

**FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
MATERNA NA BAHIA:
reflexões sobre o mesmo
tema?**

THE CONTINUED TEACHERS
EDUCATION OF PORTUGUESE AS A
MATERNAL LANGUAGE IN BAHIA:
reflections on the same theme?

FORMACIÓN CONTINUA DE
PROFESORES DE PORTUGUÊS
COMO LENGUA MATERNA EN
BAHIA: ¿reflexiones sobre el mismo
tema?

Ivana Sacramento¹
Edleise Mendes^{2, 3}

RESUMO

Neste artigo, defendemos que, ao focalizar um curso de formação continuada de professores de PLM, é imprescindível levar em consideração que o domínio da língua alvo a ser ensinada e da metodologia a ser empregada nesse

¹ Mestrado em Crítica Cultural (UNEB), Especialização em Estudos Literários (UNEB). É professora da Secretaria de Educação da Bahia e da Faculdade de Tecnologia e Ciências da Bahia (FATEC-BA), membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino (UFBA/CNPQ). E-mail: ivanasacramento19@gmail.com.

² Pós-Doutorado em Sociologia e Educação (CES - Universidade de Coimbra, Portugal), Doutorado em Linguística Aplicada (UNICAMP), Mestrado em Estudos Linguísticos (UFBA) e Graduação em Letras Vernáculas (UFBA). É professora e pesquisadora Associada da Universidade Federal da Bahia, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – PPGLinC. Coordena o Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino - LINCE (UFBA/CNPQ). E-mail: edleise.mendes@gmail.com / edleise.mendes@ufba.br.

³ Endereço de contato das autoras (por correio): Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Departamento de Letras Vernáculas - UFBA Av. Barão de Jeremoabo, 147, Campus de Ondina. Ondina/Federação. CEP: 40170-290 – Salvador-BA-Brasil.

processo são de suma relevância para alimentar a dinâmica e a qualidade da prática pedagógica. No entanto, os aspectos relativos à dimensão formativa do professor no que diz respeito a suas ações políticas e ao seu papel transformador da realidade são também parte essencial de sua formação e responsável pelo desenvolvimento de posturas didático-pedagógicas mais sensíveis aos sujeitos envolvidos nas práticas de ensinar e aprender línguas, as quais têm ocupado um lugar secundário nos programas de formação de professores, sobretudo os governamentais.

PALAVRAS-CHAVE: português; língua materna; políticas linguísticas; políticas públicas; formação de professores.

ABSTRACT

In this paper we argue that when focusing on a course of teachers education it is imperative to take into account that the mastery of the target language to be taught and the methodology to be used in this process are extremely important to feed the dynamics and quality of pedagogical practice. However, aspects related to the formative dimension of the teacher regarding his political actions and his transforming role of reality are also an essential part of his education and responsible for the development of didactic-pedagogical postures more sensitive to the subjects involved in the practices of teaching and learning languages, which have played a secondary role in teachers education programs, especially government programs.

KEYWORDS: Portuguese; maternal language; linguistic policies; public policies; teacher education.

RESUMEN

En este trabajo defendemos que, al enfocar un curso de formación continuada de profesores de PLM, es imprescindible tener en cuenta que el dominio de la lengua a ser enseñada y de la metodología a ser empleada en ese proceso son de suma relevancia para alimentar la dinámica y la calidad de la práctica pedagógica. Sin embargo, los aspectos relativos a la dimensión formativa del

profesor en lo que se refiere a sus acciones políticas y su papel transformador de la realidad son también parte esencial de su formación y responsable por el desarrollo de posturas didáctico-pedagógicas más sensibles a los sujetos involucrados en las prácticas enseñar y aprender idiomas, que han ocupado un lugar secundario en los programas de formación de profesores, sobre todo los gubernamentales.

PALABRAS CLAVE: português; lengua materna; políticas lingüísticas; políticas públicas; formación de profesores.

Recebido em: 26.11.2017. Aceito em: 16.05.2018. Publicado em: 01.08.2018.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. [...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. (FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 115-116.)

