

O ensino de língua portuguesa nos cursos de formação de docentes em nível médio: a visão do professor formador

The teaching of Portuguese language in courses for teachers in high school: the vision of the teacher educator

Neluana Leuz de Oliveira Ferragini*

RESUMO: O presente artigo investiga o processo de formação de professores das séries iniciais no que diz respeito ao ensino da língua materna, ao verificar os fatores que permeiam a prática docente dos profissionais formadores que abordam disciplinas ligadas à Língua Portuguesa, no intuito de compreender como o ensino da língua caminha no processo de formação de professores no Magistério/Curso Normal. O estudo aborda, em especial, as concepções de linguagem que subjazem no referido curso, no que diz respeito ao discurso curricular e docente de uma instituição central de uma cidade do Norte do Paraná. A análise indicou que não obstante novas teorias linguísticas engendrem os documentos oficiais, o estudo da língua a partir de concepções que contemplem uma visão mais interativa e social está longe do discurso formador, devido ao desconhecimento de concepções diferentes e, também, porque o ensino concentra-se na reprodução das experiências educacionais vivenciadas, ou seja, na representação de antigas fórmulas.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Formação de Docentes. Língua Portuguesa. Concepções de Linguagem. Ensino.

ABSTRACT: This article investigates the process of training teachers in early grades with regard to the teaching of mother tongue, to determine the factors involved in the teaching practice of professional instructors that deal with subjects related to the

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Professora Colaboradora da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Faculdade Cidade Educação (FACED), no curso de Pedagogia. E-mail: nelu_oliveira@hotmail.com

Portuguese language in order to understand how teaching develops itself in the process of language teacher training in Teaching. The study aims in particular, to present the language concepts that underlie that course, with regard to the discourse of curriculum and teaching of a central institution in a city in northern Paraná. The analysis indicated that despite new linguistic theories engender official documents, the study of language from concepts that include a more interactive and social view is far from the former discourse, not only because of ignorance of different concepts, but also because the school focuses on the reproduction of educational experiences lived, ie, in the representation of old formulas.

KEYWORDS: Training Course for Teachers. Portuguese. Conceptions of Language. Teaching.

Introdução

As leituras realizadas nos diferentes espaços de tempo de nossas vidas nem sempre são compreensíveis no primeiro momento. Outras não só conseguem ser inteligíveis como também penetram nosso íntimo fazendo com que modifiquemos nossas práticas. Muitas leituras têm o poder de nos conduzir à análise e reflexão, confrontam-nos, interpelam-nos e nos provocam não permitindo que fiquemos alheios a elas.

Dentre as leituras mais atuais, algumas em especial, fizeram com que voltasse meu olhar para a formação de professores das séries iniciais, mais precisamente para o Magistério (atualmente chamado de Curso Normal), resgatando lembranças de minha formação como professora da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Por quê? Por que muitos textos de pesquisadores renomados apontam caminhos para o trabalho mais contextualizado com a língua portuguesa desde as séries iniciais, como, por exemplo, Geraldi (1985, 2005, 2003), Britto (2004), Antunes (2004, 2007), Rojo (2004, 2005) que revelam maneiras mais apropriadas de olhar os desvios da norma de prestígio, a sensibilidade para com a variação, o trabalho com gêneros, enfim apontam direções mais significativas para o ensino.

Minha postura não é a de recriminar tais autores, pois formada em Letras e doutoranda em Estudos da Linguagem compreendo a necessidade de

um ensino mais significativo através de uma abordagem pautada em suas colocações. Minha inquietação refere-se ao ensino dos profissionais da educação que são formados pelo Magistério/Curso Normal, pois mesmo tendo terminado o curso há mais de dez anos e já ter mais de uma década de experiência com a educação, principalmente com as séries iniciais, acredito que o curso técnico não proporciona uma formação profunda no que tange à língua materna de modo a possibilitar ao futuro professor colocar em prática tais recomendações.

Diante do exposto, a presente proposta de estudo tem por objetivo analisar o processo de formação de professores das séries iniciais no que diz respeito ao ensino da língua materna, buscando verificar os fatores que permeiam a prática docente dos profissionais formadores que abordam disciplinas ligadas à Língua Portuguesa – doravante LP – (Língua Portuguesa, Metodologia de Língua Portuguesa e Alfabetização, Literatura e Alfabetização), no intuito de compreender como a LP caminha no processo de formação de professores no Magistério/Curso Normal.

Cabe ressaltar, no entanto, que o olhar desta pesquisa volta-se para o do professor formador e não para o aluno-professor, uma vez que busca verificar as concepções que esses professores formadores apresentam da língua materna. Para agrupar dados que pudessem embasar a realidade linguística presente no magistério, conversei informalmente com alguns professores do referido curso que atuam em um colégio central de uma cidade localizada no norte do Paraná e que oferece o curso técnico de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio, como também foi solicitado que respondessem a um questionário. Houve, ainda, o contato com a coordenadora do curso para saber mais a respeito do currículo e das disciplinas voltadas para o ensino da língua portuguesa.

Metodologicamente, a pesquisa corresponde a um estudo de caso, o qual busca, em um contexto específico, através de uma abordagem quantitativa-interpretativa, analisar a visão das professoras formadoras no que tange, em especial, ao ensino de língua materna. Para tanto, tem como instrumentos de

pesquisa o levantamento de dados via questionário e, ainda, anotações em diários das conversas com as professoras.

O ensino de língua portuguesa no Brasil

Há tempos, pesquisadores¹ já abordam o caos pelo qual vem passando o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A necessidade de mudança não é novidade, assim como novas possibilidades de abordagens da língua procedentes de pesquisas realizadas no campo da linguagem e do ensino.

Sabemos que a educação escolar é um processo social, com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade. Sentimos que não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas. (ANTUNES, 2003, p. 36-37, grifos da autora).

A citação de Antunes comprova que a necessidade de mudança se fez e, ainda, se faz presente em relação ao ensino de língua materna em território brasileiro. Felizmente, estudos apontam abordagens mais significativas para melhorar o ensino de língua portuguesa e atenuar/desfazer sua artificialidade, visto que as necessidades de mudança diagnosticadas nas décadas passadas, já apresentam encaminhamentos relevantes, os quais vêm se configurando nas escolas a cada ano.

Nesse quadro social que assola o ensino de língua materna no Brasil, configura-se outro, talvez pior, a crise de identidade do professor de língua portuguesa. Segundo Guedes (2006), esse colapso identitário ocorre, principalmente, porque o ensino voltou-se constantemente para a exclusão daqueles que já deveriam saber falar o português do que realmente para ensinar a ler e escrever.

¹ Podemos citar entre os vários pesquisadores que discutiram o assunto Geraldi (1985; 2003; 2005), Britto (2004), Antunes (2003); Travaglia (1997) entre outros.

