

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: O PROFESSOR REFLEXIVO.

Cláudia Santos do Nascimento Gomes¹

Resumo

Este trabalho tem por finalidade apresentar a formação de professores de Língua Portuguesa. De maneira mais específica, pretende-se caracterizar o professor reflexivo. Entende-se a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado, que configure uma aprendizagem permanente, que abarque toda a carreira docente. Entenda-se: Formação Inicial e Formação Continuada. Considerar a formação como um processo, significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional.

Levando-se em consideração que o sucesso em ministrar a disciplina Português relaciona-se intrinsecamente com o profissional que a leciona, discutir a sua formação é ponto chave para esse sucesso.

Palavras-chave: Formação de professores, professor reflexivo, ensino.

Abstract

This work aims at presenting the training of teachers of Portuguese Language. More specifically, it is intended to characterize the reflective teacher. Teacher training as an ongoing process, systematic and organized, that set up a permanent learning, encompassing the entire teaching career. Understand: initial and Continuing Training. Consider training as a process, also means accepting that there is no separation between personal and professional formation.

Bearing in mind that success in teaching Portuguese discipline relates closely with the professional that teaches, discuss your training is key point to this success.

Keywords: teacher training, teacher education, reflective.

Considerações Iniciais

Este trabalho tem por finalidade apresentar a formação de professores de Língua Portuguesa. De maneira mais específica, pretende-se caracterizar o professor reflexivo.

Entende-se a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado, com aprendizagem permanente, que abarca toda a carreira docente (Formação Inicial e Formação Continuada). Considerar a formação como um processo, significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional.

¹ Professora e Coordenadora do curso de Letras da FECLÉ Don Domênico. Especializada em Língua e Literatura Portuguesa. Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP.

Leva-se em consideração que a Formação Inicial tem características próprias e um tempo de duração definido, e que ela impõe um limite de conhecimentos (conhecimentos específicos da área, conhecimentos pedagógicos) que podem ser ensinados e aprendidos. Assim, essa formação objetiva preparar o futuro professor, para que ele possa começar a ensinar a partir de um conjunto de conhecimentos que lhe possibilitem enfrentar os desafios iniciais da profissão.

Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior têm a responsabilidade de preparar os futuros professores. Elas devem proporcionar uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, para capacitar o futuro professor a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários a uma educação sólida e promissora após a conclusão do curso de graduação.

Acredita-se que a Formação Inicial pode ser decisiva para o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido da autonomia, da competência técnico/política e da responsabilidade social, pois, durante esse período, os futuros professores devem incorporar competências e habilidades de distintas naturezas, que os tornarão capazes de propor diferentes conteúdos a serem ensinados e, também, diversas maneiras de ensinar.

1. O Conceito de Professor Reflexivo

A noção de professor reflexivo baseia-se na existência de um profissional cujo pensamento é reflexivo e ativo. É aquele que processa as informações de forma crítica e seletiva, diferentemente daquele que as absorve passivamente. Estudos mostram (Schön (2000), Freire (2003), Alarcão (2005), Pimenta e Ghedin (2002), Bunzen e Mendonça (2006) que se faz necessária ao professor a capacidade de refletir sobre sua prática cotidiana a fim de direcioná-la à realidade em que atua, e, principalmente, de voltá-la aos interesses, às expectativas e às necessidades dos aprendentes.

O ato de ensinar é dinâmico, por isso, não segue modelos prontos. É necessário que o professor, com base em seus saberes técnicos, institua a dialética da sua prática, sempre se reportando às teorias e, se por ventura, elas resultarem ineficazes, o professor deve ser reflexivo, para que saiba estabelecer referenciais teóricos para compreender o processo em ação, o que é base do intelectual crítico-reflexivo.

Pimenta (2002:22) discute que

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada a pesquisa.

A reflexão como ação política deve ser inerente ao professor. Essa prática reflexiva, consciente e politizada é extremamente eficaz, pois retira a hegemonia ideológica tão presente na prática de ensino, propiciando transformações. A reflexão crítica livra o professor de visões acríticas, de formas de coerção e da dominação de interesses de grupos hegemônicos.