Introdução

Quando pensamos nas questões que dizem respeito ao desenvolvimento do país, é quase automático ouvirmos das pessoas, em diferentes esferas da vida social, que a educação é o caminho para o aprimoramento da sociedade e para o crescimento econômico. Afinal, um país que não investe, ou investe muito pouco, nas escolas, não deve conseguir tornar-se uma nação das mais desenvolvidas. Não é estranho que grande parte das pessoas pensem assim, visto que o conhecimento, no mundo contemporâneo, está diretamente associado à circulação do saber nos ambientes privilegiados da sociedade, os quais definem quem pode dizer *o quê, onde e para quem*. Nesse sentido, a educação tem sido privilégio de apenas poucos.

No entanto, já há muito se discute que a educação no nosso país enfrenta sérios problemas que afetam inteiramente a sua dinâmica de funcionamento, logicamente comprometendo, na mesma proporção, a sua função de promover a cidadania e a inclusão social. Grande parte das discussões concentram-se, sobretudo, no papel do professor como agente

desencadeador da mudança. No entanto, cabe-nos perguntar: como estamos formando nossos professores de língua materna?

A escola, na atualidade, requer um professor crítico, reflexivo e imbuído de consciência profissional (DEMO, 2002). No contexto brasileiro, têm sido desenvolvidas novas teorias e tendências educacionais voltadas para a formação inicial, em cursos de graduação, nas licenciaturas e através de outros cursos de aperfeiçoamento, atualização, especialização, que se caracterizam como de formação continuada. No entanto, o processo histórico de formação de professores no país sempre foi marcado por avanços, por um lado, e descontinuidades de outro. Nesse sentido, formar professores hoje nos impõe a difícil tarefa de olhar para trás e nos perguntar: o que, de fato, precisa mudar?

De forma mais intensa, e sobretudo de forma mais consistente, a formação continuada no Brasil inicia-se na década de 1970, começando a gerar movimentos de renovação pedagógica na ação do professor, que busca, de certo modo, refletir sobre novas práticas em sua atuação pedagógica na sala de aula. É na década de 1990 que as práticas de formação continuada começam a se expandir através de cursos de curta ou longa duração, assim como por meio de seminários, encontros, congressos ou outras modalidades de eventos.

Nessa perspectiva, a formação continuada emerge da necessidade de suprir as demandas profissionais docentes do mundo contemporâneo, como elemento articulador da profissionalização do professor, haja vista que a dinâmica do processo educativo aponta para um novo perfil desse profissional, no qual o aprofundamento dos conhecimentos profissionais, a atitude investigativa, a capacidade de reflexão e a tomada de posição, o domínio sobre as novas tecnologias digitais de comunicação e informação e o aproveitamento do potencial desses recursos para o desenvolvimento do processo de ensino assumem posição de destaque.

Neste texto, desse modo, buscaremos problematizar essas questões, a partir da pergunta geradora: as políticas de formação continuada para os professores de língua portuguesa têm, de fato, considerado a dimensão formativa do professor, no que diz respeito a suas ações políticas e à compreensão do seu papel como agente transformador da realidade em que atua?

Os professores e a formação continuada em língua portuguesa

Nas experiências na área de educação (especificamente com professores em formação continuada da educação básica), sobretudo no que diz respeito à pedagogia de línguas e a conflitos existentes entre os discursos oficiais veiculados (secretaria de educação, universidade, teorias linguísticas) e o trabalho dos professores em sala de aula de língua portuguesa, é muito comum acompanharmos um discurso já enraizado em nossa sociedade de que o professor seria o principal vilão para o fracasso no desenvolvimento escolar dos alunos da escola pública do Brasil, especialmente nas práticas de leitura e de escrita.