Nessa crise da língua que foi construída para ser o padrão e a única língua cabível para a escrita e para a fala pública, ou seja, para o exercício do poder, está a raiz da crise de identidade do professor de português: ainda que não o formule claramente, ele já percebeu que o velho papel de guardião desse padrão artificial contra a invasão da língua dos bárbaros não faz mais sentido porque ele não pode deixar de se perceber, ainda que também intuitivamente, como um desses bárbaros, ao lado dos quais vem construindo sua identidade política, ao se assumir como trabalhador que se organiza para reivindicar salário e condições de trabalho (GUEDES, 2006, p.12-13).

Duarte (2007, p. 222) ainda acrescenta que, no contexto educacional brasileiro, “encontra-se hoje um contingente muito grande de crianças, dentro da própria escola, que não sabem ler e escrever”. Outro fator importante apontado pela pesquisadora é que “os profissionais responsáveis pela alfabetização são os que possuem menor taxa de escolaridade” (DUARTE, 2007, p. 223).

Se, mesmo adquirindo uma qualificação superior, o professor de língua portuguesa enfrenta além de problemas decorrentes das péssimas condições de trabalho uma crise identitária, o que podemos pensar então dos professores das séries iniciais que não tiveram uma formação mais aprofundada da língua? Como querer que abordem o português numa perspectiva menos tradicional se esta é, na maioria dos casos, a única perspectiva que conhecem?

Diante do exposto, acredito que a abordagem de Língua Portuguesa nos cursos de Magistério/Normal concentra-se nas práticas tradicionais, não obstante, muitas vezes, incorporem um discurso inovador.

Para piorar, sobre o professor recai, inúmeras vezes, a culpa dos baixos índices da qualidade de ensino no Brasil, uma vez que, segundo Kleiman (2007, p. 410):

Suas próprias capacidades de ler e escrever são questionadas, toda vez que o país é confrontado com os insatisfatórios resultados dos alunos da escola pública nos testes padronizados, nacionais e internacionais, de leitura. Na busca de figuras de exculpação, os professores ocupam lugar central na complexa e elitista rede de relações sociais brasileira (2007, p. 410).

O professor, na sociedade hodierna, vive uma era de conflito. Em sala, perdeu a figura de mestre, de uma pessoa cujo objetivo maior é ensinar, deixou de ser a figura respeitada que fora anos atrás. Além disso, enfrenta o problema de salas super lotadas, uma carga horária sobrecarregada, alunos indisciplinados, discentes com vários problemas emocionais. Carrega, muitas vezes, a obrigatoriedade de ensinar certos atos de educação que antes caberiam aos pais. Como se não bastasse, vê-se diante de mudanças curriculares, novas concepções de ensino – que, muitas vezes, não fizeram parte de sua formação – e tem de se manter atualizado para se conservar no competitivo mercado do ensino.

O ensino de língua e as concepções de linguagem

A primeira concepção de linguagem compreende a língua como representação do mundo e como forma de expressão do pensamento. Na visão em pauta, “o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (= refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo” (KOCH, 2004, p.7).

A concepção de linguagem como expressão do pensamento postula a língua como um procedimento lógico e puramente racional e a idealiza apenas sob um único prisma linguístico, isto é, considera-se, exclusivamente, a variedade linguística utilizada pelas pessoas cultas, ignorando as condições de produção do enunciado. Para manter uma unidade linguística existem regras prescritas pela gramática normativa ou tradicional, a qual desconsidera outras possibilidades de uso da língua, mensuradas como “desvios, erros, deformações, degenerações da língua” (TRAVAGLIA, 2003, p. 24).

Na linguagem como um instrumento de comunicação, a língua é vista, a-historicamente, como um código, ou melhor, como “um conjunto de signos que se combinam segundo regras” e que são capazes de “transmitir ao

receptor uma certa mensagem” (GERALDI, 1985, p. 43). No contexto em pauta, a linguagem torna-se um meio real para que haja a comunicação.

Para essa concepção o **falante** tem em sua mente uma **mensagem** a transmitir a um **ouvinte**, ou seja, informação que quer que chegue ao outro. Para isso ele a coloca em **código** (codificação) e a remete para o outro através de um **canal** (ondas sonoras ou luminosas), o outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 2003, p. 22-23, grifo meu).

A grande ruptura à concepção de linguagem como expressão do pensamento acontece a partir da dicotomia saussuriana Langue/Parole (grosso modo, Língua/Fala), em publicação nas primeiras décadas do século XX. A dicotomia de Saussure elege a Langue como objeto de estudo.

Em consequência de empréstimos da teoria da Comunicação/Informação, a dicotomia Langue/Parole, tempos depois, é ponderada em termos de código-mensagem, simplificando, a comunicação linguística, demasiadamente, à função informativa. Somando-se ao dito, sob um prisma histórico, houve, no Brasil, uma reforma, a qual se fundamentava no estruturalismo, na teoria da comunicação e no estudo das funções da linguagem. A reforma em foco veio com a implantação das Leis de Diretrizes e Bases 5692, de 1971, atribuindo à escola um enfoque tecnicista².

Em termos gramaticais, a abordagem acontece via as gramáticas descritivas, as quais, de acordo com Possenti (2004, p. 65), são um “conjunto de regras que são seguidas” e que orientam o trabalho dos linguistas, cuja “preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas”. Essas gramáticas têm por especificidade a descrição da estrutura e funcionamento e o registro de uma distinta variedade da língua num

² Nesta época a industrialização era considerada o móvel do desenvolvimento e a educação escolar passava a ter um papel-chave na padronização da mão-de-obra composta por um contingente de pessoas vindas do campo e consideradas despreparadas para o trabalho na indústria (XAVIER, RIBEIRO E NORONHA, 1994, p. 215). A Escola Tecnicista, de cunho positivista, preocupa-se com a organização do ensino e o controle do conhecimento. Essa tendência educacional voltava-se para a adoção do currículo por disciplinas, os planos de aula, o ensino por objetivos, o conhecimento enciclopédico e lógico.

determinado tempo de sua existência. A gramática descritiva não se restringe ao trabalho com uma variedade excludente, ao contrário, trabalha com qualquer variedade da língua, enfatizando a forma oral.

Não existe, na gramática descritiva, a noção de erro acirrada como na gramática tradicional, aqui se consideram as construções alternativas criadas e empregadas por grupos restritos ou regiões distintas, averiguando e compreendendo o contexto social no qual se insere essas construções verbais. Erro seriam, apenas, construções “agramaticais”, isto é, que fogem às regras de funcionamento da língua e não se enquadram em nenhuma das variedades existentes.

A segunda concepção continua a desconsiderar os interlocutores e a situação comunicativa, reduzindo a língua apenas a um instrumento de comunicação. Por outro lado, apesar de o ensino gramatical prevalecer nos processos de ensino/aprendizagem, a leitura e a produção textual começam a merecer maior respaldo.

