

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

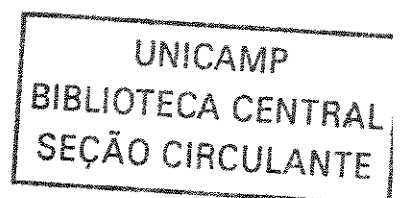
**AÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA: POSSIBILIDADES E LIMITES**

DIRCEU ANTONIO RUARO

ORIENTADORA: PROF. DRA. LUCILA SCHWANTES AROUCA

CAMPINAS – SP

2002



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**AÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA: POSSIBILIDADES E LIMITES**

DIRCEU ANTONIO RUARO

Este exemplar corresponde à redação final da tese
defendida por Dirceu Antonio Ruaro e aprovada
pela Comissão Julgadora.

Data: 3 / 12 / 2002

Lucila S. Arouca

Prof^a. Dr^a Lucila S. Arouca – Orientadora

COMISSÃO JULGADORA

Lucila S. Arouca

Luiz José Botelho

João Carlos

Anna Maria Vetschits Lisak

João Carlos

2002

...

© by Dirceu Antonio Ruaro, 2002.

UNIDADE	30
Nº CHAMADA	T/UNICAMP R821a
V	EX
TOMBO BC/	53882
PROC.	124/03
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	20/05/03
Nº CPD	

CM00183400-0

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8º/5447

ID 290544

Ruaro, Dirceu Antonio.

R821a Ação reflexiva do professor de língua portuguesa : possibilidades e
limites / Dirceu Antonio Ruaro. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Lucila Schwantes Arouca.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Língua portuguesa.
I. Arouca, Lucila Swantes II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

02-0223-BFE

200317403

*"Viver e não ter a vergonha de ser feliz,
cantar e cantar e cantar
a beleza de ser um eterno aprendiz (ai eu sei) eu sei
que a vida podia ser bem melhor e será,
mas isso não impede que eu repita:
É bonita, é bonita e é bonita!"*

(Gonzaguinha)

POR CONTA DE...

Uma confissão:

Marlucy, você é meu canto, meu verso, meu poema, meu oásis... minha vida.

“...e contigo aprendi, que eu nasci, no dia em que te conheci...” (Moacir Franco).

Uma homenagem:

Júnior, Mykael, Mônica: “Nunca se afaste de seus sonhos, pois, se eles se forem, você continuará vivendo, mas deixará de existir” (Charles Chaplin).

Uma admiração:

Prof.Dra. Lucila. Muito mais amiga, conselheira do que orientadora, pela oportunidade de caminharmos juntos mais uma vez no meu crescimento profissional.

Uma saudade:

Leão e Carmelina: “Te confesso, a saudade é grande, e por mais que eu ande vou unir-me a ti... e num abraço forte acabarão tristezas... e terei certeza que não te perdi. (Wilson Paim).

Outra saudade:

Moroslavo

“... Mesmo assim eu não esqueço as promessas que eu fiz pra mim... não quero me desapontar... mesmo assim eu não me canso de querer...” (Biquini Cavado).

Um olhar carinhoso:

Minha nora Helen e minha neta Giovana

Meus irmãos: Balduino, Osvaldo, Onival, Nédio Enio, Luís (in memoriam)

Minhas irmãs: Nivalda, Lourdes, Luci e Dulce

Meus cunhados (em especial à memória do Lauro, que foi quem me incentivou a estudar), cunhadas, sobrinhos, amigos, compadres..(são tantos...).

Minha sogra: Maria Aparecida

Meus afilhados: Larissa, Robson, Eduardo, Márcio, Lorayne, Luciana, Andréia, Anízio, Paulo, Adriano, João, Thaís, João Vítor, Douglas, Luís Henrique e Claudemir.

“Navegar é preciso, viver não é preciso”. (Fernando Pessoa).

Agradecimentos

À Faculdade Mater Dei, às direções dos Colégios Castro Alves, Agostinho Pereira e Colégio Estadual de Pato Branco (Premen).

À amiga Marisol Dutra pela valiosa colaboração na revisão do trabalho.

À Professora Setembrina Zuchi Nunes pela correção da linguagem.