No estado da Bahia, podemos citar como exemplo o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), um curso de formação continuada que teve o seu início integrando a Rede Nacional de Formação Continuada, ação desenvolvida pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, constituindo-se como um dos principais eixos da política pública do governo federal para o desenvolvimento profissional dos professores, incluído em uma das metas do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo governo federal, no ano de 2007. O Estado da Bahia foi pioneiro na sua implementação, a partir de 2011, com o foco nos professores das séries/anos iniciais do ensino fundamental, atendendo ao diagnóstico feito pelo programa

Fundescola, sobre as deficiências do ensino nas disciplinas de língua portuguesa e matemática do Ensino Fundamental nas primeiras séries.

Posteriormente, mais precisamente no ano de 2006, o GESTAR é expandido para oferecer também formação para os professores licenciados em Língua Portuguesa e Matemática que estivessem atuando no Ensino Fundamental II. O Programa passa, então, a ser chamado de GESTAR II, mantendo basicamente algumas características do formato anterior, como a carga horária de 373 horas, a modalidade semipresencial, em que existiam os encontros presenciais, que eram denominados de oficinas, momentos com duração de 04 horas a cada quinze dias, nos quais os formadores discutiam os conteúdos junto com os professores.

As oficinas eram um dos diferenciais do Programa, pois elas possuíam um formato interativo, em que formadores e cursistas abordavam os conteúdos dos cadernos de Teoria e Prática, envolviam dinâmicas para motivar os professores a relacionar os aspectos teóricos discutidos com a sua prática cotidiana em sala de aula e compartilhavam reflexões e estratégias com os seus colegas de grupo.

Nos momentos das oficinas é que muitos professores e professoras falavam da sua prática em sala de aula e das dificuldades enfrentadas, mas também dos bons trabalhos realizados com os estudantes (SACRAMENTO, 2011). É esse profissional da educação que vem sofrendo com uma imagem desgastada, criada pela mídia, pela opinião pública e até pelas instituições acadêmicas, de que ele seria um sujeito que apresenta falhas em suas capacidades de leitor, de escritor, de formador, não sendo competente no que faz, e de apenas reproduzir os saberes apresentados nos livros didáticos (BATISTA, 1998). Em contrapartida, há pesquisas sobre a formação do professor (KLEIMAN, 2001; MENDES, 2008, 2012; BUNZEN, 2007), que destacam, por um

lado, a agentividade do professor e, por outro, questionam essa imagem negativa que circula socialmente.

Neste sentido, pensamos ser de suma importância conhecer os movimentos que os professores executam frente às teorias relacionadas à pedagogia de línguas e os efeitos desses movimentos (recuos e avanços) nas elaborações de suas atividades didáticas, bem como reconhecer que suas histórias de vida e de formação fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Com isso, devemos buscar entender e questionar sobre a adequação dos conteúdos e práticas vivenciadas nos cursos e programas de formação quanto às reais necessidades de formação dos professores, para transformá-los em sujeitos capazes de atuarem na diversidade e na urgência.

O processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa é objeto de discussão em diferentes níveis, seja pelo Estado, pela academia, entre professores e estudantes, e ainda pela escola, local em que as práticas pedagógicas se efetivam. Inúmeros estudiosos, de diferentes filiações teóricas, procuram trazer à tona os principais problemas que envolvem tal processo. A falta de objetivos claros de ensino, a indefinição da concepção de linguagem e de gramática subjacente às práticas pedagógicas, critérios inconsistentes de avaliação, evasão e repetência escolar, baixo desempenho dos alunos em habilidades básicas de leitura e produção de textos, livros e materiais didáticos às vezes não adequados são apenas alguns exemplos dos inúmeros problemas que afligem a esfera escolar e que fazem parte do discurso comum. Além disso, a realidade da maioria dos estudantes brasileiros faz despontar necessidades que extrapolam os limites de um ensino “bancário”, no sentido freiriano, que ainda é mantido por alguns programas escolares. O objetivo de tornar o aluno competente discursivamente passa, acima de tudo, pela capacidade da escola

em propiciar situações de aprendizagem que possam satisfazer tais necessidades; mas como se faz isso?