Pensando além, a terceira concepção de linguagem compreende a língua como forma de interação, como um trabalho coletivo, conseqüentemente, em sua natureza socio-histórica. Epistemologicamente, suas bases advêm das teorias interacionistas de linguagem e sua importância é evidenciada nos objetivos de Língua Portuguesa, propostos pelos PCN (BRASIL, 1997).

A concepção em pauta considera o contexto histórico e social no qual o indivíduo está/estava inserido no momento da fala ou da escrita, compreendendo a linguagem como interação verbal³. Conforme a visão de Geraldi (2003, p. 6), as interações verbais: “não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada

³ O termo “interação verbal” está caracterizado nos PCN como sendo “toda e qualquer comunicação que se realiza pela linguagem, tanto as que acontecem na presença (física) como na ausência do interlocutor. É interação verbal tanto a conversação quanto uma conferência ou uma produção escrita, pois todas são dirigidas a alguém, ainda que esse alguém seja virtual”. (p. 25)

formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta”.

Nessa ótica, a linguagem dilata-se em face das concepções anteriores. Para a concepção em tela, de acordo com os pensamentos de Geraldi (1985), a linguagem é vista "como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala" (p. 43).

A gramática cuja fundamentação ancora-se em uma visão interacionista da linguagem compreende a língua "como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado" (TRAVAGLIA, 2003, p. 29, grifo do autor), isto é, corresponde à competência linguística internalizada que o falante de uma língua domina e faz uso dela inconsciente, visto que aprendeu a falar usando a língua.

De acordo com Possenti (2004, p. 69), a gramática internalizada refere-se a "hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua”.

No terceiro conceito de gramática – conjunto de regras internalizadas – também não existe a noção de erro linguístico, e sim, inadequações ocorridas pela falta de compreensão às normas de uma língua, como, por exemplo, "a vamos gente”.

No campo da educação infantil, o pesquisador Luiz Carlos Cagliari (2009), aponta que é preciso em todos os anos, no que tange ao ensino da língua portuguesa

mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português, quais os usos que têm, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses

usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. (CAGLIARI, 2009, p. 24).

Diante do exposto, torna-se necessário expandir os horizontes gramaticais e abordar a língua como processo discursivo de interação, de modo que o ensino da língua não se concentre, exclusivamente, em prescrições e normas.

A formação de professores em nível médio – o curso normal

No Brasil, as ordens religiosas, sobretudo a dos jesuítas, foram as instituições que primeiro se dedicaram ao ensino, sendo responsáveis pela criação dos primeiros colégios e instituições educativas, a priori buscando a formação de sacerdotes, mas, posteriormente, dedicando-se à formação inicial de jovens que mais tarde estudariam na Europa.

Instalados no Brasil a partir de 1570, os Colégios Jesuíticos propendiam à formação da elite colonial, iniciando, dessa forma, a elitização do ensino brasileiro (BARBOSA, 2004). A preocupação com o ensino em território nacional tomou maiores proporções com a Independência Política do país, uma vez que foi o período em que se buscou construir um Sistema Nacional de Instrução Pública.

O país havia chegado à emancipação política destituído de qualquer forma organizada de educação escolar. Saíra do Período Colonial com algumas poucas escolas e Aulas Régias, insuficientes e sem um currículo regular, e com algumas escolas de nível superior, criadas na fase joanina (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, p. 60).

Embora no país já existissem cursos superiores, nenhum voltava-se para a educação. Eram cursos para a formação de oficiais e engenheiros civis e militares, bem como para cirurgiões e médicos para a Marinha e o Exército. Já os cursos técnicos buscavam formar profissionais para atuarem em áreas como a economia, a agricultura e a indústria.

O projeto Januário da Cunha Barbosa propunha a criação de escolas primárias no país, mas esbarrava na escassez de professores. Por essa razão, quase uma década depois, foram criados os Cursos Normais, a partir da Lei Geral de Ensino. Professores e professoras, na época – não diferente dos dias atuais – “deveriam formar-se ‘à custa dos seus ordenados’, estipulados de acordo com a ‘carestia dos lugares’ pelos governos provinciais, também responsáveis pela sua nomeação após ‘exames públicos’” (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, p. 65, grifos dos autores).

A primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, no ano de 1835. O referido curso visava à formação de professores preparados para lecionarem no ensino primário e era proporcionado em cursos públicos de nível secundário – atualmente designado de Ensino Médio.

Desde sua criação, as Escolas Normais apresentaram uma organização precária devido à falta de recursos e de profissionais qualificados.

No entanto, não foi a precariedade interna a única causa do fracasso de grande parte dessas Escolas Normais. A carreira do magistério não apresentava atrativos. Os ordenados eram baixos e a estabilidade, precária (...) (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, p. 86).

Com a República, houve a expansão controlada do Ensino Superior. A carreira no Magistério, neste novo contexto, continuava a ser pouco atrativa, não obstante a meta do governo fosse instruir a população. Não como uma necessidade, mas como forma de conter os “rebeldes” que ameaçavam a ordem social no país, pois “pondo-os na escola, a sociedade estaria ‘fazendo seu papel’ de garantir acesso à ‘civilização’, a fim de controlar a população” (BARBOSA, 2004, grifo da autora).

Nessa perspectiva histórica, a formação de docentes pela Escola Normal primava, segundo Barbosa (2004), por formar professores que não voltassem seus pensamentos para situação social-política em que se inseriam.

A Escola Normal se fez presente também durante a República e, até as décadas de 40 e 50 do século passado, era considerada uma instituição pública

essencial para a formação de professores habilitados para o ensino primário em todo o país.

Na década de 50, o Governo Federal realizou diversas ações no intuito de atenuar os altos índices de analfabetismo e de exclusão escolar do país. Nessa época, organizações internacionais financiaram partes dos projetos desenvolvidos para elevar a qualidade do ensino no Brasil, bem com sua expansão.

O sistema escolar passa a ser incorporado de uma forma “técnica”, cientificamente justificada, à lógica administrativa estatal, como parte dos mecanismos de mudança social. A idéia de escola como fonte direta de progresso social, própria do momento anterior e que aparece de modo esparso no discurso das associações docentes, é um dos argumentos superados por uma concepção de interdependência entre o desenvolvimento e a educação, ou seja, o país não dispõe de um sistema escolar eficiente porque não possui os recursos necessários para seu financiamento e, ao mesmo tempo, não pode dispor desses recursos porque o sistema escolar deficiente qualifica pouco e mal a mão-de-obra necessária à sociedade industrial, desenvolvida. Ora, embora a lógica subjacente ao argumento ainda seja a do progresso social, a “moralização” do povo foi substituída por uma concepção de seu papel econômico, na perspectiva da racionalidade administrativa. Racionalizar o sistema de ensino significava, nesse momento, não somente ampliá-lo como também tornar seus resultados mais eficientes, ou seja, modificar (“melhorar”) as formas de trabalho do professor. O processo de “racionalização” do trabalho docente constituiu o que se chama de proletarização do magistério, ou seja, a progressiva perda de autonomia sobre o próprio trabalho, que se combina num círculo vicioso com menores salários e qualificação (LUGLI, 2003).