Às Professoras Sueli, Loreci, Eliane, Pierina, Noeli, Eloísa, Solange. Pela participação efetiva no processo de pesquisa. “Ai daqueles e daquelas que perderem a capacidade de sonhar... Paulo Freire).

SUMÁRIO

RESUMO	xiii
ABSTRAT	xv
INTRODUÇÃO	01
 CAPÍTULO I - FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	
DO ESTUDO: PESQUISA-AÇÃO - UMA APROXIMAÇÃO	09
1.1 Origens do estudo	09
1.2 Por que a ação do professor de Língua Portuguesa?	12
1.3 O caminho metodológico	14
 CAPÍTULO II - DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UMA BREVE REFLEXÃO	
2.1 O conceito de formação	25
2.2 A formação de professores	27
2.3 Formação docente no Brasil- uma breve pincelada	30
2.4 O processo de formação e a questão da prática reflexiva	33
2.5 A formação de professores proposta pelo Ministério da Educação no Brasil	40
2.6 A formação inicial	49
2.7 A formação continuada	51
2.7.1 Aprendendo a aprender	52
2.7.2 Análise das práticas	54
 CAPÍTULO III - PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM POSSÍVEL DIÁLOGO COM SCHÖN, NÓVOA, PERRENOUD, ALARCÃO E FREIRE	
3.1 A formação de professores segundo Schön.....	56
3.1.1 Formação do professor reflexivo	57
3.1.2 Reflexão-na-ação	59
3.1.3 Conhecer-na-ação	62
3.1.4 Ensino prático	64
3.2 O processo de formação de professores na compreensão de Nóvoa... ..	66
3.3 A formação de professores na concepção de Perrenoud	71
3.4 A formação do professor reflexivo na visão de Alarcão	74
3.5 O diálogo com Freire	79
 CAPÍTULO IV - O FAZER E O PENSAR DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA - RELATO DE UMA APROXIMAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO	
4.1 Contextualizando os dados obtidos	85

RESUMO

O presente estudo aborda questões relacionadas com a formação de professores reflexivos. O principal objetivo do estudo foi de investigar as possibilidades e os limites da ação reflexiva de professores de Língua Portuguesa. O estudo serviu-se da metodologia da pesquisa-ação para coletar os dados e possibilitar a realização da reflexão que se pretendia. A pesquisa foi implementada na cidade de Pato Branco, no Estado do Paraná, em duas escolas da rede pública estadual. Contribuíram com a pesquisa professoras voluntárias das duas escolas que aceitaram participar da experiência. Por meio da análise de eventos como entrevistas, observação e processo de estudo realizamos a investigação-ação que possibilitou delinear as possibilidades e limites de uma ação reflexiva. Muitos autores dão suporte teórico ao nosso estudo, além de Donald Schön, como Philippe Perrenoud, Antonio Nóvoa, Kenneth Zeichner, Carlos Marcelo Garcia, Joe L. Kincheloe e Paulo Freire, a partir dos quais os eventos observados são analisados e interpretados. As conclusões apontam para possibilidades e limites da ação reflexiva centradas em dois blocos: um centrado na escola e outro no professor.

ABSTRACT

The present study approaches issues related to the reflexive teacher development. The main objective of this study was to investigate the possibilities and limits of the reflexive actions concerning Portuguese language teachers. This study made use of the research-action method in order to collect the data and turn possible the intended reflection. Our research was developed in the city of Pato Branco, in Paraná state, at two public schools. Volunteer teachers from both schools accepted to participate in this experience. By means of analyzing events such as interviews, observation and study processes we carried out the investigation-action which turned it possible for us to outline possibilities and limits of a reflexive action. This study is theoretically supported by many authors; besides Donald Schön, there are also Philippe Perrenoud, Antonio Nóvoa, Keneth Zichner, Carlos Marcelo Garcia, Joe L. Kincheloe and Paulo Freire, from whose points of view we analyze and interpret the events. The conclusions point out to the possibilities and limits of the reflexive action centered in two blocks: one centered in the school and the other in the teacher.