Com a experiência profissional adquirida na formação continuada de professores em português como língua materna (PLM), percebemos que o ensino de língua portuguesa está, em grande parte, vinculado a uma concepção de língua que, demasiadamente voltada para uma perspectiva gramaticalista e centrada na forma, muitas vezes não considera a realidade social do aluno. Tais práticas voltam-se, predominantemente, para aspectos formais e estruturais, desconsiderando a natureza funcional e interativa da língua (MARCUSCHI, 2005). As atividades de leitura e de escrita, quando realizadas, raramente ultrapassam os limites do ler e interpretar superficialmente o texto, ou do produzir um texto para o professor atribuir uma nota.

Há uma procura e uma oferta considerável de cursos de formação continuada para a área. No entanto, percebe-se que tais formações provocam inquietações, mas não exatamente mudanças na prática pedagógica dos professores. Isto porque a prática do professor é situada, ou seja, é delimitada pelo contexto no qual trabalha, e talvez esse fator seja mais forte do que a sua própria formação inicial (SACRAMENTO, 2011).

Não é difícil que compreendamos possíveis motivos das dificuldades na incorporação de práticas diferenciadas pelos(as) professores(as), após participarem de um curso de formação continuada, de suas oscilações, resistências, conflitos e dificuldades demonstradas ao colocar em prática atividades que privilegiam tal ou qual concepção de língua que não é a tradicionalmente trabalhada pelas escolas. Logicamente que os discursos novos veiculados nos cursos de formação continuada não são imediatamente incorporados, como é do desejo de quem os organiza e de quem os ministra, pois a aceitação de uma nova perspectiva teórico-conceitual pode fazer eclodir,

justamente, disjunções entre os novos conceitos e os já internalizados pelos(as) professores(as) ao longo de toda uma trajetória de formação.

A adesão a este ou aquele modelo teórico vem da base da sua formação inicial e tal formação vem atrelada a questões muito mais profundas, mas que muitas vezes são invisibilizadas na nossa sociedade. O que de fato os cursos de formação representam, reproduzem, difundem? Têm sido consideradas as reais necessidades (ou seria mais apropriado dizer desigualdades) de professores e alunos envolvidos nesse processo? Vemos cotidianamente nas escolas professores que se queixam da violência dos alunos, do desamparo do Estado frente à valorização profissional, das escolas sucateadas, entre outras questões. Vemos também alunos desmotivados, com altos índices de repetência e que apresentam sérios problemas no que diz respeito às questões de leitura e de escrita.

Os programas, em sua maioria, são elaborados por especialistas e técnicos que, embora tenham conhecimento sobre os conteúdos programáticos dos temas a serem trabalhados, não necessariamente levam em consideração as especificidades dos projetos pedagógicos das escolas, o planejamento e as carências dos professores, as características dos alunos, as realidades locais, enfim, todo o contexto que envolve as situações do cotidiano das salas de aula. Ademais, consideramos que a formação continuada tem mantido, em geral, o caráter emergencial que sempre lhe foi atribuído com o tempo. Portanto, talvez estejamos naturalizando situações e realidades que encontramos cotidianamente nas nossas escolas.

Junto a essas considerações vem a percepção de que a maior parte dos professores com os quais convivemos têm pouco acesso às discussões teóricas para ele relevantes sobre o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, em suas múltiplas dimensões, e quando têm, não sabem exatamente como

fazer para transformar esse conhecimento em prática. O que lhes falta? Quanto investimento tem sido gasto em cursos de aperfeiçoamento, capacitação, sem que vejamos, de fato, resultados mais positivos? Os professores se queixam de que essas iniciativas são inócuas e, não raro, ficam à espera de alguma fórmula poderosa, representada pela infinidade de propostas modelo que aparecem com a pretensão de resolver o problema. De um modo geral, isso resulta de certa homogeneização dos processos de formação docente, os quais, com raras exceções, são reforçados por pressupostos teóricos inovadores, legitimados pela "ciência", e deixam em segundo plano os sujeitos que estão ali em questão: professores e alunos. Afinal, não basta apenas ter conhecimento teórico para que um professor possa atuar, de modo competente, na complexa realidade educacional que o cerca. Ele necessita, entre outras coisas, compreender essa realidade, interpretá-la no sentido de poder decidir, de modo autônomo e crítico, os modos em que pode intervir e promover mudanças. Desse modo, uma formação centrada apenas em conteúdos e desvinculada dos contextos em que se dá a produção do conhecimento, dentro e fora da sala de aula, torna-se insuficiente e ilusória.