No contexto social de nossos tempos, é necessário que o professor deva ser, acima de tudo, um profissional competente, reflexivo e ético, para que saiba atuar na imprevisibilidade. Rever de forma sistemática sua prática cotidiana e evitar a reprodução do senso comum são posturas desejáveis do profissional do novo século. No entanto a prática reflexiva crítica do professor não deve ser individualista, centralizada no contexto de suas aulas como lugar de experimentação e averiguação, pois seria uma restrição ao alcance das mudanças pretendidas, uma vez que a sala de aula não é uma entidade isolada: opera em contexto, absorvendo-o ou refutando-o.

O termo prático reflexivo tornou-se o símbolo do discurso da reforma de ensino e da formação de professores por todo o mundo. Zeichner (1993) reconhece a importância da experiência na perspectiva de que cada professor tenha a compreensão para avaliar sua forma de ensinar, a qual deve começar pela reflexão sobre a sua própria prática.

Na década de 90, segundo o autor, discutiam-se temas sobre o ensino reflexivo, a investigação-ação, os professores-investigadores, tornando-se esses temas constituintes, de forma gradual, dos objetivos tão discutidos atualmente, e que vêm sendo objeto de consideração em todo o mundo. Inseridos nesse contexto estão diferentes correntes de opinião relativas ao ensino, à aprendizagem e à escolarização formuladas em todos os segmentos ligados à formação docente.

Os autores mais evidenciados são Donald Schön e Kenneth Zeichner, os quais, segundo Alarcão (1996a), revisitam Dewey, e discutem o conceito de aluno autônomo e dos aspectos relacionados ao papel e a formação do professor para o desenvolvimento dessa autonomia. Esse movimento, segundo a autora, inicialmente, surgiu nos EUA numa reação contrária à concepção tecnocrática de professor que para Nóvoa (1992b), reduziu o profissional docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido.

Constatou-se essa competência técnica por meio das análises realizadas no Brasil, Canadá, Estados Unidos, França, Inglaterra, Quebec e Suíça Francesa por Tardif, Lessard e Gauthier² (apud Paiva 2003a). Esses autores identificaram que o saber profissional dos

² TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: Rés-Editora, s/d. A obra citada por Paiva (2003a) é pertinente por tratar de Perspectivas internacionais relativas à formação e à profissão docente, descrições, análises e comparações. Profissionalização do ensino e reformas na formação dos professores.

docentes transitava entre três modelos: o “tecnólogo” do ensino, o ator social e o prático “reflexivo”. Modelos esses ainda discutidos atualmente.

A repercussão, no Brasil, dos estudos de Schön (1983 e 1987) sobre o conceito de professor reflexivo, segundo Santos (2002) e Paiva (2003b), ocorrem a partir dos trabalhos de autores portugueses como Antônio Nóvoa (1992; 1993) e do norte-americano Kenneth Zeichner (1991; 1993). Essas referências, segundo Paiva (2003b), aparecem no livro *The reflective practitioner* de Schön (1983) e mencionam esse conceito aplicado nas áreas de Arquitetura, Desenho e Engenharia. Porém, por aludir a uma formação de base filosófica em seus escritos, sua teoria, para Nóvoa (1992a), aplicou-se, também, à formação de professores. Esse paralelo deve-se ao fato de muitos artigos científicos, os quais tratavam da formação docente, fazerem referência ao autor. Na década de 90, Schön publica inúmeros escritos temáticos em revistas de especialidade educacional devido à intensificação de seus tratados sobre o professor reflexivo e a prática reflexiva, constituindo-se como uma referência obrigatória quando se trata de formação de professores.

Segundo Alarcão (1996b:176), tal como Schön, Zeichner, em vários escritos, descreve sua concepção de professor reflexivo, tomando como base referencial suas próprias experiências enquanto formador de professores na Universidade. Ele comenta que

[...] os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico, porque refletem de uma forma situada, *na* e sobre *a* interação que se gera entre o conhecimento científico e a aquisição pelo aluno, refletem *na* e sobre *a* interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade, em geral. Desta forma tem um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Dessa forma, a atitude reflexiva do professor ratifica a atitude pedagógica frente à interação com seus aprendentes e, conseqüentemente, a situação didática, estabelecida no momento da mediação da aprendizagem, torna-se eficaz para o ensino-aprendizagem em sala de aula.

