. Estudo das modalidades visual e gestual da comunidade das pessoas surdas. Gramática de uso.” (PPC/UERN, 2018, p. 56). Sobre esse componente curricular, o documento aponta o Decreto Federal nº 5.626/2005, que versa sobre o processo de inclusão da Libras como disciplina curricular, e destaca que seu principal papel é habilitar os discentes (professores em formação) a mediar o processo de ensino-aprendizagem de pessoas surdas. (PPC/UERN, 2018).

No documento da UFRN, os aspectos de inclusão social estão previstos tomando como base o “desenvolvimento da consciência da diversidade e do respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, religiosas, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, de necessidades especiais e de diversidade sexual, entre outras”. (PPC/UFRN, 2018, p. 71-72). Além de assumir explicitamente esse compromisso com a inclusão, há ainda a previsão de oferta da disciplina Língua Brasileira de Sinais e Libras, cuja ementa está assim constituída:

Conteúdos gerais para a comunicação básica com surdos utilizando a língua da modalidade visual e gestual da Comunidade Surda, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), voltados para a prática docente na escola. Noções básicas Aspectos históricos, culturais do sujeito surdo e seus reflexos na atuação do professor do ensino fundamental e médio. Legislação relacionada às especificidades do sujeito surdo e à sua escolarização (PPC/UFRN, 2018, p.390).

Analisando os dois documentos, no que diz respeito à inclusão social, observamos que o da UERN focaliza a oferta de um componente curricular, já o PPC da UFRN aponta algumas orientações no sentido de desenvolver a consciência dos alunos da graduação em relação à diversidade e às diferenças, além da oferta de um componente curricular voltado para o atendimento aos surdos. Contudo, entendemos que tais diretrizes e oferta de disciplina são insuficientes, pois a problemática da inclusão não se limita a tais questões.

No que se refere à formação de professores, em qualquer que seja o nível de ensino, é imprescindível a educação para as diferenças. Contudo, não basta garantir a oferta de disciplinas aos alunos desde a graduação, acreditando que a competência técnica irá garantir um trabalho eficaz com as diferenças. Educar para a inclusão implica a assunção de uma visão epistemológica do currículo, baseada em princípios dialógicos, democráticos e emancipatórios. Nessa linha de raciocínio, em um currículo emancipatório, a produção do conhecimento volta-se prioritariamente para as finalidades humanas.

Compreendemos que a experiência com práticas de inclusão deveria ocorrer no próprio contexto de formação. Ao discutir a educação política de jovens professores, Adorno (1995, p. 144), afirma: “[...] quem deseja educar para a democracia precisa esclarecer com muita precisão as debilidades da mesma”.

Um currículo emancipatório é vivenciado em uma perspectiva democrática, dialógica, inclusiva e de respeito às diferenças, observando aquilo que nos diz Freire (1996, p. 136) ao tratar do perfil do educador progressista:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes.

Ancorado em uma concepção pedagógico-progressista, o currículo torna-se uma ferramenta para compreender o mundo. No contexto da formação inicial, a vivência dos preceitos teóricos desse currículo na prática vai ajudar o professor em formação a assumir um perfil mais progressista no cotidiano da sua sala de aula. Importante ressaltar, porém, que o currículo é uma construção social não é mera representação de um conjunto de conhecimentos eleitos para serem apreendidos. Assim sendo, amálgama em seu bojo diversas vozes, às vezes, dissonantes, como reforça Silva (1999, p.150): “o currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confiaram. [...] O currículo é relação de poder”.

No que concerne à relação entre teoria e prática, último aspecto a ser analisado nos PPC neste estudo, embora os documentos reguladores há muito preconizem a necessidade de se romper com a dicotomia teoria-prática, os cursos de licenciatura parecem não ter conseguido uma tal aproximação. Isso ocorre, em grande parte, pelo fato de apenas associarem prática às atividades de laboratório ou de campo. Assim, nessa visão, a prática só parece ser possível no Estágio Supervisionado. Buscamos observar como os textos dos currículos dos cursos já mencionados na introdução deste artigo apresentam explicitamente sua compreensão sobre a relação teoria e prática.