Além disso, os cursos de formação continuada, em certa medida, desconsideram a dimensão formativa do professor no que diz respeito a suas ações políticas, vez que tal dimensão — além da acadêmica — é também responsável pelas inovações que ele imprime em sua prática cotidiana, porque baseiam-se na reflexão e na contínua análise de sua realidade profissional. Nesse sentido, as discontinuidades de propostas curriculares, assim como o distanciamento delas das experiências situadas dos professores, por vezes fazem com que os cursos de formação continuada sejam uma pressão para os docentes, pois trazem um discurso de melhoria na prática pedagógica e de respeito à identidade e ideologias, enquanto subliminarmente tentam moldá-

los, impeli-los a adotar tal ou qual teoria vigente, a adotar modelos pedagógicos, mesmo que sob um discurso de respeito às individualidades e às diferenças.

Sendo assim, é importante pensar no (re)conhecimento das práticas situadas do professor, compreendendo-o como sujeito que tem uma história constituída, muitas vezes ancorada apenas no fazer pedagógico cotidiano, sem qualquer acesso a discussões teóricas ou oportunidades de formação em serviço. Ainda assim, ele é um produtor de teorias, que são informadas na prática.

O que acontece é que na busca por uma formação que prepare o professor para ser competente em sua profissão de ensinar, as agências formadoras, legítimas portadoras do saber científico, entre elas as instituições de ensino superior, elegem como objetivo fundamental a difusão do conhecimento teórico. Esse saber teórico almejado é legitimado por aqueles que produzem artigos, livros e uma infinidade de produtos para servirem de orientação e modelo de pensamento e conduta. No entanto, fora desses espaços legitimados do saber, que colocam, em lados opostos, o que tem valor científico e o que não tem, há um enorme contingente de professores que, juntamente com seus alunos, constroem uma infinidade de saberes, localizados em suas práticas cotidianas de ser e de agir. Saberes sensíveis às suas necessidades e dificuldades, e que são construídos na experiência dos sujeitos quando interagem uns com os outros, quando ensinam e quando aprendem.

Nessa perspectiva, as políticas voltadas para a formação de professores precisam ser redimensionadas e planejadas a partir das demandas que os diferentes contextos de ensino-aprendizagem apontam e dos sujeitos envolvidos nesse processo, professores e alunos. Eles é quem precisam ser ouvidos, primeiramente.

A formação continuada do professor de português (língua materna) – o que é preciso repensar?

A discussão sobre a formação do professor e suas competências para ensinar tem ocupado um lugar significativo na educação e na mídia brasileiras, como temos aqui discutido. Já há alguns anos, o ensino de PLM tem sido marcado pelos índices insatisfatórios de desempenho escolar, apresentados, sobretudo, em exames de rendimento estudantil, tanto os nacionais — tais como o ENEM e o SAEB — quanto os internacionais, como o PISA. Esses exames pretendem medir os resultados do ensino básico, em termos de construção de capacidades e competências, sobretudo, escriturais, dos alunos (ROJO; BATISTA, 2003). E, geralmente, a culpa do insucesso nas avaliações recai, quase sempre, sobre o professor, sobre sua formação inicial e/ou continuada.

Por conta disso, e das exigências impostas pelo mundo globalizado que demanda cada vez mais profissionais qualificados e preparados para atuar em ambientes marcados pela diversidade, os órgãos responsáveis pela educação vêm demonstrando uma grande preocupação em torno da formação de professores. As propostas de programas de capacitação e de atualização, coerentes com os parâmetros estabelecidos pelos referenciais de ensino, são um exemplo do que apontamos. Desse modo, o uso de materiais diversificados nas salas de aula e a aplicação de novos métodos de ensino, alicerçados por um discurso de reforma educacional, parecem ser sinônimos de renovação pedagógica, progresso e mudança. No entanto, na realidade, as coisas acontecem de modo muito diferente, pois introduzir inovações no espaço escolar não significa construí-las nas práticas cotidianas de ensinar e de aprender língua.

