

LUCIANA APARECIDA DA SILVA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP
SÃO PAULO – 2011**

LUCIANA APARECIDA DA SILVA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Monografia apresentada à Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência final do curso de Especialização *Lato Sensu em Língua Portuguesa*, orientada pela prof^a. Dr^a. Anna Maria Marques Cintra.

Agradecimentos

*Aos todos os meus professores,
que desde os primeiros ensinamentos ajudaram a formar a pessoa que sou hoje.*

*Aos professores da graduação,
que me ensinaram com suas atitudes muito mais que com palavras.*

*Aos professores da pós-graduação,
os quais me deram o privilégio de conviver e aprender muito mais do que eu previa.*

*À professora Anna Maria,
que atenciosa e significativamente colaborou para a realização deste trabalho.*

Prefácio

*Ser professor
é professar a fé
e a certeza de que tudo
terá valido a pena
se o aluno sentir-se feliz
pelo que aprendeu com você
e pelo que ele lhe ensinou...*

*Ser professor é consumir horas e horas
pensando em cada detalhe daquela aula que,
mesmo ocorrendo todos os dias,
a cada dia é única e original...*

*Ser professor é entrar cansado numa sala de aula e,
diante da reação da turma,
transformar o cansaço numa aventura maravilhosa de ensinar e aprender...*

*Ser professor é importar-se com o outro numa dimensão de quem cultiva uma planta
muito rara que necessita de atenção, amor e cuidado.*

Ser professor é ter a capacidade de "sair de cena, sem sair do espetáculo".

*Ser professor é apontar caminhos,
mas deixar que o aluno caminhe com seus próprios pés...*

Wilma F. Manhães

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: ASPECTOS DE SUA HISTÓRIA E EVOLUÇÃO	7
CAPÍTULO II - OS PCN: ENTRE O PROFESSOR QUE A GRADUAÇÃO VEM FORMANDO E O CIDADÃO QUE A ESCOLA PRECISARIA FORMAR	12
CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: PROBLEMAS E DESAFIOS	18
CAPÍTULO IV - FORMAÇÃO REFLEXIVA: SERIA O PRIMEIRO PASSO PARA QUE SE TENHA UM PROFESSOR REFLEXIVO?	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (daqui para frente LP) no Brasil se dá desde o nascimento de todo indivíduo. No entanto, temos percebido que um aluno que conclui seus estudos sem interrupções ou reprovações tem no mínimo 11 anos de estudos de LP para muitas vezes ao final desses estudos, deparar-se com a realidade de não dominar o uso da norma padrão dessa mesma Língua. Mais preocupante ainda é o fato de encontrarmos alguns professores que ao concluir o curso de Letras reproduzem essa mesma atitude. Sendo que estes últimos deveriam ser os possíveis encadeadores de uma mudança. Seria possível promover uma formação de professores de LP com subsídios suficientes para desenvolver uma aprendizagem efetiva de LP na educação básica?

As lacunas deixadas pelo ensino de Língua Portuguesa, que tanto os professores carregam com eles ao concluírem seus cursos de graduação em Letras, estendem-se ainda mais, quando em sala de aula precisam transpor para seus alunos um conhecimento, que não dominam por completo. Essa situação além de comprometer o aprendizado do aluno, causa descontentamento com sua formação por parte dos professores. Alguns destes professores buscam preencher essas lacunas em cursos de pós-graduação em Língua Portuguesa e percebem, ainda mais, o quão incompleto está o seu conhecimento sobre a língua.

Em busca de possíveis respostas para a abrangência da falta de domínio da norma padrão da Língua Portuguesa em nosso país, este trabalho visa a relacionar alguns aspectos históricos da educação, bem como a análise de alguns estudos desenvolvidos na área de formação e de como se dá a transposição dos conteúdos desenvolvidos durante o curso de formação, para as salas de aula da educação básica. Assim no primeiro capítulo discorro sobre parte da história e evolução da formação do professor de LP no Brasil.

No segundo capítulo, realizo uma abordagem sobre a relação entre o professor que os cursos de graduação vem formando e o cidadão que a escola precisa formar de acordo com o que rogam os PCN.

No terceiro capítulo levanto questionamentos sobre o papel e a função da escola nos dias atuais e sobre que tipo de currículo seria capaz de atender as necessidades da nossa sociedade e formar o cidadão que se espera.

No quarto e último capítulo concentro minha análise em torno do tema professor reflexivo, que vem sendo estudado por especialistas como um ponto de partida para uma possível mudança de olhar sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, valorizando os conhecimentos desenvolvidos no dia-a-dia dos professores, aproximando a relação entre a teoria e a prática.

Nas considerações finais discurso sobre a possibilidade de se preparar um professor para atuar com adequação diante do que se espera em sala de aula no século XXI.

CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: ASPECTOS DE SUA HISTÓRIA E EVOLUÇÃO

Acredito que esse seja um dos tópicos mais complexos de serem desenvolvidos, dada a grande dificuldade em desenvolver estudos específicos do tema formação de professores de Língua Portuguesa-LP¹. A maioria dos materiais encontrados discutem e exploram a temática da formação de uma maneira mais abrangente, sem relacioná-la diretamente a uma disciplina específica. Sob o meu ponto de vista, é claro que a formação de uma maneira geral é assunto mais que suficiente para ser desenvolvido, mas pensá-lo a partir do ensino de Língua Portuguesa é muito mais complexo e necessário já que é o estudo da nossa língua materna que nos dá a base de formação em todas as demais áreas. Pois não se ensina ou se aprende história, geografia, matemática e todas as outras disciplinas senão por meio da LP. Daí a minha insistência em considerá-la a prioridade para o desenvolvimento do cidadão.