O documento da UERN, enuncia em um dos seus objetivos: “Assegurar ao graduando do Curso de Letras em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas a integração entre teoria e prática, por meio das disciplinas teóricas e ou/ tendo a prática como componente curricular e demais componentes curriculares”. (PPC/UERN, 2018, p.37). No que diz respeito a essa efetivação, observamos que algumas disciplinas possuem carga horária destinada à prática, como forma de cumprir as 400 horas previstas nas diretrizes dos cursos de licenciatura. Entendemos, porém, que é importante o curso explicitar no documento sua compreensão de prática.

No Projeto Pedagógico da UFRN, é proposta a integração entre os conteúdos a serem abordados de modo a possibilitar articulação teoria e prática, conforme fragmento a seguir:

Cabe lembrar que esses conteúdos devem ser abordados de forma integrada, considerando-se (i) os diferentes ângulos curriculares da área de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas; (ii) a construção da autonomia intelectual e profissional do futuro professor; (iii) a forma de percepção dos fenômenos linguísticos e literários; (iv) a especialização gradativa do futuro professor de Língua Portuguesa; (v) o envolvimento com outras áreas do conhecimento; e (vi) a articulação entre teoria e prática (PPC/UFRN, 2018, p.25).

Em seguida, o texto esclarece que, para atender às orientações das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, são previstas 400 horas de prática sob a forma de componente curricular. Esses componentes são trabalhados no formato de oficinas.

O trabalho com e nas oficinas é pensado para promover a articulação entre teoria e prática. Com efeito, seu objetivo é conjugar conteúdo teórico e atividade prática, com vistas a uma transformação. Supõe-se, portanto, a participação ativa do graduando e do professor tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na produção criativa e interativa do conhecimento (PPC/UFRN, 2018, p.55).

É possível, portanto, concluir que há uma orientação nos documentos com vistas a dar conta da articulação entre teoria e prática. Porém, se observarmos mais atentamente a relação entre o que aprendemos nos bancos universitários e o que aplicamos em sala de aula, vemos que ainda há um considerável distanciamento entre os conhecimentos universitários e a prática profissional do professor na sala de aula. Acerca disso, Tardif (2000) aponta a necessidade de se pensar um novo formato para as práticas docentes, uma vez que o ato de ensinar é feito *para e por* seres humanos, devendo atender às necessidades daqueles que o praticam, da evolução do tempo e da sociedade. Para esse autor, “[...] os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (TARDIF, 2000, p.18).

Portanto, consideramos relevante que, na planificação de cursos de formação inicial, levem-se em consideração saberes necessários à inclusão de alunos que não fazem parte do mundo da escola nem estão devidamente inseridos nas práticas de usos da linguagem que atendem às atuais demandas de comunicação, de informação e de interação na sociedade cada vez mais mediada por tecnologias digitais.

Por fim, é preciso observar se são oportunizadas aos futuros docentes práticas formativas que lhes orientem na produção de práticas de linguagem em sala de aula capazes de guiar os alunos de modo que consigam participar, por meio da linguagem, plenamente desse mundo extremamente semiotizado. É importante destacar o papel da formação crítica que oferece subsídios aos formandos para o uso adequado das tecnologias, para que possam percebê-las sem ingenuidade. Como nada em educação pode ser visto sob o prisma da neutralidade, é preciso ensinar a observá-las atentamente, a fim de compreenderem que o progresso científico e tecnológico que não atenda aos interesses humanos se esvai em significação, de modo que compreendam que “esta é uma questão ética e política e não tecnológica” (FREIRE, 1996, p. 147).