INTRODUÇÃO

Uma questão que tem inquietado os sistemas educacionais, os profissionais que atuam em cursos de formação de professores e, especialmente, a coordenação pedagógica das escolas, é a ação pedagógica do professor. É necessário reconhecer que, nas últimas três décadas, muitas propostas têm surgido, como também, muitas pesquisas a respeito do assunto com a intenção de modificar, não só a formação do professor, mas por via de consequência, a prática pedagógica.

De fato, muitos pesquisadores em diversos países e, também no Brasil, têm buscado respostas para os problemas da formação de professores e sua ação na sala de aula. Reconhece-se a importância de tais preocupações, uma vez que, os procedimentos visam a melhoria da qualidade do profissional egresso de cursos de educação e, conseqüentemente, sua ação social, uma vez que a escola é, por excelência, um instrumento social de transformação ou de manutenção do *status quo*.

Discutir a prática dos professores através de um estudo como este que se propõe, pode contribuir de alguma forma para a compreensão da ação do professor no ambiente ecológico da sala de aula. Parece que os professores, de um modo geral, estão preocupados com uma nova prática escolar, com um novo modo de saber-fazer.

Essa preocupação, certamente está presente no meio profissional dos professores porque se percebe, há algum tempo, uma crise de identidade profissional e, de certa forma, uma crise que aponta para o fracasso escolar tendo a figura do

professor como ator principal da situação. Há, no entanto um grande desafio no ar. É preciso mudar a escola. É preciso mudar a ação do professor. PERRENOUD comenta que:

Pode-se esperar que inúmeros professores aceitem o desafio, por recusarem a sociedade dual e o fracasso escolar que a prepara, por desejarem ensinar e levar a aprender a despeito de tudo, ou, então, por temerem *morrer de pé, com o giz na mão, no quadro-negro*, segundo a fórmula de Huberman (1989a), ao resumir a questão essencial que surge com a proximidade dos 40 anos no ciclo de vida dos professores (1989b).

Tanto professores, como agências formadoras de professores, têm uma preocupação que converge para o perfil de um profissional que seja capaz de atuar na linha de um *diálogo reflexivo* (SCHÖN, 1993,1987). Muitas dificuldades parecem circundar a problemática da formação de professores e muito especialmente a ação desenvolvida na sala de aula. Uma das questões é saber, por quanto tempo o professor vai atuar na mesma linha de sua formação? Para se tentar entender como se processa a formação de professores na linha de ação proposta por SCHÖN, parece ser interessante, e até mesmo necessário, se compreender como se dá esta formação nos cursos de educação de uma forma geral, e como isso se processa na formação continuada, em serviço.

O que se sabe empiricamente é que no processo histórico da formação de professores, as agências formadoras “passam” algumas teorias, conceitos, crenças, dados, procedimentos, técnicas, que visam, em última análise, contribuir com o processo de formação de professores. Quanto aos professores em serviço, parece não haver uma política de formação continuada, pelo menos no Brasil, pois, sabe-se, empiricamente, que as ações de formação em serviço, são, via de regra, parte de

programas político-partidários de ações educacionais desenvolvidas por ocasião de eleição de um determinado candidato, seja a prefeito, a governador ou a presidente da República.

Parece que a formação de professores é um problema de relevância na sociedade, uma vez que, esta mesma sociedade é modificada ou sofre as influências do profissional que vai atuar com as pessoas que dela fazem parte, pois, conforme NÓVOA (1992), *“não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”*.

Dewey, apresenta na noção de *reflexive action*, a idéia de profissional reflexivo, de resto, encontramos, ao longo do processo histórico da formação de professores, educadores que apresentam propostas tendo o profissional da educação, nas palavras de PERRENOUD, *“ como um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência”* (PERRENOUD, 2002, p.13)

É evidente que precisamos reconhecer que a crise pela qual passa a educação, é uma crise multifacetada, e não é apenas a questão da formação de professores a responsável final por tal situação. É, entre muitos fatores, um deles, e, talvez o mais complexo. Por isso é preciso ter presente que a escola atual parece desempenhar duas funções: uma que é a de instruir e outra que é a de educar. Ora, sabemos que a instrução passa pela transmissão de conhecimentos e a educação pela formação integral da pessoa.