Lalanda e Abrantes (1996:45) discorrem que Dewey comenta que, “nenhum ser humano se pode eximir à atividade de pensar. Pensar é algo que acontece naturalmente e de pouco vale tentar ensinar a outro como fazê-lo exatamente”, destacando que cada indivíduo na posse consciente de seus processos mentais direciona o pensamento para a decisão da vontade individual com o objetivo de obter melhores resultados em determinadas situações. Segundo os autores, Dewey denomina de *pensamento reflexivo* a melhor maneira de pensar sobre “*a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva*”.

Advertem, ainda, os autores que, quando a crença dá lugar à incerteza, o espírito se depara com um problema, no entanto, a atitude reflexiva faz com que ocorram dois momentos: a) Quando a dúvida perante um problema nos abate, há perturbação e embaraços. Sentimos que a confusão está instalada; mas, quando percebemos a necessidade de resolução, encontramos-nos em uma situação pré-reflexiva; b) quando a possível solução do problema percebido depende do tipo e da direção da investigação a resolver, sendo denominada de pós-reflexiva.

A reflexão para Dewey (apud Alarcão, 1996b:175)

[...] baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca de soluções aceitando que o sujeito está em constante formação, quer ele seja o professor ou o aluno, como pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber. Valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de avaliar a capacidade de interagir. Reconhecendo a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem

Dewey definiu a ação reflexiva como sendo uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa do que se crê e se pratica pelos motivos que são justificados e pelas conseqüências a que ela conduz.

Outro aspecto a ser mencionado refere-se ao conceito de aluno autônomo. Ainda que em campos distintos, Schön e Zeichner, (apud Alarcão 1996b), descrevem dois movimentos situacionais: o do professor reflexivo o qual busca uma relação junto aos aprendentes, os quais, quando se mobilizam, trazem em contrapartida o movimento para a conquista da autonomia. Para a autora, essa abordagem privilegia os sujeitos, numa tentativa de devolver à escola a sua condição de integrar o aprender com o prazer recíproco de estar nela e com ela.

Por esse entendimento, Donald Schön, citado por Alarcão (1996b), distingue a reflexão na ação e sobre a ação como formas de desenvolvimento profissional necessários. No primeiro caso, os profissionais refletem sobre a própria ação sem a interromperem, embora com breves distanciamentos, como sendo um diálogo com a própria situação. No segundo, reconstroem, mentalmente, a ação para, *a posteriori*, passarem-na por uma análise (reflexão). Em ambas as situações, a reflexão propicia um lugar à reestruturação (reformulação) da ação.

Alarcão (1996b:177) mostra que o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua prática docente, pois ser professor implica questões reflexivas como *quem sou, as razões pelas quais faço, o que faço* e, acima de tudo significa ter consciência do lugar que ocupa na sociedade. Ela explicita, ainda, que os professores devem ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento no ambiente em que atuam, tanto no funcionamento das escolas, como na organização a serviço do grande projeto social que é a formação cidadã dos aprendentes.

Segundo Zeichner (1993), essa dimensão é uma reflexão-autonomia, ou seja, quanto maior a capacidade de reflexão, maior a capacidade de se tornar autônomo para a aprendizagem. Porém, para “o compreender” é necessário, às vezes, desconstruir o problema para assim, tornar possível encontrar respostas. Ressalta Alarcão (1996a) que, para tanto, há a necessidade de identificar o problema, estrutura-lo e relacioná-lo, vendo-o com outros olhos, sob outros prismas para, então, o professor ser capaz de considerar outros importantes aspectos, ou seja, ser capaz de avaliar a estratégia de situação didática, cuidadosamente elaborada que permite distinguir diferentes caminhos de ação.

O conhecimento de si mesmo e da sua realidade auxiliará o professor nas suas abordagens transformadoras, em relação aos fatores sobre os quais nem sempre tem responsabilidade. Nesse sentido, Pimenta (2002:26) propõe que

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para ele intervir, transformando-os.

É a reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas exteriores. O prático-reflexivo é o profissional que atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (Alarcão 2005: 41).

Sabemos que, em qualquer profissão, não só na docência, existem situações de conflitos desafiadoras e que as teorias técnicas convencionais não são suficientes para solucionar problemas e questionamentos. Não estamos enfatizando que o docente deva abandonar a utilização da técnica na prática docente, mas, sim, que o professor deve estar preparado para momentos em que somente a teoria convencional, dita técnica, não será suficiente para resolver situações de conflito, eventualmente, instauradas em sala de aula. Essas situações, a que os docentes enfrentam e que devem resolver, possuem características específicas, dado o momento, e o professor competente e reflexivo, que tende da observação à ação, deve, portanto, possuir capacidade de ação e estratégias não planejadas para solucionar os problemas cotidianos.