Entendo que assim como a LP está para todas as disciplinas, todas as disciplinas também estão para LP e sendo assim, todos os professores deveriam estar em condições mínimas de propor ações no sentido de desenvolver a cidadania em crianças, jovens e mesmo adultos por meio da capacidade de expressar-se com competência na língua falada ou escrita, sendo capaz de, também minimamente, dominá-las em diferentes situações. No entanto, como esses professores podem desenvolver em seus alunos algo que não têm desenvolvido em si mesmos, já que boa parte deles não está em condições de realizar tal tarefa?

Por essas e tantas outras perguntas é que me coloquei e me envolvi nesse processo de questionamentos. Ao ingressar no curso de pós-graduação lato sensu em LP, me dei conta do quanto precisava aprender sobre a nossa língua. Minha sensação foi a de que meu curso de graduação não havia me preparado de fato para o mercado de trabalho.

Optei pelo termo “mercado de trabalho” ao invés de “sala de aula” porque entendo que antes de mais nada, escolhi uma profissão e, por isso, ao desenvolver meu ofício, me coloco, sim, no mercado de trabalho e analiso os prós e os contras como em qualquer outra profissão. É claro que o termo “sala de aula” é muito mais

¹ Daqui em diante LP.

utilizado, pois é nesse espaço físico que se desenvolvem nossas competências e habilidades. E, a meu ver, esse é um grande problema, pois, a sala de aula deveria ser um espaço para continuarmos a desenvolver essas habilidades e competências, já que estas deveriam ter sido iniciadas dentro dos cursos de graduação, o que, em boa parte dos cursos, não ocorre de fato.

De acordo com meus estudos, constatei que os professores que primeiro se envolveram na educação eram oriundos da classe média ou alta. Primeiramente as mulheres, que tinham tido a oportunidade de estudar antes de casarem-se e por não precisarem (devido à classe social elevada) dedicar-se aos afazeres domésticos, interessaram-se em lecionar para alunos das classes sociais mais baixas. Nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil, deu-se início ao processo de industrialização de maneira mais intensa e conseqüentemente a implantação do ensino tecnicista, já que a necessidade de mão de obra especializada exigia tal conhecimento. E, em 11 de agosto de 1971 a Lei N. 5692 salienta em seus artigos:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grupo currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;*
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.*

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciarão para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;*
- b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados;*

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

Ou seja, a prática escolar nessa perspectiva tecnicista teve como função especial adequar o sistema educacional com a proposta econômica e política do regime militar, preparando, dessa forma, mão-de-obra para ser aproveitada pelo mercado de trabalho.

Com relação à formação de professores, o capítulo V desta Lei trata da seguinte forma:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;*
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1o grau, obtida em curso de curta duração;*
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.*

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Infelizmente, isso fez com que a mão de obra exigida para lecionar não procedesse de formação especializada. O que, conseqüentemente, refletiu-se na relação ensino/aprendizagem desenvolvida nos anos seguintes e até hoje.

Aliás, ainda hoje, encontramos professores que atuam sem a devida formação, já que a lei assim o permite fazer, embora, haja vista a situação em que se encontram nossos alunos, mostre que isso não deveria mais ocorrer.

Em termos de lei, tivemos alguns avanços com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. E no que diz respeito aos Princípios e Fins da Educação Nacional, conforme o Título II:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Já com relação aos profissionais da educação, conforme a Lei Nº 12.014 de 6 de agosto de 2009 sob o título VI o Art. 1º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e

orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (NR)

Como exigir uma educação de qualidade na escola básica, se não há exigência de formação superior de qualidade para os professores que precisam desenvolvê-la? Como é possível ainda hoje termos professores habilitados em nível médio? Infelizmente não posso responder essas questões, mas acredito que devo continuar a fazê-las e deixar que elas me motivem a buscar essas respostas e tantas outras mais, pois, acredito que é em busca de respostas que encontramos novas perguntas e assim formamos nossa razão de continuarmos a acreditar que só o conhecimento pode libertar o ser humano, pode tirá-lo da inanição intelectual e social e que só a educação é capaz de transformar-nos.

CAPÍTULO II - OS PCN: ENTRE O PROFESSOR QUE A GRADUAÇÃO VEM FORMANDO E O CIDADÃO QUE A ESCOLA PRECISARIA FORMAR

Já na apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, lê-se que:

“O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.”

Entende-se, pois, que não é por outro meio senão o da aprendizagem e domínio de uso da Língua Portuguesa que há de serem garantidas as condições mínimas de desenvolvimento da capacidade de expressar-se escrita e oralmente e assim promover a tão sonhada igualdade social.

Os PCN de Língua Portuguesa estão organizados, de modo a servir de referência, de fonte de consulta e de objeto para reflexão e debate. Ou seja, não regula ou determina como devam ser desenvolvidos os conteúdos propostos, nem o tratamento didático; apenas sugere, dando alternativas que devem adequar-se à realidade de cada escola e aluno.

Segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo desenvolvida a partir dos preceitos que regem os Parâmetros Curriculares Nacionais e as competências referenciadas pelo ENEM,

“a educação precisa estar a serviço do desenvolvimento pessoal, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Para isso, a educação deve dar acesso a um amplo conhecimento, dado por uma educação geral, articuladora, que transite entre o local e o mundial.”