Assim, é de se perguntar, se as agências formadoras de professores já estão preparando profissionais nesse sentido para que possam atuar na direção de transmitir conteúdos e interagir para a formação integral do ser humano através do papel de educador.

Nesse contexto, é que as preocupações sinalizaram para a realização desse estudo, que apresenta duas faces da mesma moeda: uma, a preocupação com a formação de professores na linha reflexiva, proposta por Schön e, a outra, a ação reflexiva dos professores na disciplina de Língua Portuguesa.

Assim, ao apresentar esse estudo se provoca e se encontra uma situação altamente constrangedora, que é a questão da formação do professor de Língua Portuguesa num contexto social altamente complexo que exige, de imediato, a opção e adoção de posturas e concepções nem sempre claras nas suas intenções e linhas de ação. Se a formação de professores, de uma forma geral, é algo complexo e que demanda uma reflexão e mudança urgente no processo, o que se dizer da formação de professores em Língua Portuguesa, uma vez que é essa a disciplina através da qual ocorre o ensino de outras disciplinas.

Não se pode, portanto, pensar em ação reflexiva, sem pensar em formação de professores. Naturalmente este estudo não tem a pretensão e nem o alcance de uma análise ou uma proposta completa de ação, mas uma provocação. Uma provocação que pode sinalizar pela necessidade de mudanças e pelas possibilidades e limites que se pode ter nessa proposta. Para isso é necessário se pensar no tipo de formação a que são submetidos ou que se submetem os profissionais que vão atuar no campo da educação, especialmente, no nosso caso, os de Língua Portuguesa.

Naturalmente, seria necessário um estudo profundo, analítico e exaustivo dos currículos de formação de professores de Língua Portuguesa, nas últimas décadas do século XX, e seria necessário do mesmo modo, uma profunda reflexão sobre o discurso do ensino de Língua Portuguesa produzido nas escolas e nos sistemas de ensino, ao longo das últimas décadas. Nesse estudo, fazemos breves anotações a respeito, não incursionando pelas análises mais profundas, porque na verdade, não são os objetivos finais dessa reflexão.

Nesse sentido, seria necessário, que estabelecêssemos critérios de avaliação com componentes teóricos e políticos que envolvessem as propostas curriculares de ensino de Língua Portuguesa, por isso o que se apresenta nesse estudo é um exercício de reflexão que busca uma ligação entre a formação dos professores e a ação na sala de aula. Assim, nossa opção por uma abordagem mais genérica e interpretativa da prática observada ao longo da pesquisa realizada nas escolas que participaram do estudo, apresentando ao nosso leitor uma descrição sucinta da formação e da ação de professores em Língua Portuguesa.

As mudanças pelas quais passa a sociedade brasileira, nas últimas décadas do século XX, provocam reflexos significativos na escola, uma vez que essa é uma representação microssocial e sofre influências do meio. O perfil do professor, o discurso teórico, o discurso político sobre a escola e da escola são componentes que interferem definitivamente nas propostas curriculares e como consequência na ação do professor de Língua Portuguesa.

Questões como o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa passam a ser basilares no discurso público da necessidade de mudanças na escola. Discussões

ligadas aos conteúdos de ensino como a oralidade, a leitura e a produção de textos passam a dominar o cenário do ensino da Língua Portuguesa e orientar a produção teórica de pesquisas na área.

Assim, as agências formadoras de professores passam a ter algumas preocupações sobre as concepções de ensino, de aprendizagem, de conteúdos que orientam a elaboração dos currículos escolares e a ação dos professores.

Passa-se a uma discussão profunda entre o ensino tradicional da leitura, da escrita e especialmente da gramática. Paradigmas estabelecidos com idéias arraigadas na tradição da repetição e da imitação do processo de ensino acabam levando à reflexão e às propostas de mudança, pois a escola percebe que os resultados que vem conseguindo com o tipo de ensino que pratica, não são os mais animadores e sinalizam para um fracasso espetacular do ensino da língua materna, basta para isso ficar atento para a divulgação de “pérolas” encontradas nos textos produzidos pelos alunos nos vestibulares e que os “cursinhos” fazem questão de mostrar na mídia para, justamente, confirmar o fracasso da escola regular. Fracasso que poderia encontrar como explicação a adoção de um ensino que insistiu em estudar a gramática como um conteúdo autônomo, com finalidade em si mesma e que, na maioria das vezes, foi um ensino sobre a língua portuguesa e não de Língua Portuguesa.