O quadro educacional no Brasil adquiriu uma nova configuração a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5.962, a qual foi representativa de um novo período devido ao estatuto profissional do professor primário, com a instauração do primeiro grau de oito anos. A nomeação de “Curso Normal” utilizada até a década de 60 é substituída por “Magistério” a partir de 70. “Obviamente, este curso foi afetado em seu conteúdo, que também foi remodelado no sentido de um tecnicismo aplicado à educação, o que empobreceu grandemente o caráter mais humanista presente nos currículos dos antigos cursos Normais” (PARANÁ, 2006a, p. 14-15).

Segundo Pimenta (1988, p. 107) após a promulgação da Lei 5.692/71, algumas características do Curso de Magistério puderam ser levantadas:

- é uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria;
- apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
- Habilitação de "segunda categoria", para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais status;
- a disciplina "Fundamentos da Educação" não fundamenta, apenas comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que na prática se traduz em ensinar-se superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;
- o estágio geralmente se mantém definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência. Dessa forma, surgem vários problemas: na maioria das vezes ele não é realizado; tem sido utilizado com desculpa para se fechar as habilitações de magistério noturnas, com o argumento de que o aluno desse turno não pode estagiar; tem sido interpretado como a "prática salvadora" onde tudo será aprendido.
- não há articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo comum e da parte diversificada, e nem entre estas;
- não há nenhuma articulação entre a realidade do ensino de 1º grau e a formação do 3º grau (Pedagogia) que forma os professores para a Habilitação Magistério.
- A Habilitação magistério, conforme definida na lei, não permite que se forme nem o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada;
- os livros didáticos disponíveis freqüentemente transmitem um conhecimento não científico, dissociado da realidade sociocultural e política, bem como favorecem procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos.

Na década de 70, também ocorre a disseminação dos cursos de Pedagogia em nível superior, os quais formam profissionais que ministram aulas nos cursos de Magistério/Normal. É essa formação superior que permite aos professores formadores do curso de Magistério/Normal ampliar as discussões sobre o ensino juntamente com os futuros alfabetizadores, bem como apresentar pesquisas relevantes que se voltem para o ensino das séries iniciais, contribuindo ainda mais para a formação das professoras primárias (PIMENTA, 1997).

No entanto, a primeira metade da década de 70 também é marcada fortemente pela influência da psicologia comportamental e da tecnologia

educacional, enfatizando conhecimentos técnicos. Na perspectiva em questão, a figura do professor, segundo Diniz (2000, p. 16), era constituída na forma de um organizador dos componentes do processo de "ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes".

Diante do exposto, no que tange à formação de professores podemos dizer que a preocupação da época era a instrumentalização do professor como um profissional capaz de apresentar domínios técnicos. Ou seja, os cursos de formação tinham por objetivo formar docentes através de métodos de treinamento.

Já na segunda metade da década de 70, a educação volta-se para a prática social em "íntima conexão com o sistema político e econômico vigente. A partir dessa posição, a prática dos professores deixa de ser considerada neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora" (DINIZ, 2000, p. 17).

A década de 80 é veemente marcada por discussões sobre a formação do professor. Nesse contexto, a educação é enfatizada pelas influências políticas e sociais. A década também é assinalada pela expansão do número de alunos nas escolas brasileiras. Tal aumento não significou crescimento físico da escola, do número de profissionais atuantes e nem de outros investimentos por parte do governo.

Nessas duas últimas décadas, procurou-se discutir o papel do professor. Enquanto na década de 70, fortemente marcada pelo tecnicismo, o professor era o de detentor de competências técnicas, nos anos 80 era educador, o qual além de apresentar competências técnicas também tinha compromisso político. (DINIZ, 2000)

Na década de 90, a dicotomia não recebeu maiores preocupações, pois a prioridade era formar e incentivar professores que também fossem pesquisadores. Em relação à formação de professores de nível médio, o antigo Magistério, no ano de 1996, volta a ser denominado "Normal".

Na última década antes do novo milênio, medidas governamentais passam a interpelar a vida profissional dos docentes. São criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), os quais são indicados pelo sistema educacional, bem como testes são instituídos para avaliar o aprendizado dos alunos das escolas públicas. Ademais, data desta década a exigência de formação superior para o exercício do magistério nas séries iniciais, como mencionado anteriormente.

Segundo Kleiman (2007, p. 412),

a exigência de diploma universitário para poder continuar atuando na escola (mesmo nas séries iniciais), obedecendo à Lei de Diretrizes e Bases no. 9394, promulgada em 1996, são iniciativas que afligem o já tenso e atribulado dia-a-dia do professor, que encontra dificuldades para entender a linguagem dos documentos oficiais supostamente a eles dirigidos e para implementar as propostas dos livros didáticos para ele sugeridos, enquanto corre o risco de ser exonerado ou substituído caso não volte aos bancos escolares para dar início à sua formação universitária (KLEIMAN, 2007, p. 412).

Para a Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal do Governo do Paraná (2006), quando se apresenta um breve histórico do processo de formação de professores em nível médio, as reformas educacionais ocorridas na década de 90 tiveram por objetivo adequar o curso de formação ao novo modelo de acumulação capitalista, deslocando o conteúdo da socialização dos indivíduos no processo de formação humana, por meio da escolarização para a potencialização do mercado educativo nestes níveis e modalidades, devido à ampliação da oferta educacional pelo setor privado.

Com as referidas mudanças/exigências, o professor se vê obrigado a adquirir uma competência maior e diferenciada em sua atuação profissional, sendo obrigado a lidar com novos saberes, novos currículos, a pressão de avaliações nacionais que, muitas vezes, não se fizeram presentes no seu processo de formação.

A formação de professores de nível médio no Paraná

De acordo com o Portal Educacional do Estado do Paraná, o Magistério ou Curso Normal, atualmente, organiza-se de forma integrada ao Ensino Médio e tem quatro anos de duração. Destina-se aos alunos egressos do Ensino Fundamental, mas também há a opção de Aproveitamento de Estudos, com duração de três anos, para os alunos que já possuem o Ensino Médio. Existe, ainda, o Curso de Formação de Docentes Normal Bilíngue Kaingang/Guarani, realizado em regime de alternância em Faxinal do Céu, o qual é ofertado para as duas modalidades: a Normal Integrada, com duração de quatro anos e; a Aproveitamento de Estudos, com duração de dois anos. O objetivo do curso, segundo a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED – (2006a), é “formar professores para atuarem na Educação Infantil (0 a 5 anos) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos)”.