E para fazer frente ao avanço tecnológico, a escola precisa deixar de ser a instituição que apenas ensina para desenvolver a habilidade de aprender a ensinar. Pois a necessidade de reestruturação do ensino de LP torna-se urgente na medida

em que se verifica, por meio dos diferentes processos de avaliação de conhecimento do uso da língua, a dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para leitura e também a capacidade de organizar suas idéias por escrito ao produzir um texto.

Um aluno que sabe ler de fato, digo, compreende o que lê, é capaz de interpretar, é capaz de expressar-se com clareza por meio da linguagem, escrita ou falada, tem condições de assimilar o conteúdo proposto por qualquer disciplina e produzir o conhecimento necessário para sua libertação.

É notório o reconhecimento da necessidade de avançar qualitativamente proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Seja por meio das propostas de mudanças apresentadas, pela flexibilidade com que elas permitem o desenvolvimento do trabalho docente, pelo reconhecimento da necessidade do processo de formação contínua ao qual o professor deva estar inserido e até mesmo por abrir a possibilidade de reflexão e discussão a respeito de todos esses aspectos que dizem respeito à relação de ensino-aprendizagem.

Não há dúvida que houve um avanço em termos de democratização das oportunidades educacionais nas últimas décadas e isso naturalmente nos permite repensar e questionar a qualidade do ensino oferecido aos nossos alunos da educação básica e, conseqüentemente, a qualidade do ensino destinado aos alunos dos cursos de graduação para a formação do professor de Língua Portuguesa.

Os PCN rogam que *“o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela”*. Ou seja, o que se aprende na escola precisa fazer sentido fora dela. Ninguém tem interesse de aprender algo que não “sirva” para nada. E para o aluno, aprender LP, à primeira vista pode parecer desnecessário, já que ele sabe se expressar, se comunicar de acordo com as necessidades dele. O professor precisa, então, ser capaz de mostrar ao aluno que conhecer a nossa língua e dominá-la nos mais diferentes contextos, torna-o usuário competente e permite-lhe participar de forma ativa na nossa sociedade. Precisa despertar no aluno a percepção do poder que o conhecimento da Língua pode dar, pois é também por meio da Língua Portuguesa que ele vai aprender Matemática, Geografia, História e todas as outras disciplinas. O professor precisa mostrar ao aluno que a nossa língua reflete a nossa sociedade, como mostra os PCN:

a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

A linguagem verbal, faculdade de expressão audível e articulada do homem, que possibilita representar a realidade física e social própria e alheia, possibilita também a comunicação entre as pessoas, o que permite estabelecer relações interpessoais.

Para que a linguagem se efetive é necessário produzi-la através de um discurso. Produzir um discurso significa dizer algo a alguém, em determinado tempo e espaço, com determinadas intenções. Isso só é possível graças às representações construídas sobre o mundo que podem se modificar a partir da comunicação com o outro, já que a troca de informações, impressões e idéias sobre o que se comunica pode inferir no conhecimento de mundo de quem produz ou profere o discurso, como também de quem o ouve.

A escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento das habilidades para uso efetivo da linguagem e se dá principalmente a partir da relação de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. E para preparar professores de LP, os cursos de graduação em Letras, em sua maioria, contam com disciplinas relacionadas à Linguística, à Literatura, a uma ou mais Língua Estrangeira, à Didática, à Prática e ao estudo da própria LP sob os mais diversos aspectos (sintáticos, semânticos, morfológicos, textuais, fonéticos etc). As diferentes disciplinas da LP, na graduação, são estudadas de forma que os estudantes não poderão reproduzir o que recebem em sala de aula, já que na formação objetiva-se aprofundar conhecimentos, para que o futuro professor saiba além do que ensina.

Devido à necessidade de adequação da linguagem, dos objetivos de ensino de um ou outro conteúdo, da filosofia e metodologia de trabalho da escola e, principalmente, da própria necessidade do aluno em relação ao uso da linguagem e ao conteúdo ministrado, será preciso fazer a transposição didática. E é neste momento, que os futuros professores se deparam com a realidade de não saberem, exatamente, como fazer isso. Faltam, pois, informações para dar conta de como

utilizar, da melhor forma, toda a teoria apreendida e desenvolvida na graduação, de modo que ela faça sentido para o aluno.

Nesse momento é que se encontra a questão para a qual, a maioria dos formandos não encontra resposta: “Como vou ensinar *isso* para os meus alunos?” Pergunta difícil de responder, que na maioria das vezes acaba por ficar sem resposta e o professor ou reproduz apenas o livro didático, ou tenta reproduzir inutilmente teorias aprendidas na sua formação inicial.

Arriscamos dizer que, talvez, pelo fato da maioria dos professores da graduação não estarem nas salas de aula da educação básica, ou ainda, por estarem em níveis mais elevados de estudos teóricos e pesquisas mais aprofundadas em determinados aspectos da língua, acabaram por se distanciar da sala de aula e com isso, da própria prática.

O fato é que por não ser uma pergunta de fácil ou rápida resposta, muitos formandos desistem de fazê-la e acabam optando pelo caminho menos *complicado*. Aquilo que não sabem como ensinar, simplesmente não ensinam. Envergonhados ou acomodados por não dominarem a teoria ou a utilidade desta, acabam por privarem a si e a seus alunos de um conhecimento maior e mais completo.

Essa realidade, na verdade, se dá ao longo de todo o percurso decorrido dentro de sala de aula, seja nos níveis da educação básica, seja mesmo durante licenciatura e especializações. A aplicação prática, a transposição didática costuma ser ignorada.

E é de suma importância que essa transposição ocorra constantemente, pois o professor que não estuda, não pode colocar a teoria em prática e se distancia dela deixando de atualizar seus conhecimentos. Assim como também não desenvolve a capacidade de analisar suas práticas, tirando delas embasamento para o desenvolvimento de novas teorias.