Nesse sentido parece ser importante se estar atento para o elo que pretendemos estabelecer nesse estudo, ou seja, a relação entre a formação inicial ou continuada dos professores e suas práticas pedagógicas.

Outra questão da discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa acabou sendo a respeito mais da nomenclatura utilizada nos currículos do que propriamente

sobre as práticas de ensino, o que, na maioria das vezes, redundou em novo fracasso, pois apesar de propostas inovadoras serem apresentadas, não conseguiram romper a barreira imposta pela sedimentação da tradição escolar em estabelecer conteúdos estanques e isolados das práticas sociais.

Dito isso, pensamos que através, deste estudo, podemos contribuir para a reflexão a respeito da formação e especialmente da ação de professores reflexivos com ênfase na reflexão-na-ação, o "pensar o que fazem enquanto fazem" e a conseqüente interferência na prática pedagógica, ou seja, no cotidiano escolar. De maneira muito particular busca-se investigar as possibilidades e os limites de tal ação com professores de Língua Portuguesa.

Por isso, o foco do estudo centrou-se, como dissemos, na prática do professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio. O olhar que se dirige é para as possibilidades e os limites de uma prática reflexiva na disciplina em tela.

Assim, este estudo procura trazer à discussão no âmbito da escola pública de Pato Branco-PR, a ação do professor prático-reflexivo, particularmente na disciplina de Língua Portuguesa. O estudo apresenta-se organizado em cinco capítulos. No primeiro deles apresentamos a opção e ação metodológica do estudo, traçando os passos percorridos para a coleta dos dados que compõe o processo da pesquisa.

No capítulo dois, apresentamos uma breve reflexão sobre o conceito de formação e o entendimento que temos de formação de professores. No Terceiro, trazemos uma tentativa de diálogo com autores que atuam na área da formação de professores, entre eles, Schön, Nóvoa, Perrenoud, Alarcão e Freire. Organizamos o capítulo quatro abordando uma discussão sobre o fazer do professor de Língua

Portuguesa com um olhar dirigido mesmo para as verbalizações e as práticas observadas na sala de aula, tendo como elementos fornecedores dos dados, as professoras da rede estadual de ensino da cidade de Pato Branco e que participaram do estudo.

No capítulo cinco incursionamos pela proposta de se pensar numa nova maneira de ensinar/aprender Língua Portuguesa. Apresentamos um olhar sobre a prática pedagógica da sala de aula e convidamos a uma reflexão sobre o papel do professor de Língua Portuguesa e sua formação.

A conclusão traz a discussão sobre as possibilidades e os limites de uma ação reflexiva em Língua Portuguesa, deixando aberto o convite ao debate, ao estudo e às reflexões necessárias para tomadas de decisões que podem facilitar ou não o processo de ensino e de aprendizagem e conduzi-los para uma prática efetiva e eficaz.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO:

PESQUISA-AÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO

1.1 ORIGENS DO ESTUDO

A discussão, que apresentamos, tem suas origens já na formação, quando nos anos 70 freqüentamos a escola superior e graduamos no curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Já naquela época, havia questionamentos que foram se acumulando ao longo do processo de formação e de atuação no magistério. Deveria haver uma forma mais eficaz de se trabalhar. Certamente as buscas, muitas vezes foram decepcionantes, com receituários, com discussões teóricas e práticas nem sempre compreendidas.

Procuramos, na medida do possível, aprofundar os conhecimentos e fomos percebendo que, as causas do fracasso escolar estão, em parte, na formação e na ação do professor. O ambiente ecológico da sala de aula transformou-se rapidamente trazendo aspectos inusitados e incompreendidos para o professor que continua a aplicar as mesmas receitas dos anos 70 ou 80 num mundo que passou da globalização para a mundialização e a ação do professor continua tal qual 30 anos atrás.