ALGUNS CAMINHOS POSSÍVEIS

A formação inicial docente precisa ser revisada a partir da ótica dos participantes, em especial dos professores de IES que atuam como formadores e dos alunos em formação, futuros professores, considerando aquilo que é necessário para articular os saberes construídos no contexto formativo à prática a ser desenvolvida na escola. É necessário haver mais contato entre essas esferas, para que os cursos tenham uma maior relação com o mundo da vida e para que os formandos entendam melhor as questões e os problemas que os alunos enfrentam, por

exemplo, na vida escolar. Dessa maneira, as frequentes reformulações pelas quais passam os cursos não podem ser apenas de ordem formal, dando-se principalmente de modo a responder às exigências de órgãos reguladores, tais como o Ministério da Educação. Essas reestruturações precisam atender às necessidades do corpo docente e dos alunos, tendo em vista o contexto de atuação, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa, os conteúdos a serem ensinados e, por conseguinte, os saberes necessários à formação. Na tentativa de contribuir com essa discussão, apontamos alguns possíveis encaminhamentos, sem a pretensão de ser os únicos caminhos e/ou de serem os mais relevantes.

É necessário haver a reformulação dos currículos de modo a perderem a feição predominante de bacharelado, isto é, em um formato no qual o foco dos saberes recai, predominantemente, sobre os conteúdos. Há, ainda, uma fragmentação no currículo, visto que as disciplinas não possuem relação entre si, existindo, assim, um bloco das de conteúdo e outro das pedagógicas. Esse modo de organização, à parte o conteúdo pedagógico, aproxima o currículo de uma formação para bacharel, que precisa compreender o funcionamento da língua e as teorias necessárias à sua descrição, mas não necessita saber ensinar. Além disso, conforme Garcia (1999), esse tipo de organização leva os professores em formação a acreditarem que o que é realmente relevante são os saberes disciplinares e que é a experiência que os forma.

Parece-nos, portanto, que, assim como em qualquer curso de graduação, o grande desafio é saber: como oferecer uma formação consistente, se as propostas educacionais não visam a enfatizar a formação inicial, concebida como dispendiosa? Acreditamos que os professores universitários têm uma tarefa importante e difícil no sentido de tentar resistir a esse apelo. Para que possa se fortalecer, a graduação, no caso específico do curso de Letras (Língua Portuguesa), precisa revisar seus currículos de modo a dialogar melhor com a sociedade atual. É fundamental que a formação inicial forneça meios para que o futuro professor compreenda as questões referentes ao seu trabalho e reflita criticamente sobre sua atuação e o contexto em que se insere.

Outro caminho que entendemos ser necessário diz respeito à conexão entre as disciplinas pedagógicas e os conteúdos próprios da licenciatura em Letras – Português. Geralmente, há pouco ou nenhum diálogo entre os professores responsáveis pelas disciplinas pedagógicas (Didática, Estrutura do Ensino, Psicologia da Educação) e os professores de licenciatura em Letras; assim, em razão dessa segregação entre os componentes curriculares, o que se tem é um verdadeiro repúdio por parte dos graduandos em relação a essas disciplinas, as quais acabam sendo vistas como insignificantes e dispensáveis, quando na

verdade são extremamente relevantes. Inclusive, pensamos que são elas que podem descortinar a realidade e oferecer possibilidades de mudança nas licenciaturas ao prepararem os graduandos para melhor lidar com diferentes aspectos inerentes ao exercício da docência como metodologias, avaliação etc.

Apesar de os documentos preconizarem a necessidade da relação interdisciplinar, em muitos currículos, as unidades disciplinares são desconectadas. De modo a se adequarem às exigências, saímos de uma lógica curricular segundo a qual as disciplinas estavam organizadas de forma linear, hierárquica e com pré-requisitos, cada uma na sua gaveta ou caixinha, e fomos para uma lógica em que aparecem com uma nova formatação, sendo agrupadas em círculos pressupondo uma relação entre aquelas que compõem o semestre. No entanto, concretamente, ainda não se tem o diálogo entre as disciplinas, necessário para a construção contextualizada do saber.