Os cursos de Letras, teoricamente, estão aptos a formar profissionais de áreas distintas como revisores de textos, escritores, professores de língua portuguesa, professores de língua estrangeira, secretárias etc, o que contribui para uma variedade de grades entre as faculdades e universidades, já que o MEC regulamenta que:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão

ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

A partir desse viés temos professores com formações bastante distintas, oriundos de universidades que consideram determinada disciplina mais ou menos relevante e por isso têm a liberdade de incluí-la ou não na sua grade, o que acarreta em atuações muito distintas dentro das salas de aula. É claro que não é só a partir do recebe na graduação que se constitui um professor, mas os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas compõem a base de formação de todo professor iniciante. O tempo, a experiência, a continuidade da sua formação e o gosto pela profissão farão com que ele desenvolva seu trabalho cada vez melhor, mas a formação é o primeiro passo a ser dado nesse percurso.

A construção da identidade do professor transita pela formação acadêmica e recebe influências de sua memória enquanto aluno que relaciona os conteúdos aprendidos à prática da didática desenvolvida por seus professores. Relaciona o ensinar ao modo como aprendeu e por isso torna-se importante considerar a realidade desse aluno, futuro professor e os objetivos de formação a que almeja para compreender como se dará o desenvolvimento do seu trabalho.

O professor que a graduação vem formando, precisa estar o mais perto possível do cidadão que a escola precisaria formar e, para isso, precisa estar próximo desse aluno, precisa conhecer esse aluno e as suas necessidades. Precisa ser capaz de adequar sua linguagem, de administrar sua formação contínua, de desenvolver estratégias que possibilitem ao aluno aprender a aprender e sentir prazer nisso. Precisa fazer com que o aluno consiga ver sentido em aprender a desenvolver sua capacidade lingüística; precisa ser capaz de fazer com que o aluno reconheça-se cidadão autônomo no uso da sua linguagem. Mas isso só é possível a partir de uma formação que deixe esses aspectos muito claros para o futuro professor. Do contrário, ao se deparar com tantas necessidades, entraves e dúvidas, o professor se sentirá incapaz, impotente diante das emergências do dia-a-dia em sala de aula. E priorizará, como muitas vezes vem priorizando, os “problemas” corriqueiros como indisciplina, superlotação, falta de material adequado, por vezes até falta de apoio da equipe escolar, além de salários defasados. É claro que não deixam de ser problemas graves, porém não devem estar a frente de um objetivo maior que é o desenvolvimento de seus alunos e conseqüentemente de si mesmos.

E que dependem principalmente de uma formação de qualidade que consiga preparar o professor que se deseja.

CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: PROBLEMAS E DESAFIOS

Começo meu texto com uma pergunta que considero fundamental: O que a escola deve ensinar nos dias de hoje? É claro que essa pergunta deve ter sido feita inúmeras vezes por professores e demais profissionais responsáveis por determinar os conteúdos que vão preencher o currículo escolar. Não que hoje os estudantes não precisem mais saber o que precisavam tempos atrás, mas hoje eles têm um conhecimento de mundo mais abrangente do que o que tinham crianças e jovens há vinte ou trinta anos e é preciso considerar isso na hora de determinar qual formato terá o currículo escolar.

O currículo passa por um momento de grande indefinição e apostas diversas oriundas de disputas sociais que traduzem diferentes visões e concepções de mundo. A sociedade vive um momento de expansão do acesso às informações difundidas pelos mais diversos meios de comunicação.

Todas as ciências estão hoje à disposição de todos que tenham interesse e acesso às mídias, principalmente à internet, que é o meio mais rápido de se obter informações sobre os mais variados assuntos. O que não quer dizer que por si só vai dar conta de ensinar conteúdos que precisam ser trabalhados e aprendidos nas escolas. Mas que a internet e a tecnologia interferem de forma profunda na maneira de como os conteúdos serão apresentados e desenvolvidos em sala de aula, não há como contestar.

A sala de aula não é mais vista pelos alunos como espaço exclusivo de aprender. E o professor não se pode intimidar por não dominar assuntos dominados pelos alunos; deve, sim, estar pré-disposto a também ampliar seu repertório de conhecimentos para dialogar com esse aluno e trocar idéias e experiências, respeitando e reconhecendo que o aluno pode e deve aprender dentro e fora da escola. Que esse aluno deve tomar conhecimento de que as técnicas desenvolvidas por ele, para aprender um novo jogo ou criar um vídeo, poderão ser utilizadas para o desenvolvimento de um trabalho escolar ou até mesmo como estratégia de estudos.

O currículo é uma construção histórica e por isso reflete a época e a sociedade, bem como as ideologias de seu tempo e muda, ou porque ele é

empurrado pelas transformações dessa sociedade, ou porque é preciso impor certos valores estranhos aos indivíduos.

Não está em jogo apenas a seleção das disciplinas ou dos conteúdos a serem trabalhados, mas também as diretrizes que devem presidir o ensino. "O 'o quê' trabalhar na escola e o 'como' estão muito interligados" (Luiz Carlos Menezes, consultor da Secretaria da Educação paulista e do MEC em questões curriculares – em reportagem da revista Educação ano 14, nº 164). Isso significa que as propostas curriculares precisam ser articuladas com visões mais globais do trabalho pedagógico. Por isso não se pode limitá-las apenas ao conteúdo; é preciso estendê-las ao modo como professor e aluno interagem com os conteúdos.