Fomos percebendo, aos poucos, que, na verdade, somos mal formados e mal informados. Esse desafio é que nos alenta a buscar saídas para a questão da prática pedagógica da sala de aula. É certo que a formação e a ação de professores, tema presente nos debates institucionais e preocupações acadêmicas, tem apresentado propostas diferentes nos mais diversos países. O que podemos observar, porém, é que as preocupações sinalizam, de maneira geral, para o fato de que este profissional precisa ser formado tendo *“como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente”* (NÓVOA, 1992, p.24).

Ao considerar o profissional nessa dupla perspectiva, evidentemente se considera que, a formação do professor deve levar em conta a individualidade, a pessoa do professor numa formação crítico-reflexiva ao mesmo tempo em que o considera como membro de uma sociedade na qual atua, influi e é influenciado. NIAS, citado por NÓVOA (1992, p.25) diz que *“o professor é pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”* exigindo, por isso, urgência no trato dessa dupla dimensão, nas escolas de formação de professores, permitindo a interação entre as dimensões profissionais e pessoais.

A organização do currículo de formação de professores parece, por vezes, senão na maioria delas, ignorar essa dupla existência de papéis na atuação dos professores, o que tem levado a elaboração de currículos altamente técnicos, metodológicos, teóricos, deixando as experiências pessoais significativas sem consideração o que parece ser extremamente paradoxal, pois uma pessoa só se forma, mesmo como profissional, levando em conta as suas experiências significativas. Por

outro lado, as experiências pessoais e o valor social da intervenção pessoal do professor são ignorados pela escola que cobra dele apenas o cumprimento do que está estabelecido no currículo escolar, que via de regra, se orienta pelos livros didáticos adotados. Nessa perspectiva não há qualquer preocupação com a ação reflexiva e nem com a reflexão do professor na e sobre a ação desenvolvida na sala de aula e suas relações com o cotidiano social.

Assim, a proposta de estudo apresentou como questão norteadora da pesquisa, a ação do professor prático-reflexivo na disciplina de Língua Portuguesa, questionando-se as possibilidades e limites desta proposta de ação. A pesquisa se desenvolveu com a participação dos professores de Língua Portuguesa de duas escolas da rede estadual de ensino da cidade de Pato Branco-PR: Colégio Estadual de Pato Branco EFM e Colégio Estadual Prof. Agostinho Pereira- EFM.

As atividades de Pesquisa foram realizadas com 6 (seis) professoras de Língua Portuguesa, atuando em turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio das escolas participantes do estudo e com as turmas de ensino médio das escolas anteriormente citadas. Optou-se por essa participação, por uma questão de praticidade, uma vez que as professoras dessas turmas decidiram fazer parte de um programa de estudos, visando aperfeiçoar a formação, para posteriormente atuarem na perspectiva reflexiva na sala de aula. O programa de estudos foi uma decisão do Seminário Central, o qual aprovou a atividade através de encontros semanais de estudo sobre a prática reflexiva. Esses estudos foram realizados através de 40 (quarenta) encontros nos quais se discutiam as idéias dos autores selecionados para o estudo e que traziam contribuições à pesquisa que se desenvolvia. A forma de

organizar o estudo foi a mais variada possível, semanários, atividades em grupo, estudos de caso.

1.2 POR QUE A AÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Como dissemos anteriormente, nossa atividade de professor é de Professor de Língua Portuguesa, e essa foi a razão primeira para realizar o presente estudo. Depois, quisemos investigar quais as possibilidades e os limites de uma ação prática reflexiva na sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa. Esse desejo poderia estar contribuindo para outros, que como nós, querem modificar a ação pedagógica da sala de aula, no ensino da língua materna, contribuindo para uma ação mais de acordo com a realidade e os contextos nos quais alunos e professores estejam envolvidos.

Outros objetivos práticos propostos pelo grupo participante da pesquisa foram perseguidos ao longo do estudo, como a necessidade de se analisar as concepções de formação de professores presentes na ação pedagógica das escolas envolvidas na pesquisa; verificar como se processa a relação entre formação de professores, prática pedagógica na sala de aula e a formação reflexiva de professores de Língua Portuguesa; refletir sobre as possibilidades, limites e perspectivas da prática reflexiva na ação de professores nas escolas selecionadas para a pesquisa, contribuindo para a discussão e tomada de posição dos professores envolvidos na mesma.