Convém lembrar ainda que, para a prática reflexiva dos professores, são necessárias condições de trabalho em equipe entre os docentes. Esse tipo de ação requer, além de novas práticas de formação, uma equipe para criar espaço para o aperfeiçoamento e o crescimento no contexto institucional educativo como um todo. O docente não pode agir isoladamente, uma vez que a escola concentra alunos, professores e a comunidade na qual está inserida. Ele precisa manter uma relação com a escola, a qual deve fornecer-lhe a infra-estrutura necessária para que, concomitantemente a essa relação, o professor possa desenvolver sua prática-reflexiva.

O instinto de se ensinar e de aprender é próprio da natureza humana. O ser humano está sempre disposto a adquirir conhecimento, porque é curioso e porque necessita saciar as curiosidades sobre as coisas do mundo, aprendendo e adquirindo o conhecimento sobre o que lhe interessa. Para que, desde pequeno, ele possa se relacionar melhor na vida social é que precisa freqüentar uma escola,

já que seu início de socialização se dá com a família. Na escola há, no entanto, a ampliação desse processo de socialização, no qual a criança é exposta ao conhecimento transmitido por aquele que foi “ensinado a ensinar”, o professor. Frequentemente, por não ensinar aquilo que é interessante ou que aguça a curiosidade da criança e do adolescente, é que o trabalho pedagógico às vezes se torna tão árduo e maçante.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2003) há reflexões sobre o ensino, direcionadas ao professor, e várias exigências relacionadas ao ato de “ensinar”. Segundo esse autor, ensinar não é apenas transferir conhecimento ao aluno, pois o ato de ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, compreensão com o outro e ética. Assim, todo professor comprometido com o seu trabalho deve observar esses princípios. O autor enfoca ainda que as concepções pedagógicas existentes até hoje, apesar de não agradarem ao educador ou não condizerem com seus pensamentos sobre a pedagogia, não deixam de ser importantes para a educação.

O professor não deve proceder no ensino de maneira autoritária, como se somente ele tivesse críticas construtivas a respeito do que se está transmitindo em sala de aula. Agindo sem autoritarismo, conseqüentemente, o professor manterá em sala respeito aos pensamentos do outro, saberá ouvir, manterá sua ética profissional, resultando no que Freire (2003: 28) chama de “ciclo gnosiológico” descrito como sendo o momento “em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”. Nesse momento, o professor está sendo reflexivo e externando sua prática reflexiva, pois ele opera em uma construção do conhecimento de forma conjunta, ou seja, expõe algo já sabido por ele e pelos aprendentes. Ao mesmo tempo, o professor amplia uma visão sobre o assunto, nunca antes vista no ambiente da sala de aula, e, assim, deixa os aprendentes refletirem e questionarem sobre o assunto.

A prática pedagógica não implica, também, apenas ter conhecimento teórico integral do que se está ensinando. É necessário – e isso não se encontra em nenhum livro didático ou de auxílio ao professor – que o professor desperte a atenção do aprendente para o conteúdo a ser aprendido, instigando-o. Para isso, ele deve utilizar sua compreensão de mundo, sua bagagem profissional e, principalmente, artifícios individuais para instigar os aprendentes a pensar e a fazê-los interagir com o professor e os colegas para resolver ou produzir o que está sendo pedido.

Se ser aprendiz significa construir e acumular conhecimentos ao longo da vida, a sala de aula deveria, então, se tornar um lugar onde os saberes não são apenas transmitidos, mas sim produzidos. Essa concepção de conhecimento conferiria aos aprendentes a responsabilidade e a autonomia sobre as informações aprendidas. Nesse sentido, eles deveriam ser sujeitos ativos e não dependentes do professor para processar informações, o que mudaria a atitude dos discentes em relação à aprendizagem. Com essas atitudes, o papel do professor, nesse cenário, deveria ser o de ajudar o aprendente a desenvolver a competência de aprender, mediando o ensino-aprendizagem, como explicita Alarcão (2005:27-8):

(...) Uma conceptualização da escolarização nesse sentido implica a utilização de estratégias de organização das aprendizagens que assentem no próprio aluno e promovam sua capacidade de auto e hetero-aprendizagem. E que, por isso mesmo lhe conferem poder, o responsabilizam e autonomizam e, deste modo, contribuem para a tão desejada democratização.