O curso de Magistério no Estado do Paraná [...] teve suas especificidades, sobretudo a partir de 1991, primeiro ano da implantação do currículo elaborado nos últimos anos da década de 80. Esse currículo tinha como princípio não dissociar a formação da educação geral da formação específica, mesmo porque essa dissociação curricular interna nunca esteve presente em nenhuma das propostas anteriores (PARANÁ, 2006a, p. 20).

Os caminhos trilhados para a reforma na década de 90 voltavam-se para a busca de um ensino que deixasse de lado o tecnicismo em demasia e que não ficasse na superficialidade do ensino. Ao primar por um estudo mais integrado, o currículo de formação de professores em nível médio passa a ter quatro anos de duração e não mais três.

De 1992 a 1996, período de implantação da proposta, várias experiências educativas bem sucedidas foram desenvolvidas nos cursos de Magistério das escolas estaduais, algumas delas relatadas na avaliação feita por professoras da UFPR em 1995, que constataram mudanças importantes nas propostas de formação das professoras para as primeiras séries do Ensino Fundamental, tais como: contato

dos alunos desde as primeiras séries do curso de magistério com a realidade educativa, aprofundamento dos conteúdos de fundamentos, esforço para mudar as metodologias e concepções de ensino através dos estágios, entre outras (PARANÁ, 2006a, p. 21).

A visão tradicional de ensino não foi suplantada pelas novas concepções propostas, apesar de o currículo propor o contato com essas novas práticas. Na teoria, os professores as adotavam, mas, na prática, continuavam e continuam arraigados à tradição educativa que reina desde a época do ensino jesuíta.

Em outubro de 1996, as matrículas para todos os cursos profissionalizantes no estado, por determinação da SEED não puderam ser abertas. O objetivo da SEED era que os cursos profissionalizantes tivessem o caráter de pós-médio, no intuito de melhorar o ensino de nível médio. No entanto, algumas escolas que ofertavam os cursos técnicos continuaram a oferecer o ensino profissionalizante, contrariando as ordens do Estado e sofrendo ameaças de perderem financiamentos e recursos.

Durante oito anos, essas instituições mantiveram os cursos sem o consentimento do governo. Ainda que o Estado pressionasse, as referidas escolas conseguiram manter a profissionalização em nível médio. Hoje, ganharam respeitabilidade, tanto que, atualmente, contribuem para a preparação da retomada de oferta de cursos profissionalizantes na rede pública estadual.

O currículo de língua portuguesa do curso normal do estado do Paraná

Segundo a SEED (2006a), a proposta curricular do curso Normal, em Nível Médio pauta-se no conceito de que “o trabalho é o eixo do processo educativo, porque é através dele que o homem, ao modificar a natureza, também se modifica numa perspectiva que incorpora a própria história da formação humana” (PARANÁ, 2006a, p. 22).

O currículo volta-se, portanto, para a prática do trabalho, ou seja o trabalho é colocado como centro da formação humana no ensino médio profissionalizante.

Ter o trabalho como princípio educativo implica compreender a natureza da relação que os homens estabelecem com o meio natural e social, bem como as relações sociais em suas tessituras institucionais, as quais desenham o que chamamos de sociedade. Assim, a educação é também uma manifestação histórica do estar e do fazer humano que fundamentam o processo de socialização (PARANÁ, 2006a, p. 22).

A proposta curricular apresentada pelo governo para o Curso Normal almeja integrar os fundamentos das diferentes ciências e artes, principalmente em relação às ciências voltadas para a educação, uma vez que tem por objetivo a formação de profissionais para atuarem como educadores. Por isso, segundo a proposta, o currículo não é dicotômico, visto que os saberes profissionais não estão desvinculados dos saberes disciplinares.

Nesse contexto, o professor é concebido como ser social, cuja história perpassa e trilha seus caminhos profissionais, sua atuação, seu modo de ser, de agir e de ensinar. Em relação ao seu objeto, a SEED enfatiza que cabe ao docente a clareza de que seu escopo é um ser humano, alguém como ele, cheio de dúvidas, vontades, dificuldades, que se insere num contexto social que não lhe é inerente.

A proposta ainda salienta que no centro do processo de formação do professor estão, de um lado, o domínio dos conteúdos e o domínio das formas. Enquanto este se volta para a aquisição de métodos e metodologias para a realização do processo ensino-aprendizagem; aquele para a aquisição do objeto do referido processo.

Se o trabalho é um dos princípios educativos do currículo de formação de professores, então a prática docente deve ser encarada no sentido da práxis, o que significa dizer que a dimensão política torna-se a chave para a compreensão do saber e do fazer educativo. Ou seja, compreendem-se os processos de conhecimento científico e de todos os tipos de conhecimentos a partir de sua natureza social, como produto coletivo de relações amplas entre objeto-coletividade e não de indivíduo-objeto, numa dimensão tipicamente individualista (PARANÁ, 2006a, p. 24).

A formação do professor, segundo o currículo proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, é considerada uma práxis, uma vez que se

trata de uma atividade de cunho social que é realizada com ou sem o conhecimento do professor. Nesse sentido, as atividades realizadas durante a formação de professores das séries iniciais devem proporcionar meios para que o futuro professor compreenda que sua prática docente é constituída de teoria e prática e por isso mesmo é a própria práxis. Entretanto, o estudo em tela observou através do contato com a instituição em foco que, não obstante exista uma preocupação documental em se relacionar teoria à prática, o ensino dos futuros professores centra-se essencialmente na prática, ou melhor, na reprodução de métodos e concepções, cuja abordagem ancora-se, em especial, na perspectiva do ensino tradicional, sem passar por uma reflexão acentuada da perspectiva adotada e de outras abordagens de ensino e aprendizagem.

O olhar das professoras formadoras

O contato com as professoras formadoras que atuam no Magistério/Curso Normal da única instituição que proporciona o curso de formação de professores em nível médio de uma cidade do Norte do Paraná aconteceu de modo mais informal, visto que, algumas já foram colegas de trabalho em outras instituições. Talvez o contato mais próximo com as professoras pudesse inibir suas colocações, mas acredito que a pesquisa seguiu no caminho contrário.

Devido à intimidade adquirida pelo trabalho em uma mesma instituição durante alguns anos e, ainda, como antiga professora dos filhos de algumas delas, nosso contato propiciou mais do que uma entrevista, configurou-se como um "bate-papo" em que as docentes expuseram suas angústias para com a realidade do ensino. Em contrapartida, percebi que os questionários tiveram outro efeito, já que me conheciam e sabiam de minha ligação com as pesquisas na área do ensino, queriam ir ao encontro daquilo que imaginavam que seriam o adequado, ou que se coadunariam com as concepções mais recentes.

A coleta de dados para esta pesquisa, a princípio, restringir-se-ia ao questionário que se encontra em anexo. No entanto, durante os encontros de

entrega do questionário e de coleta deste, senti que as professoras se apresentaram muito mais receptíveis a comentar suas dúvidas, medos, desejos e indignações. Relatos materializados nos diários.