As dificuldades frequentemente apontadas pelos professores de língua portuguesa, sejam do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, nos levam a questionar o ensino da língua em suas diversas dimensões, metodológica, política e social, e a formação dos professores do modo como tem sido realizada, totalmente desvinculada das necessidades e dos contextos de vivência dos sujeitos que serão os maiores beneficiados – professores e alunos.

Além disso, formar professores tem sido sinônimo de sobrecarga de teorias e de “novas” práticas pedagógicas, sem que se atente para a questão central: o que esses professores em formação sabem fazer? De que modo constroem as suas teorias à medida que ensinam língua portuguesa?

Dessa forma, é imprescindível repensarmos que tanto a formação inicial dos professores quanto as atividades de formação continuada devem considerar não somente o ideário pedagógico existente sobre esta utilização como também os saberes e experiências vividos por esses profissionais, na escola. Não há dúvidas de que a formação continuada visa ao desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, isso não pode ficar restrito ao domínio pessoal e utilitário, apenas.

Programas de formação continuada fazem sentido se eles forem capazes de desencadear mudanças pertinentes e necessárias nas escolas, capazes de auxiliá-las a atender mais e melhor à sua comunidade. Essa não é, de maneira alguma, uma tarefa simples.

A formação de professores está longe de ser um campo bem delineado. Ao contrário, há nele uma pluralidade de vozes que, com base em distintas ideologias, defendem modelos que privilegiam aspectos muito diversos da profissão, descortinando cenários alternativos de formação profissional, e muitas vezes contraditórios entre si. A formação de professores faz parte de um processo permanente de procura de melhores métodos e percursos de boas

práticas pedagógicas, mas que não deve se ater apenas a esses aspectos, pois estaríamos desconsiderando fatores tão ou mais importantes e que estão na base da formação de professores, seja inicial ou continuada.

Um desses fatores diz respeito à compreensão da forma como a sociedade nacional percebe seus membros e a si próprios. Essa autocompreensão influenciará diretamente o desenvolvimento social em dadas direções. E tais direções irão tocar as pessoas comuns, todos nós, sobretudo de maneira pragmática, já que o “senso comum” confere “sentido às nossas vidas e ações cotidianas” (SOUZA, 2016, p.59). Embasando-nos no pensamento do referido autor, pensamos que a formação continuada, em certa medida, atende a critérios não só pedagógicos, mas, sobretudo, políticos, e que tais critérios estão intrinsecamente ligados a quem somos nós e em como percebemos o outro. Nesse sentido, acreditamos que é exatamente nesse campo que hoje se trava o debate nacional sobre a formação dos profissionais da educação, suas concepções, seu conteúdo e forma, que vai dando lugar a regulamentações, propostas, documentos e formulações oficiais.

Portanto, as questões de caráter estritamente metodológico que, de modo geral, são as mais levadas em consideração nos cursos de formação continuada para professores, sobretudo professores de língua portuguesa, estão atreladas às escolhas e filiações do “senso comum”, o que pode vir a se conformar na “justificação da desigualdade” (ibidem, p. 49) com a qual nos deparamos cotidianamente nas nossas escolas.

Não desconsideramos o papel importante que a metodologia (entendendo-a como um conjunto de fundamentos que norteiam nossas atividades em sala de aula para o alcance de objetivos de ensino e de aprendizagem) tem, pois é responsável por um ensino/aprendizagem mais produtivo, sobretudo no que diz respeito à abrangência e organização de itens

a serem ensinados/aprendidos. No entanto, há que se ponderar que tal abrangência e organização podem estar a serviço da “má-fé institucional” (FREITAS, 2016, p. 340) que, baseando-nos na referida autora, refere-se a um padrão de ação institucional, no nível do Estado, nos níveis das relações cotidianas entre os indivíduos e que reflete diretamente no nível das microrrelações de poder ocorridas no seio de nossas escolas públicas.