Dessa forma, o professor prático-reflexivo deve dar estrutura e suporte aos aprendentes de forma a estimular a aprendizagem e a autoconfiança. A ele cabe direcionar para a informação processual que é a análise crítica de informação, e não para a informação pronta. O aspecto mais importante desse processo é que o professor é possuidor do termômetro dos aprendizes, ou seja, é ele quem detecta as necessidades deles. Somando-se a isso, ainda, deve o professor, ao atuar dessa maneira, atualizar-se para desenvolver primeiramente em si próprio o que quer desenvolver em seus aprendizes: aprender a aprender.

Nesse sentido, o professor é democrático e não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, enfatizar a capacidade crítica, a curiosidade e a insubmissão do aprendente. Em se tratando dos aspectos relacionados ao professor de Língua Portuguesa, essas atitudes são coincidentes com nossa concepção de formação de professores de Língua Materna numa perspectiva da EL, pois essa proposta focaliza o professor cuja prática é “libertadora”, em que ele é o mediador na construção do conhecimento dos aprendentes e não o “possuidor e detentor” dos saberes que transmitirá.

Em suma, uma atitude crítica diante dos fatos, do ensino e da aprendizagem de língua materna sob o foco da EL e, uma atitude crítica diante dos textos e dos documentos que leve a interrogações por meio de observações e buscas por soluções de problemas que quando fundamentadas na racionalização e avaliação de ações e de resultados, constituem uma atitude reflexiva. (Palma *et al*: 2007).

Na reflexão sobre a ação, o “professor liberta-se” dos condicionamentos de uma situação prática. Ele pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática. É dessa maneira que se constitui o “pensamento prático” do professor, com o qual ele pode enfrentar as situações divergentes da sua atuação profissional.

Ao professor de Língua Portuguesa é indispensável que atue na e sobre a ação reflexiva. Partindo do pressuposto de que a apreensão desse conceito de professor reflexivo deve iniciar-se na graduação e estender-se por toda a vida profissional é que discutimos qual é a identidade do professor de Língua Portuguesa em tempos de profundas modificações frente ao século XXI, e de que maneira a sua formação constrói e modifica essa identidade.

Considerações finais

Tendo em vista as discussões aqui explicitadas com o precípua objetivo de abrir campos para a reflexão sobre a formação do professor de Língua Portuguesa, bem como sua atuação, cabe ao professor o domínio das competências de diagnosticar as dificuldades em língua escrita dos seus discentes, o de encontrar as suas causas e de situar em que nível o discente tem melhor desempenho (conceitual, textual, discursivo), e a de adaptar os meios de intervenção ao aprendente com o objetivo de fazê-lo progredir.

Em suma, essas concepções têm a finalidade de construir uma identidade do professor de Língua Portuguesa, para que ele tenha consciência de suas crenças, representações e saberes por meio da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação a fim de proporcionar-lhe uma reflexão global das futuras atitudes pedagógicas nos seus diferentes domínios de ensino-aprendizagem da língua materna.

A reflexão, nesta instância, levará o professor aos conhecimentos teóricos que permitirão compreender e interpretar a atividade de ensinar e aprender língua, ou seja, uma teorização que orientará o professor a um nível de compreensão da prática para que ele o fundamente e o transforme.

Referências Bibliográficas.

ALARCÃO, Isabel. (1996a). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. In: ALARCÃO, Isabel. (org.). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, p.11-39.

_____. (1996b). *Ser professor reflexivo*. In: *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Isabel Alarcão (org.). Porto: Porto Editora, p.173-188.

_____. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4. ed. Série Questões da nossa época. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (1994). *Leitura e produção de textos e a escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN Evandro. (2002). *Professor Reflexivo no Brasil - Gênese e Crítica de um Conceito*. São Paulo: Cortez.

SOARES, Magda (2005). *Que professor de português queremos formar?*

disponível em <http://www.unb.br/abralin> Acessado em 02/04/07.

SCHÖN, Donald. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ZEICHNER, Kenneth. M.. *A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.