Devido à oportunidade de conversar com as docentes e de me fazer presente enquanto faziam uma primeira leitura do questionário, acredito que nossas conversas foram muito mais “reveladoras” do que o próprio questionário. Prova disso, é que houve uma preocupação muito grande em respondê-lo “corretamente”, mesmo que não houvesse a necessidade de se identificar.

Apesar de o número de professoras que serviram de corpus para a presente pesquisa ser pequeno, nem todas responderam ao questionário. A princípio, não responderam por que marcaram de responderem juntas durante o Conselho de Classe Final, mas não o fizeram. Depois, alegaram estar sobrecarregadas com preenchimento de pautas e notas e por fim que estavam cansadas, pois era final de ano. Compreendo-as, uma vez que o questionário foi entregue na primeira dezena do mês de dezembro – período de correção de provas e fechamento de notas e pautas –, mas corresponde, no entanto, ao fechamento de um ciclo, momento em que há a avaliação de um ano letivo e quando se reforçam perspectivas para o próximo ano que se encaminha.

Um ponto reforçador de que o final de ano corresponde a uma época adequada são os dados levantados no Conselho de Classe Final. Segundo as professoras que participaram da presente pesquisa, cerca de 70% das alunas que não atingiram a média necessária para a aprovação nos exames, foram aprovadas por Conselho.

Desperta a atenção as alegações relatadas pelas professoras que participaram da pesquisa para as justificativas dadas por outras docentes para a aprovação das alunas reprovadas por nota. De acordo com as professoras que integram a pesquisa em tela, o fato de ter boa aparência, de ter habilidades manuais, saber pintar e desenhar, foram critérios decisivos para as aprovações por Conselho, mesmo que essas alunas não apresentassem um domínio razoável da língua e dos conteúdos das demais disciplinas.

Diante do exposto, das sete professoras que ministram alguma aula relativa à Língua Portuguesa, apenas três responderam efetivamente o questionário. As que responderam são conhecidas, o que facilitou “mergulhar” mais profundamente no contexto de formação a que o trabalho em tela se refere e, talvez, seja o fator que as levaram a responder o questionário enquanto as demais não o fizeram.

No intuito de contextualizar e oferecer certa apresentação das professoras que responderam ao questionário, elas serão nomeadas de Professora A, Professora B e Professora C. Todas são formadas em Pedagogia e possuem especialização na área.

A Professora A é coordenadora das Séries Iniciais em um colégio particular da cidade, no período vespertino. É orientadora em uma instituição profissionalizante da rede estadual, no período da manhã e, à noite, leciona no Curso Normal. Começou a trabalhar em 1987 com a Educação Infantil e em 2000 com as Séries Iniciais. Leciona a Disciplina de Metodologia do Ensino de Português e Alfabetização e Metodologia do Ensino de Ciências.

A Professora B trabalha na APAE no período matutino, à tarde, leciona como regente de uma turma de quarta série, no mesmo colégio em que a professora A é coordenadora. À noite, leciona no Curso Normal e ministra a disciplina de Metodologia de Português e Alfabetização. Também ministra aulas no curso de Pedagogia de uma faculdade particular da cidade. Trabalha há doze anos com as séries iniciais.

A professora C é professora de uma terceira série em outro colégio particular no período vespertino e, à noite, leciona no Curso Normal a disciplina de Literatura Infantil e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil. Atua há cinco anos com as séries iniciais e a dois no Magistério.

Como são amigas, companheiras de trabalho e ex-coordenadora, nossos encontros foram bem informais, o que permitiu que ficassem à vontade. A justificativa para a solicitação do questionário foi justamente o que se apresentou na introdução: que muitos textos postulam certas formas de conceber o trabalho com a Língua Portuguesa e que (acreditava) que o

Magistério/Curso Normal não apresentava uma formação que permitisse aos professores das séries iniciais colocar em prática tais encaminhamentos.

O questionário era formado por dez questões (em anexo). As três primeiras, buscavam verificar a formação, a experiência profissional e a(s) disciplina(s) ministrada(s) no Curso Normal. Serviram para fornecer dados da atuação desses profissionais e de sua formação.

As demais, exceto a questão de número oito, eram questões discursivas e subjetivas. Houve a preocupação, na elaboração do questionário, de não direcionar demais as questões para o ensino de Língua Portuguesa, por isso, há questões que se voltam para o olhar profissional do curso técnico em questão.

A questão quatro (**"Quais conteúdos são enfatizados na disciplina que leciona e de que forma eles contribuem para a formação dos futuros professores?"**) permite diagnosticar a ênfase que se é atribuída aos conteúdos abordados pelas disciplinas na formação do futuro professor. Por meio das respostas apresentadas pude perceber que há uma preocupação com o domínio de métodos e metodologias, ou seja, para que o futuro professor seja capaz de ensinar eficientemente um dado conteúdo, para isso, é preciso que se aproprie da melhor maneira de fazê-lo. Os trechos abaixo comprovam o exposto.

Professora A: "Nós, professores do Curso de Formação de Docentes, temos que oferecer uma formação integral aos nossos alunos, para que quando estiverem como docentes saibam aplicar metodologias adequadas. É necessário que saibam que a fala, a leitura e a escrita não são atividades isoladas, são integradas a todo projeto alfabetizador (Não se alfabetiza em um ano!) A criança precisa ser encorajada a ler, a escrever, desenhar, narrar, jogar, brincar, usando o lápis e o papel".

Professora B: "Estudos e análises críticas dos diferentes processos de Ensino da Língua Portuguesa, da alfabetização e letramento. Teorias sobre a concepção do ensino-aprendizagem. Teorias sobre a aquisição e leituras e escrita. Padrões silábico da língua. Conceitos de texto, de leitura e de escrita. Considerações teórico-metodológicas para prática pedagógica de Alfabetização e letramento. Oferecem aos futuros professores caminhos embasado em conhecimentos já aplicados e, os direciona para sua prática onde cada um irá aplicar de acordo com a realidade em que estará inserido".

O início da resposta da professora B apresenta-se como uma lista de conteúdos ministrados pelo professor formador, a quem compete a transmissão

de várias informações, a reprodução dos conteúdos sistematizados para a absorção do corpo discente. Ademais, reflete uma resposta padrão, marcada por posicionamento neutro, já que busca a reprodução dos conteúdos curriculares.

A questão número cinco (**“Em sua opinião, o ensino de Língua Portuguesa, tanto no magistério como nas séries iniciais, apresenta problemas/dificuldades? Quais?”**) vincula-se especificamente ao ensino de Língua Portuguesa e apresenta dados assustadores em relação ao emprego e conhecimento da língua materna por parte dos alunos-professores. Quando questionadas sobre as dificuldades em relação ao ensino de Língua Portuguesa as professoras-formadoras enfatizam que as alunas têm dificuldades sérias, pois não demonstram um bom conhecimento gramatical, como tem dificuldades de produzir e compreender textos orais e escritos.