Para isso precisa ser discutida qual é a função da educação e da escola. Se a escola pretende formar alunos para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, como fazê-lo de modo que se forme o trabalhador que irá viver em sociedade questionando, refletindo, produzindo novos conhecimentos? Será que faz sentido continuar a ensinar, por exemplo, conteúdos de Língua Portuguesa que muitas vezes são de interesse tão específico de especialistas, para um aluno que não sabe construir um parágrafo com clareza de idéias ou não consegue interpretar o enunciado de um exercício de qualquer disciplina?

É comum que professores de disciplinas específicas saibam muito pouco sobre quaisquer outras, mesmo congêneres. Até mesmo professores de Português e Inglês que tendo formação nas duas disciplinas, ao dedicarem-se mais a uma que à outra também se esquivam dizendo não saber muito sobre aquela da qual está mais distante. Por que então um adolescente tem de saber tudo sobre todas as matérias? Só para passar no vestibular? E se um aluno não puder ou simplesmente não quiser ingressar no ensino superior? A sua formação de EDUCAÇÃO BÁSICA terá lhe garantido boas condições para ingressar no mundo do trabalho, pleno exercício da cidadania? O ensino de LP terá lhe assegurado condições para expressar-se verbalmente nas mais diferentes situações de uso social da língua e assim compreender e interagir melhor com o mundo em que vive?

Acredita o Secretário Nacional do Ensino Médio, Carlos Simões Artexes, conforme matéria publicada na revista Educação – ano 14, nº 164 que "*O ensino médio precisa ser compreendido cada vez mais em seu caráter terminal, que fecha o ciclo da Educação Básica, e não como preparatório do ensino superior*".

Conforme citado na mesma revista:

“O Ministério da Educação propõe a ênfase no caráter de terminalidade do ensino médio e o Conselho Nacional de Educação analisa um texto que quer ‘definir’ a identidade da última etapa do ensino básico. Isso significa que essa etapa não deve ser encarada como uma passagem para o mundo do trabalho ou como antessala do vestibular, mas como o fechamento do ciclo iniciado pelas outras etapas da Educação Básica. Essa orientação está expressa na determinação de que o ensino médio deve cumprir um tempo mínimo de 2,4 mil horas de trabalho pedagógico (ou seja, três anos, ou 800 horas anuais)”.

Com isso a necessidade de avaliar para quais objetivos o currículo deve ser construído torna-se ainda mais importante.

Graças à velocidade com que tudo muda na nossa sociedade, não há como definir tudo o que os alunos precisam saber. A educação deve estar a serviço do desenvolvimento das competências necessárias para buscar, compreender, organizar criticamente e reconstruir as informações buscadas dentro de contextos que mudam continuamente. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

... não são os avanços do conhecimento científico por si mesmos que produzem as mudanças no ensino. As transformações educacionais realmente significativas — que acontecem raramente — têm suas fontes, em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade. E, em segundo lugar, na transformação do perfil social e cultural do alunado: a significativa ampliação da presença, na escola, dos filhos do analfabetismo — que hoje têm a garantia de acesso, mas não de sucesso — deflagrou uma forte demanda por um ensino mais eficaz.

Para a escola, desenvolver competências vai além do sentido restritivo do saber fazer algo, pois de acordo com Elba Siqueira de Sá Barreto, especialista na área de educação e sociologia e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, em matéria da Revista Educação *“A escola é o espaço que ensina a ser, cultiva gosto, afetividades, preferências, oportunidades para o desempenho da cidadania, tem um escopo maior, portanto, na formação integral dos indivíduos”*.

Nossa sociedade atual, e especialmente a brasileira, valoriza muito o dinheiro, a fama, a tecnologia, a estética, entre outras coisas, todas diretamente ligadas ao

universo das aparências, e cada vez mais ao “ter” em detrimento do “ser”. Não é tarefa simples chamar a atenção de alunos para a importância que o conhecimento escolar pode acarretar em suas vidas.

Na vida de muitos alunos, a escola tem um papel alheio a eles próprios. Muitos não sabem por que precisam ou devem estudar. Houve uma época em que o discurso de pais e educadores era muito parecido, uma vez que ir à escola e estudar representavam a garantia para obter melhores empregos e, conseqüentemente, a possibilidade de ascensão social.

Hoje esse discurso já não tem o mesmo peso. Nossos alunos veem pela TV e pela internet, personagens que alcançam fama e sucesso rapidamente e que recebem altos cachês por posarem nuas ou jogarem futebol. Muitos desses personagens mal concluíram a educação básica e recebem muito dinheiro por seus trabalhos. Com alguns desses exemplos não é difícil vê-los questionando que valor tem a educação.

Sem falar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que teve sua credibilidade totalmente abalada em suas últimas edições pela falta de cuidado na sua elaboração e organização. Este que a princípio foi criado com o intuito de ser um exame nacional para avaliar o domínio de conteúdos e competências adquiridas pelos alunos egressos do ensino médio, um instrumento de avaliação do desempenho das escolas brasileiras e um documento de acesso aos vestibulares de instituições de todo o país, ainda não conseguiu mostrar a que veio.

No lançamento do Programa Universidade Para Todos (Prouni), programa criado pelo governo federal para que alunos de baixa renda, egressos do ensino médio pudessem ingressar em universidades privadas, o ENEM configurava-se como um grande promotor de inclusão social e equalização de oportunidades. Atualmente seu escopo tem se tornado cada vez mais questionável, já que tem sido utilizado por universidades públicas também, o que vem caracterizando uma mudança no comportamento de escolas, alunos e professores com relação ao próprio Exame. “Suas preocupações” voltaram-se muito mais para “a nota”, já que é ela que vai permitir ou não o acesso de muitos alunos aos grandes vestibulares nacionais, do que para os conteúdos do ensino médio que é o tema realmente importante para o desenvolvimento pleno do aluno e da sua formação como cidadão e que contribui para instituir a concorrência entre as escolas por nível de aprovação em vestibulares, deturpando ainda mais os objetivos do ensino médio.