Diante dessas breves reflexões, podemos delinear, provisoriamente, que uma política institucional voltada para a formação continuada de professores deveria considerar quatro eixos fundamentais:

- a) Eixo do diálogo entre teorias (Informais e formais);
- b) Eixo da análise e reflexão metalinguística;
- c) Eixo da reflexão e da ressignificação metodológica;
- d) Eixo da formação intercultural e crítica.

No primeiro Eixo, seriam confrontados e aproximados, com vistas à construção de um diálogo, os saberes produzidos pelos professores, em sua prática pedagógica, e os saberes trazidos pelas pesquisas e instâncias legitimadas de produção do conhecimento, como as universidades, institutos de pesquisa, investigadores da área da linguagem e da educação, entre outros. Aqui o importante não seriam os “novos” conhecimentos e teorias do mercado, que prometem “salvar” o professor de sua incompetência e a escola do seu fracasso, mas sim a compreensão de que o conhecimento se constrói a partir da integração entre o que se conhece e o que se precisa aprender. Nenhum professor é uma tábula rasa, que receberá conhecimento instantâneo para mudar o seu modo de ser e de ensinar. O novo só faz sentido quando se aproxima e dialoga com o que já se sabe.

O segundo Eixo diz respeito ao fato de que o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa faz parte da formação inicial e

continuada do professor. Isto é, se ensina língua refletindo sobre ela, mas não do modo como tem sido ensinada, com o professor sendo vítima, junto com o aluno, de visões de língua/linguagem equivocadas e que colocam no centro do processo de ensinar e de aprender o sistema, a forma, a organização estrutural da língua. Nessa perspectiva, as listas de conteúdos gramaticais, estruturais dos cursos de formação são reflexos dessa visão. No entanto, para se ensinar a língua em uso, a língua como prática social, como atividade situada social, histórica e culturalmente, é necessário que o professor pense sobre ela, reflita sobre as suas dificuldades e necessidades e descubra o que lhe falta construir na própria língua que ensina. Ter consciência de seu desempenho na própria língua que ensina é um primeiro passo para a mudança, para a descoberta em relação àquilo que precisa aprender e buscar.

O terceiro Eixo traz de modo muito forte a compreensão de que a reflexão é o motor de qualquer mudança. De modo geral, os cursos de formação repetem isso, mas não colocam em prática os modos como isso é possível. Comumente, nesses casos, a metodologia vem pronta, como se fosse um receituário que mostra as boas práticas e aponta as más como aquilo que deve ser extirpado da sala de aula. Mas a metodologia só pode fazer sentido se ela reflete as necessidades, anseios e prioridades do público que será por ela beneficiado. Desse modo, um curso de formação continuada deve refletir, junto com o professor, qual seria o melhor meio de fazer o que ele já faz, de modo a conseguir melhores resultados. Isso significa que o que é melhor em um contexto de ensino pode não ser melhor no outro. A metodologia deve ser construída de maneira refletida e informada, alimentada todo o tempo pelas reinterpretações das ações e dos planejamentos, a partir da tomada de consciência sobre o que é melhor para todos, professores, alunos e comunidades.

Por último, o quarto Eixo diz respeito ao modo como os cursos de formação continuada de professores podem (e devem) incorporar em seu planejamento o desenvolvimento da sensibilidade crítica e intercultural do professor, como meio de fazê-lo melhor compreender os problemas de nosso tempo, a complexidade dos sujeitos e das sociedades contemporâneas e aprender a construir espaços de respeito, de cooperação, de interlocução e de construção da cidadania. Nesse Eixo do planejamento, o professor seria convidado a pensar em seu papel como agente promotor da interculturalidade, como sujeito capaz de agir no mundo para provocar mudanças, para torná-lo um espaço mais inclusivo e democrático, e para promover a aproximação e o diálogo entre as pessoas.