Segundo a Professora A, as “alunas do magistério, em uma grande maioria, vêm apresentando grandes dificuldades de escrita, pois não praticam a leitura e escrita”. As dificuldades de leitura, escrita e compreensão do texto também se verificam na fala das duas outras professoras:

Professora B: “Outra dificuldade que encontro é questão de que o aluno que lê, interpreta, e nem sempre nos deparamos com essa situação, principalmente no magistério, onde muitos alunos não conseguem interpretar textos simples”.

Professora C: “As alunas do magistério têm uma dificuldade muito grande na leitura e interpretação. Textos mais simples, muitas vezes, não são compreensíveis. Ao escreverem também apresentam dificuldades, não conseguem produzir textos coesos e coerentes, além de apresentarem vários erros ortográficos”.

A questão de número seis questiona quanto à concepção de língua e linguagem adotada pelas professoras-alfabetizadoras (**“Qual a concepção de língua e de gramática que você adota e, conseqüentemente, acredita ser a mais coerente para o ensino? Justifique.”**). O que se buscou com essa questão era verificar se tais concepções eram inerentes ao curso de formação em pauta. Não obstante, a ementa da disciplina de Metodologia do Ensino de Português e Alfabetização presente, como conteúdo a ser ministrado, as Concepções de Linguagem, as professoras não responderam a

essa questão. Alegaram não conhecer tais concepções, permitindo imaginar que as professoras das séries iniciais desconhecem teoricamente novas formas de compreender o ensino de Língua Portuguesa e talvez seja um indício de que o ensino da língua materna continue calcado em uma concepção de linguagem como expressão do pensamento em que se destaca o ensino das regras prescritas pela norma culta.

A questão de número seis é o foco de todo o trabalho em tela, pois é ela que justifica o posicionamento assumido no início de que aos professores das séries iniciais não são apresentadas as concepções de linguagem durante sua formação. Dessa forma, compreender e colocar em prática propostas cujas concepções afastem-se do ensino da língua puramente decodificador e gramatical tornam-se procedimentos mais utópicos, os quais se concentram nas linhas que preenchem as pautas e documentos oficiais e que não são transpostas para a sala de aula.

A outra questão que dá sequência ao questionário almeja verificar o que as professoras-formadoras esperam que as crianças aprendam por meio de suas alunas do Curso Normal. A professora A não apresentou sua resposta, enquanto as respostas das duas outras voltam-se, primeiramente, para o domínio de regras da norma culta e, em segundo plano, para a compreensão de textos. Isso fica claro na fala da Professora B:

Em primeiro, a escrita correta das palavras e o conhecimentos dos seus significados, possibilitando sempre um aumento do seu vocabulário. Uma concreta interpretação de textos e fatos, visando um entendimento do que é proposto e facilitando sua leitura de mundo.

O discurso demonstra que há uma preocupação com os novos anseios linguísticos da contemporaneidade, já que a professora mescla a visão tradicional “a escrita correta”, com “tintas” de modernidade “concreta interpretação de textos e fatos, visando um entendimento do que é proposto e facilitando sua leitura de mundo”.

Através da questão oito buscou-se diagnosticar os fatores que mais contribuem para a prática das professoras-formadoras em sala de aula.

Dentre os fatores abaixo marque de 1 a 5 para aquele que mais contribui para a sua prática em sala de aula (sendo 1 para o que mais contribui e 5 para o que menos contribui):

- () currículo da disciplina.
- () experiência profissional.
- () experiência como aluno (quando você se inspira nas práticas de antigos professores).
- () domínio de conteúdo.
- () leituras e pesquisas na sua área de concentração.

As professoras destacaram que em primeiro lugar está a experiência profissional. Para a Professora A, tão importante quanto à experiência também estão as leituras e pesquisas realizadas, bem como o domínio de conteúdo. Acredito ser relevante destacar o papel que a experiência profissional assume para atuação das professoras formadoras, já que representa um indicativo de como suas práticas docentes são organizadas.

A penúltima questão (“**Em relação à sua formação, resalte positiva e/ou negativamente as contribuições da graduação/especialização para sua prática profissional**”) visava a verificar os aspectos positivos e/ou negativos da formação dessas profissionais da educação, mas não teve êxito, pois mencionaram que esses cursos tinham “total ligação” com a prática por elas desenvolvidas, sem maiores reflexões e posicionamentos, ou seja, a visão teórico-metodológica instituída pelo currículo dos cursos de graduação e especialização apenas corroboraram a visão docente adquirida por meio da prática e não elencaram novas visões e contribuições para atuação docente.

A última questão apresenta dados alarmantes em relação à avaliação que as professoras-formadoras fazem a respeito das futuras profissionais.

Para você, a formação de professores das séries iniciais, no que diz respeito ao conhecimento de língua portuguesa (domínio da língua e conhecimentos necessários para a preparação e correção de atividades, bem como para as dificuldades contextuais em relação à língua materna), prepara profissionais qualificados para atuar com o ensino da língua materna?

A fala docente é tão forte que optei por reproduzi-las na íntegra. Quando questionadas se o curso em que ministram aulas, no que diz respeito ao conhecimento de língua portuguesa, prepara profissionais qualificados para atuar no ensino da língua materna, alegaram que:

Professora A: "Infelizmente não! Gostaria que a maioria de nossos alunos da Formação de docentes se interessassem mais pelo curso, pesquisando, lendo, se envolvendo de maneira mais eficaz, atuando social e politicamente.

Professora B: "Nem sempre o sistema de ensino hoje, visa a formação da mão-de-obra que quase não é preparada, não trazem conteúdo para o ensino médio, muitas vezes os alunos buscam o Magistério como um opção rápida e fácil de profissão, onde não se exige muito esforço e nem conhecimentos prévios".

Professora C: "Acredito que não. Algumas alunas saem do curso imaturas e despreparadas. Algumas têm dificuldade de se expressar e de transmitir suas idéias. Não demonstram muito interesse, pois elas mesmas acreditam que ensinar as crianças não é nada difícil".

A última questão demonstra que as professoras formadoras não estão plenamente satisfeitas com a formação que o Curso Normal proporciona, uma vez que as alunas não são sempre avaliadas pelas competências proporcionadas pelas disciplinas do curso, mas por outras competências não tão fundamentais para a formação de um bom professor, como as que relataram durante nossas conversas informais de que para os colegas de trabalho, bastam: boa aparência; habilidades manuais; capricho; entre outras que lhes permitam a aprovação.

Segundo relato das professoras, como critério para a aprovação de alunas nesse curso, adotaram-se as competências mencionadas anteriormente. Caso não sejam suficientes, instituiu-se a ideia de que "a vida vai selecionar o melhores". É claro que muitas vezes a vida seleciona, mas na falta de profissionais, será que isso realmente acontece? Pior. Não estamos a falar de objetos materiais, mas de vidas humanas em processo de formação.