Para essa aproximação, é preciso romper com a visão tradicional de prática, ampliando sua compreensão. Pode haver prática em toda disciplina do currículo que pode se dar pela reflexão contextualizada, por meio da análise de material didático, por meio de elaboração de material, por meio de maior contato com as escolas, dentre outras formas.

Outra alternativa é definir com maior clareza nos currículos e nos documentos os saberes que permitirão o exercício da docência. Observamos de um modo geral que os currículos dos cursos de Letras não abrem espaço para se pensar o ensino-aprendizagem de Português nessa sociedade globalizada, de informação, de novas tecnologias. Desse modo, retira-se da formação a vida, apresentando-se a velha dicotomia: ciência *versus* vida. Como é possível formar um profissional crítico e, portanto, capaz de buscar melhorias considerando sua realidade, se sua formação se dá no vazio, sem que se reflita o ensino de Português para uma determinada realidade? Não estamos dizendo com isso que a graduação precisa se harmonizar com todas as propostas de atualização porque é, praticamente, impossível acompanhar todas as mudanças da contemporaneidade, mas sim que deve fazer o futuro docente pensar o ensino de Língua Portuguesa levando em consideração essa realidade social, política e econômica que circunscreve a educação.

Por fim, à guisa de finalização dessa seção, parece-nos que reformular o estágio supervisionado é um outro caminho, pois ainda funciona de modo muito tradicional: preparação/planejamento do que será trabalhado no contexto da academia; depois aplicação /intervenção na escola; e, por fim, relatório. Muitas vezes o professor da escola, que deveria ser parceiro e dialogar com o estágio para o desenvolvimento de ambos, aproveita para resolver atividades pessoais. O estágio supervisionado é momento ímpar para a aproximação

do graduando com o contexto escolar, mas esse diálogo deve ser iniciado nos primeiros semestres do curso e a escola acolhedora deve ser parte integrante do processo formativo. O formato seria semelhante ao que ocorre no PIBID, uma residência escolar, ou por meio de escola de aplicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados de pesquisas apontam ser necessário repensar a formação inicial de professores na tentativa de romper as barreiras disciplinares, buscando entender a formação de professores como um ofício pedagógico. Nesse sentido, é preciso compreender melhor o que é um currículo para que possamos modificá-lo adequadamente. É preciso abrir mão de currículos como patrimônios intocáveis, tidos como baluartes para os cursos de formação inicial.

Os órgãos reguladores e os currículos da formação precisam encontrar equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas diárias. Provavelmente, com o cenário que temos, essa valorização do saber construído está mais distante, mas é urgente a necessidade de refletir criticamente sobre a realidade da formação docente em nossa sociedade, pois precisamos buscar caminhos possíveis para fortalecer a profissão docente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Fátima. **A nova ordem educacional: espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida**. Coimbra/PT: Almedina, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. 2001. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

Disponível em: < Page 16 568

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (PCN) Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF.1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Cursos de licenciatura, de formação pedagógica para

graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União. Brasília, 2 jul. 2015, seção 1, p. 8-12. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Tradução de Isabel Narciso. Porto/PT: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 1.ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2013.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Ed. Educa, 2002, p. 22.

PIMENTA, Selma. G; ANASTASIOU, Léa. G. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo, SP: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 177-200.

RAMALHO, Betânia. L. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. **ForGRAD em revista.** Vitória, nº. 1, p.26-32, 2006.

SANTOS, Mônica P. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF – n. 7,** maio de 2003, p. 78-9.

SILVA.A. J. **Ser professor de Português: o que dizem os discursos reguladores, os alunos e os professores no contexto da formação inicial.** 2011 277 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 17 ed. 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação,** n. 13, 2000, p. 5-24.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação,** v. 16, n. 48, septiembre-diciembre, 2011, p. 769-792. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro/Brasil.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

Recebido em: 29/12/2021

Aceito em: 20/05/2022