Fazer isso é fazer do acesso à boa educação superior um privilégio para poucos e bons em nome de um conceito de qualidade alcançado apenas por aqueles que tiveram acesso à educação básica de alta qualidade, provenientes dos melhores colégios da rede particular, dos quais a maioria que pode ter acesso são os filhos da elite.

Um ensino médio voltado para a formação do cidadão deve atentar-se para o desenvolvimento de competências. Competências que para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

“referem-se à capacidade humana de atender demandas complexas, mobilizando recursos, como habilidades e atitudes, em um contexto particular. É o caso do saber comunicar-se de forma eficiente, o que requer conhecimento da linguagem, atitudes e também habilidades, como a capacidade de utilizar diferentes mídias”. (Revista Educação, nº 164, ano 14, p.38)

O desenvolvimento de competências e habilidades está entre os temas comuns voltados para a educação e a formação do indivíduo. E ainda que a princípio pareça privilegiar o saber fazer, as competências e habilidades não precisam ficar necessariamente ligadas ao mercado, mas também podem adquirir cunho social e de valorização do conhecimento.

A escola, principalmente a escola pública de educação básica, vive um período de crescente descrença em relação ao controle e desenvolvimento de suas ações e funções. Essa descrença para com todo o universo escolar, vivida inclusive, por alunos, professores e demais membros da escola, estende-se à sociedade de uma maneira geral. Como é sabido, *os desafios da educação não se limitam à escola*, embora ela seja um agente dos mais importantes para qualquer mudança.

A começar pela postura a tomar frente a tantos desafios. Para o aluno, a maior referência da escola é o professor, é ele quem faz a sua ligação com a escola. Se o professor se colocar como impotente diante das necessidades da educação, como o aluno poderá acreditar na possibilidade de mudanças e melhorias do sistema?

Nossa sociedade vive um imenso e inegável desenvolvimento tecnológico. No entanto, vive também uma profunda imaturidade política e social, provavelmente maior que em tempos anteriores.

Isso se evidencia pelo descomprometimento das pessoas que até cumprem com o seu papel enquanto cidadãos que trabalham, pagam impostos, mas que também precisariam pensar sobre a sua atuação nessa mesma sociedade, questionando a cobrança e aplicação dos impostos, por exemplo. Assistimos a uma sociedade que “convive”, mas que não tolera as diferenças ou vice-versa e que se omite diante dos problemas “dos outros”, como por exemplo, diante da qualidade da educação de crianças e jovens em nosso país.

Ou seja, o avanço tecnológico e a impossibilidade de conviver aumentam a cada dia. É preciso que nossos alunos tenham consciência do mundo em que vivem; é preciso que haja espaço e tempo para que possam refletir sobre todos diferentes aspectos da nossa sociedade e possam questionar-se acerca dos motivos e objetivos que os levam à escola. E assim como seu aluno, o professor deve fazer o mesmo. Pois é no decorrer desse questionamento que algumas respostas e outras questões surgirão construindo o percurso de ambos até seus objetivos.

CAPÍTULO IV - FORMAÇÃO REFLEXIVA: SERIA O PRIMEIRO PASSO PARA QUE SE TENHA UM PROFESSOR REFLEXIVO?

No primeiro capítulo do livro *Formação Reflexiva de Professores*, Isabel Alarcão (1996, p.15), referindo-se ao que Donald A. Schön¹ propõe que deva ser observado, afirma que “Além dos conhecimentos e da técnica, os bons profissionais utilizam um conjunto de processos que não dependem da lógica, mas são manifestações de talento, sagacidade, intuição, sensibilidade artística.”

Schön foi professor do Massachusetts Institute of Technology (Estados Unidos da América) e escreveu na década de 1980 sobre o professor reflexivo. É o principal autor da corrente que perspectiva a prática profissional como reflexiva. Ele designa por *artistry* uma competência artística não no sentido de produção do que normalmente se concebe por obra de arte, mas um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista e que é inerente à prática dos bons profissionais. Justamente o que está exposto no parágrafo anterior, de forma mais clara, nas palavras de Isabel Alarcão.

A palavra competência que significa também *faculdade para apreciar e resolver qualquer assunto* de acordo com o dicionário Aurélio tem, como significado próximo do que Schön quer dizer ao usar essa palavra, ou seja, o ponto de partida para a busca da compreensão do que deva ser observado na atuação dos bons profissionais.

Entre o conceito do que venha a ser um professor reflexivo e o desenvolvimento de competências necessárias para isso é que surgem na obra de Schön (1988) noções fundamentais, como conhecimento na ação (*knowing-in-action*), reflexão na ação (*reflection-in-action*), reflexão sobre ação (*reflection-on-action*) e reflexão sobre a reflexão na ação (*reflection on reflection-in-action*).

De acordo com as definições de Alarcão (1996, p.97) a respeito dos conceitos ditados por Schön:

O **conhecimento na ação** é o conhecimento que os professores manifestam no momento em que executam a ação. Segundo o autor, o conhecimento na ação é dinâmico e resulta na reformulação da própria ação.

A **reflexão na ação** ocorre quando o professor reflete no decorrer da própria ação e a vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo.