Considerações finais

Há muito fatores que concorrem para configurar o ensino de línguas que se pratica ainda hoje, sobretudo nos contextos da educação pública. Um dos mais fortes diz respeito às concepções de língua e de ensinar e de aprender que estão na base do fazer do professor. Concepções que, de modo geral, consideram a língua apenas um instrumento de comunicação, ou conjunto de formas e suas regras de organização, costumam imprimir nas práticas de sala de aula a excessiva formalização dos fatos da língua, com ênfase nos conceitos, nas regras e nos exercícios automatizados. Esse modo de ação se baseia na crença de que o conhecimento da estrutura de uma língua é condição suficiente para garantir o bom desempenho do aprendiz. Adicionalmente, concepções de ensinar e de aprender como processos de transferência de conhecimentos, nos quais os sujeitos, tanto professores quanto alunos, são passivos e apenas “transmitem” e “recebem” conteúdos, ajudam a produzir mais equívocos.

Esses modos de pensar em nada contribuem para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do aluno – que é o que desejamos. O ensino de línguas deve pautar-se na riqueza e nas possibilidades de uso que elas nos permitem. Assim, aprender língua portuguesa, por exemplo, é fazer uso dela, nas mais diferentes situações e com as mais variadas formas de expressão. Cabe à escola construir modos de o aluno se reconhecer nessa língua e pensar sobre ela, sobre os modos como faz uso dela.

No processo de formação continuada de professores não há fórmulas ou estratégias que permitam uma mudança de abordagem instantânea – isso é fictício. Todo processo de renovação e de crescimento deve ser refletido, e deve estabelecer sempre a relação entre o que o professor já sabe e é capaz de fazer e aquilo que ele precisa aprender/renovar. Ninguém abandona as suas crenças e concepções da noite para o dia. Isso exige esforço de reflexão, vontade de aprender e, sobretudo, mudança de atitude. O professor em processo de renovação deve começar por refletir sobre suas próprias concepções, colocá-las em análise, confrontando-as com os propósitos do que deve ser ensinar uma língua. Junto com isso, deve buscar o seu aprimoramento teórico, conhecendo as tendências e perspectivas teórico-pedagógicas de seu campo do saber para depois fazer dialogar esse corpo teórico com a sua própria experiência. A partir daí, deve constantemente experimentar, planejar estratégias de ação, materiais e procedimentos, sempre refletindo sobre os resultados de sua prática. Formar-se e renovar-se são processos que exigem vontade e, mais do que tudo, reflexão constante.

Nesse sentido, não nos parece ser suficiente desenvolver uma pedagogia restrita a questões teórico-metodológicas apenas, e particularmente em relação à formação continuada de professores de língua portuguesa, uma pedagogia restrita a uma visão de língua sistêmica e descontextualizada, mas sim levar em

conta quem são os professores e o que demandam junto com os seus alunos. Mais do que tudo, devemos ajudá-los a “olhar o ‘outro’ e o que eles fazem quando interagem socialmente através da língua” (MENDES, 2004, p. 157).

Referências

- BATISTA, A. Os professores são não-leitores? In: MARINHO, M. & SILVA, C. S. R. (Orgs.) **Leituras do professor**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1998.
- BUNZEN, C. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 157-179.
- BRASIL. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II. **Guia Geral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.
- FREITAS, L. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, J.; GRILLO, A. et al. (Colaboradores). **A ralé brasileira – Quem é e como vive**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 325-352.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In KLEIMAN, A. B. **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 39-68.
- MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.2, p.203-221, jul./dez. 2015, p. 203 – 221.

_____. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, Tânia et alii. **Linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E. e CASTRO, M. L. S. (Orgs.) **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 57-77.

_____. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). UNICAMP, 2004.

ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SACRAMENTO, I.C.O. **Percursos de letramento de professoras: movimentos entre o lar, a formação e o ensino**. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural). UNEB, 2011.

SOUZA, J. Senso comum e justificação da desigualdade. In: SOUZA, J.; GRILLO, A. et al. (Colaboradores). **A ralé brasileira – Quem é e como vive**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 49-58.