As dificuldades não param por aí. As professoras ainda comentaram que, por diversas vezes, precisam “deixar de lado” os conteúdos que estão ministrando para ensinar regras de ortografia e sintaxe. Os textos mais teóricos não são possíveis de serem abordados, pois as alunas não conseguem entender e, mesmo textos menos complexos, exigem o acompanhamento da professora formadora. Relatam, também, que as dificuldades para com a língua materna são imensas e que não há preocupação das alunas em suprir essa carência.

Algumas considerações

Se alfabetizar é um desafio, formar profissionais alfabetizadores parece ser um desafio maior ainda. Como querer melhorar o ensino linguístico das crianças se as professoras desconhecem novos caminhos da linguagem? Como esperar que compreendam a visão interacionista da língua prescrita pelos documentos oficiais e pelo discurso de pesquisadores da área? E, por conseguinte, como apontar direções se os caminhos possíveis são, muitas vezes, desconhecidos?

No contexto da discussão da formação docente, em especial das professoras das séries iniciais, é relevante destacar a falta de sintonia entre as propostas curriculares e dos documentos oficiais e a prática do professor formador e, conseqüentemente, do professor alfabetizador. Não obstante constituam parâmetros e diretrizes para a formação docente, não compreendem, muitas vezes, a formação dos professores que lecionam nos cursos normais e, por esse motivo, não se refletem como perspectivas de ensino. Não cabe julgar o próprio professor formador, mas buscar despertar um novo olhar a respeito da visão que esses docentes apresentam.

Dessa forma, talvez seja imprescindível que trilhemos caminhos capazes de transcender a ponte que separa a teoria da prática, os parâmetros da situação real. É preciso aproximar mais o campo da educação ao campo da linguagem. É preciso criar meios para que as lacunas encontrem respostas e

sejam levadas efetivamente às salas de aulas brasileiras. É preciso deixar o estado de inércia e conquistar ações.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARBOSA, Fabiana Andrea. Formação de professores: uma história de descaso e dificuldades. In: MACHADO, Evelcy Monteiro; CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. (orgs.) *Pedagogia em debate: desafios contemporâneos*. Curitiba-PR, 2004. Disponível em: <http://www.utp.br/mestradoeducacao/vpedagogiaemdebate/pddfaab.htm>> Acesso em 5 de janeiro de 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Estatísticas dos professores no Brasil*. 2003. Disponível em: http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf, acesso em 03 de janeiro, 2010.

BRITTO, Luis Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. 3ª reimpressão. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 11.ed. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

CORACINI, Maria José. *A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula*. Delta, Fev. 1998, vol. 14. nº1, p. 33-57.

DINIZ, Júlio Emílio. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In: _____. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 15-52.

DUARTE, Natália. O professor e o erro no processo de alfabetização. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (orgS.) *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, p. 221-243.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1985, p.17-23.

GARCIA, Regina Leite. Formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. In: _____ (org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 1996.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

_____. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Angela B. *Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social*. 2007, 409 - 424 Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/site/images/arquivos/FLP8/Kleiman.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LIBÂNEO, João Carlos; PIMENTA, Selam Garrido. Formação de Profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99 239- 277. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf> > Acesso em 8 de janeiro de 2010.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *A formação de professores: da escola normal à escola de educação*. In: LOURENÇO FILHO, Ruy (Org.) Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/colecao_lourencofilho4_213.pdf> Acesso em 10 de janeiro de 2010.

LUGLI, Rosário S. Genta. *O trabalho docente no Brasil: os discursos dos centros regionais de pesquisas educacionais e das entidades representativas do magistério (1950-1971)*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/rosariosgentalugli.rtf>. Acesso em 5 de janeiro de 2010.

MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 2007, 20 (1), p.163-189.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. *Proposta pedagógica curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*. Curitiba: SEEDPR, 2006a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. *Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos*. Curitiba: SEEDPR, 2006b.

PARANÁ, Sistema Estadual de Ensino. Deliberação 010/99. 1999.

PERES, Aparecida de Fátima. *Saberes e identidade profissional em um curso de formação de professores de língua portuguesa*. Tese de Doutorado (Estudos da Linguagem) – Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa. In: *Formação de professores EAD*. 18. v. 1. ed.1. Maringá: EDUEM, 2005, p 27-79.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luis. *Reverendo o Ensino de 2º grau e Propondo a Formação de Professores*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: ALB: Mercado de Letras, 2004. .

_____. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1985, p. 31-39.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus. São Paulo: Cortez, 2003.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In. _____. *Saberes docentes e formação profissional*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luiza; NORONHA, Olinda M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

Anexos

Anexo 1 - Questionário

O presente instrumento de pesquisa tem por objetivo coletar dados do processo de formação de professores das séries iniciais, voltando-se especificamente para o ensino de língua portuguesa. Os dados servirão para a elaboração de um artigo.

Meu interesse pelo assunto é que também fiz Magistério e trabalhei com as séries iniciais durante dez anos. Os dados serão utilizados para a produção de um artigo.

Não é preciso nenhuma identificação do informante, o que constará no artigo será apenas uma referência de que a pesquisa foi realizada com docentes que trabalham com a formação de professores das séries iniciais no Norte do Paraná.

Algumas questões são mais específicas do profissional da área de Letras, por isso sintase à vontade para apresentar eventuais dúvidas, críticas e anseios.

E, por último, muito obrigada.

1. Formação:

() Pedagogia

() Letras

Outra:

2. Já trabalhou ou trabalha com as séries iniciais? Há quanto tempo?

3. Disciplina (s) que leciona no Magistério:

4. Quais conteúdos são enfatizados na disciplina que leciona e de que forma eles contribuem para a formação dos futuros professores?

5. Em sua opinião, o ensino de Língua Portuguesa, tanto no magistério como nas séries iniciais, apresenta problemas/dificuldades? Quais?

6. Qual a concepção de língua e de gramática que você adota e, conseqüentemente, acredita ser a mais coerente para o ensino? Justifique.

7. O que o ensino de língua portuguesa, na disciplina em que ministra, espera que as crianças realmente aprendam?

8. Dentre os fatores abaixo marque de 1 a 5 para aquele que mais contribui para a sua prática em sala de aula: (sendo 1 para o que mais contribui e 5 para o que menos contribui)

() currículo da disciplina

() experiência profissional

() experiência como aluno (quando você se inspira nas práticas de antigos professores)

() domínio de conteúdo

() leituras e pesquisas na sua área de concentração.

9. Em relação à sua formação, ressalte positiva e/ou negativamente as contribuições da graduação/especialização para sua prática profissional.

10. Para você, a formação de professores das séries iniciais, no que diz respeito ao conhecimento de língua portuguesa (domínio da língua e conhecimentos necessários para a preparação e correção de atividades, bem como para as dificuldades contextuais em relação à língua materna), prepara profissionais qualificados para atuar com o ensino da língua materna?

Enviado em maio de 2011.

Aceito em novembro de 2011.