A **reflexão sobre a ação** acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para a analisar retrospectivamente. O olhar *a posteriori* sobre o momento da ação ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a ação e como

resolveu os imprevistos ocorridos. O professor toma consciência do que aconteceu por vezes através de uma descrição verbal.

A **reflexão sobre a reflexão na ação** é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Este tipo de reflexão que podemos definir como meta-reflexão leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas.

O professor reflexivo sabe aliar teoria e prática, utilizando a sua prática como material de pesquisa e a teoria como suporte a essa prática. Entende que o desenvolvimento de uma depende essencialmente da contribuição da outra. Para que isso aconteça, sua prática precisa ser refletida, estudada, analisada. É preciso que o professor tenha um olhar pós-atuação, capaz de direcionar suas ações futuras, revendo seus objetivos e métodos.

A partir do autor, admitimos que podemos nomear de *competências reflexivas* o aperfeiçoamento que possibilita a produção de novos conhecimentos contextualizados e a mudança de pontos de vista sobre conhecimentos já existentes.

Como pontua Alarcão (1996, p.17), “Por detrás da epistemologia da prática que Schön defende está uma perspectiva do conhecimento, construtivista e situada, e não uma visão objetiva e objetivante como a que subjaz ao racionalismo técnico.”

Com efeito, Schön (1988) defende a ideia de que o desenvolvimento dessas competências reflexivas durante a formação do futuro professor é que poderiam dar suporte para o que se espera do profissional reflexivo.

Impossível falar em professor reflexivo sem retomar o conceito dado por Schön. De acordo com a minha compreensão professor reflexivo é aquele profissional capaz de analisar suas ações e as reações provocadas por elas; de agir modificando ações na medida em que novas perspectivas de aprendizagem se abrem e lhe permitem criar novos métodos e estratégias. É um profissional capaz de agir no imprevisto e na incerteza, que se permite ser surpreendido por seus alunos, buscando compreender as razões que o levaram a surpreender-se, reformulando seu modo de pensar e agir de acordo com as novas possibilidades surgidas a partir das dúvidas de seus alunos. Enfim é um profissional atento e pró-ativo ao desenrolar das ações de sua profissão.

Dentre as competências reflexivas a serem desenvolvidas é a reflexão sobre a reflexão-na-ação que torna o profissional um avaliador de suas ações, capaz de

analisar suas práticas e modificá-las de acordo com as necessidades e objetivos da sua atuação; transformando-se em pesquisador de sua prática.

É esta a ação, que, por ocorrer depois de todo o processo prático reflexivo, permite ao profissional um olhar *pós-ação*, que é essencial para a construção da postura reflexiva que o bom profissional tende a desenvolver.

Para que seja mais produtivo e eficiente, o desenvolvimento das *competências reflexivas* deverá ocorrer por meio da indissociabilidade entre a teoria e a prática. Schön (1992) exemplifica através da observação feita por Sylvia Scribner que analisou a estratégia de representação utilizada (diferente do modo convencional de contagem) por leiteiros experientes para controlar a quantidade de garrafas colocadas em caixotes, de acordo com a disposição destas, o que permitia que realizassem suas tarefas mais rapidamente do que pessoas que haviam concluído seus estudos há pouco tempo. Ou ainda, através do desenvolvimento de um programa específico criado para que estudantes de engenharia do Massachusetts Institute of Technology pudessem analisar o comportamento de uma estrutura, quando alguns estudantes disseram não ter tido até então a noção do comportamento de uma estrutura, mesmo conhecendo a teoria e as fórmulas. Ou seja, ambas as situações mostram que teoria e prática têm de caminhar juntas dentro do processo de formação do profissional. De outra forma o formando não tem condições de avaliar a prática da teoria aprendida. Há questionamentos sobre a teoria que só farão sentido e serão feitos a partir do desenvolvimento da prática e para isso é necessário vivenciá-la ainda no processo de formação.

“Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte de suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão” Schön (1992, p.85). O professor que aprende com seu próprio erro é capaz de despertar no aluno a capacidade de perceber que ele pode e deve aprender com o seu próprio erro também. E até estimulá-lo a identificar e demonstrar o erro do professor, não vendo essa atitude como um confronto, mas sim como um desafio capaz de contribuir para que ambos possam ampliar as perspectivas de aprendizagem.

Professor reflexivo é o professor consciente de suas ações, objetivos e resultados e tudo o que elas implicam e exigem. É flexível e criativo o suficiente para traçar novos planos ou alterar os já existentes de acordo com o que o desenvolvimento do seu trabalho exigir. É autônomo dentro e fora da sala de aula.

Dentro, porque é capaz de agir de acordo com os objetivos e necessidades do grupo de trabalho fazendo dela material de pesquisa contínua. E fora, porque está apto a administrar sua formação contínua descobrindo e pesquisando o material teórico que irá embasar o desenvolvimento do seu trabalho. Está sempre em busca de mais informações que possam contribuir com seu trabalho, que permitam ampliar e produzir seu conhecimento. Vê na troca de idéias com alunos, professores ou coordenadores a possibilidade de aprendizagem contínua, brotando em campo fértil.

Mais que um termo da moda, o professor reflexivo precisa ser incorporado à formação de professores para que os formandos consigam buscar dentro de si essa consciência durante a formação e ajam intencionalmente, sendo conhecedores de suas habilidades e competências como também da falta delas, potencializando assim suas ações em busca do melhor resultado.

O processo de formação de professores passa pela etapa do estágio orientado que “funciona” como um início de carreira. Nesse primeiro momento, a sala de aula representa um espaço de verificação de alternativas possíveis para agir em situação. O formando tem no profissional mais experiente um exemplo de atuação que ao ser observado e imitado, já que para o autor, “a imitação é também um processo construtivo”, permite desenvolver estratégias pessoais usando a experimentação e a reflexão como elementos autoformativos. O professor em formação, de acordo com Alarcão (1996, p.18):

tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer.

Schön (Alarcão, 1996, p.26) defende que, ao reverem os seus currículos, as escolas que formam profissionais de educação devem incluir uma forte componente de prática acompanhada de reflexão que ajude os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição.

A relação entre o formando e o profissional pode ser extremamente rica se ambos conseguirem usufruir o máximo do que podem oferecer mutuamente. Enquanto o saber profissional do formador alimenta as dúvidas dos formandos,

estes servem de fonte de pesquisa contínua na medida em que mantêm esse formador atualizado.

O que distingue um profissional experiente de um novato não é tanto a quantidade do saber, mas a sua qualidade, a capacidade de relacionar, selecionar, ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em ação a sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo com rapidez, espontaneamente e sem esforço. (Alarcão, 1996, p. 29)

O formando, então, deveria estar, desde o início da graduação, em contato direto com a prática do dia-a-dia em sala de aula. Desta forma seria possível estreitar a relação entre o formador e o formando e relacionar o fazer teórico com o fazer prático, contribuindo de forma significativa com a construção do que se espera de um professor reflexivo. Dessa maneira, o professor em formação teria uma importante oportunidade de desenvolver a consciência do que é ser professor desde os anos iniciais de sua formação e não apenas nos momentos de estágio, que normalmente só ocorrem ao final dos cursos de graduação.

Uma formação reflexiva poderia levar à formação de indivíduos reflexivos, lembrando que, para refletir, é preciso questionar: O que se espera da formação geral dos alunos das escolas regulares? Para alcançar o objetivo dessa formação, quais conteúdos deveriam ser desenvolvidos na formação de professores?

É necessário que *ser reflexivo* constitua uma forma de estar em educação. Zeichner (1993) retoma de Dewey uma definição de ação reflexiva que importa reter, como orientadora do que constitui a nossa finalidade premente: “A ação reflexiva é uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz... não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores” (1993, pg. 18)

Por isso, uma formação reflexiva poderia ser muito provavelmente o início de um processo gradativo e progressivo de mudança na educação. Partindo do professor que é o elo mais próximo entre a educação e a sociedade e refletindo em seus alunos que representam essa sociedade e que levariam essa reflexão para fora dos muros da escola.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1992, p. 25).

A semente da reflexão consciente, digo intencionada, deve ser plantada ainda nos cursos de formação, já que grande parte dos profissionais, pelos mais diferentes motivos, não dá continuidade a sua formação. A educação básica não pode pagar por isso e continuar a formar “pseudo-cidadãos”, ex-alunos de professores mal formados; pois não há cidadania de fato, sem o conhecimento e domínio de sua própria língua nas suas mais diferentes formas sociais de uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordarmos a relação entre o ensino de LP e a formação de professores no Brasil avaliamos também a qualidade do ensino de LP em todas as etapas da educação básica. A tarefa docente exige um profissional cada vez mais reflexivo diante de suas práticas. E para que se desenvolva um ensino reflexivo é necessário que se prepare um professor com a atitude do pesquisador que atua e analisa, analisa e atua o tempo todo, na tentativa de promover um ensino significativo e produtivo durante o processo de aprendizagem de seus alunos e inclusive do seu próprio.

Ao pensarmos em formação reflexiva, especificamente para professores de Língua Portuguesa, podemos ressaltar a importância do estudo das propostas curriculares apresentadas pelo discurso oficial que regulamenta a educação formal no Brasil. Esse estudo poderia ser desenvolvido em todas as disciplinas dos cursos de graduação em Letras e não apenas nas disciplinas de prática de ensino ou didática. A partir desses estudos poderiam ser feitas análises de planos curriculares e projetos pedagógicos de instituições de ensino públicos e privados, para estabelecer a relação entre o que é dito e o que é feito. E também detectar possíveis causas para os problemas encontrados e possíveis alternativas para solucioná-los, diminuindo o abismo que há entre as salas de aula da graduação e as salas de aula da educação básica.

Educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo, principalmente da própria LP. Um aluno que sabe expressar-se com clareza e desenvoltura em sua língua, se faz cidadão livre e independente. Sabe interpretar, questionar, analisar e desenvolver sua capacidade reflexiva, tornando-se capaz de atuar como protagonista no mundo em que vive.

A história da educação no Brasil precisa ainda evoluir muito. Hoje, há um número muito maior de alunos nas escolas do que há vinte ou trinta anos atrás. O crescimento que se deu em quantidade supera muito o que se necessita em qualidade. E para alcançarmos a melhoria desejada o primeiro passo a ser dado parte da formação de professores. É preciso formar professores reflexivos capazes de descobrir o sentido da profissão, para assim ajudarem seus alunos a descobrirem na língua que aprendem uma oportunidade de descobrirem a si mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (org.) *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto editora, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Ensino Médio - Língua Portuguesa*. MEC/ Brasília, 1998.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. 2ª Ed. São Paulo: EDUC, 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. São Paulo *Perspec.*, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 15 Nov 2006

NÓVOA, A. (coord.) (1992), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. (1988) Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (coord.) (1992), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.115-138.

PIMENTA, Selma.Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; 4ª. reimpressão - Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *LDB e Educação Superior – Cap.13: Funções da Universidade*. São Paulo: Ed. Thomson/Pioneira, s/d.

ZEICHNER, K. *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, Educa (1993).