Ao delinear o estudo parecia ser importante compreender o próprio olhar para a situação do ensino de Língua Portuguesa na atualidade. Pensamos ser importante que o ensino de Língua Portuguesa se dê na imersão da ação prática do uso da língua

numa perspectiva que supere a concepção utilitarista de linguagem ou ainda a concepção de instrumento de comunicação. É preciso ir além, compreender a língua como ferramenta possibilitadora de acesso e prática social no meio em que se vive, levando em consideração os diversos contextos em que se está inserido. Por isso, a ação que se propõe leva em conta a experiência pessoal de atividade na disciplina seja, no ensino fundamental e médio, seja no ensino superior.

Ainda, é preciso levar em conta que, a sociedade tem a língua como elemento catalisador de seus próprios processos de experiências nos mais diversos campos. Por isso, a importância do domínio prático de uso da língua, não para se sobrepor aos demais componentes do grupo social, mas para compreender os pensamentos, as idéias e contribuir para o desenvolvimento social. O ensino de Língua Portuguesa, nas escolas de ensino fundamental e médio, tem passado, nos últimos tempos, por muitas reformulações. É evidente que muito depende do "olhar" que o profissional tem sobre sua própria ação e a importância da disciplina no contexto da formação da pessoa. Assim, parece ser importante investigar essas ações em linguagem para poder contribuir para a discussão a respeito do ensino.

Muitos estudos têm sido publicados sobre o ensino de Língua Portuguesa nos últimos anos. As Instituições de Ensino Superior que se dedicam à Formação de Professores, têm tido posições de abertura para o debate e a discussão em torno do assunto, o que tem contribuído enormemente para a realização de pesquisas, de estudos, sobre a ação dos professores de Língua Portuguesa.

A ação reflexiva do professor de Língua Portuguesa conduz para diversas interrogações como as dificuldades genéricas inerentes a um ensino prático reflexivo,

as possibilidades e limites dessa ação num contexto de formação de professores ainda eivado de concepções positivistas e, até certo ponto, céticas com relação à performance dos estudantes. Além disso, é preciso lembrar que se está vinculado a um sistema de ensino tradicional, representado pelas escolas da rede de ensino em que se atua e que essa pesquisa poderá contribuir para uma possível mudança de olhar sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa no desempenho dos professores das unidades, nas quais a pesquisa foi desenvolvida.

Diante do exposto, pensa-se como NÓVOA ao considerar que, *“importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas educativas”* (NÓVOA, 1992, p.27). Ora, sabemos por experiência própria que não é bem isso que ocorre no Brasil. Mesmo que o professor seja egresso de um programa de educação na linha proposta por Nóvoa, sabemos que, na prática educacional brasileira, nem sempre, ou na maioria das vezes, o professor não é protagonista nem de sua própria formação continuada e nem das políticas educacionais. Tendo estas reflexões como suporte inicial é que justificamos a opção de investigar as possibilidades e os limites de uma prática de ação reflexiva.

1.3 O CAMINHO METODOLÓGICO

O caminho metodológico escolhido foi a realização de uma pesquisa-ação. Inicialmente é necessário se fazer um comentário, que julgamos pertinente nesta altura

do estudo. Trata-se da quase completa ausência de material publicado nos manuais de metodologia a respeito da pesquisa-ação. Esse foi um limitador muito grande da realização do estudo.

Alguns autores, como António Joaquim Esteves, apresentam algumas justificativas para essa “ausência” de referencial teórico-metodológico da pesquisa-ação e diz que apesar da pouca bibliografia sobre o tema, existe uma;

Multiplicação dos trabalhos que recorrem à metodologia da investigação-acção e o processo conseqüente de sua sistematização inserem-na, na nossa opinião, no conjunto de esforços tendentes a ultrapassar as posições do positivismo e em empirismo dominantes. Bem entendido ‘ultrapassar’ tem o sentido da tarefa, de difícil realização, de retomar e conservar o que é inalienável na prática e na epistemologia do positivismo, isto é ‘passar por’ ele, mas fazendo-o numa *outra direcção*. (ESTEVES, 1999, p.252).

Apresentamos tal consideração não para nos exigir de qualquer falha na implementação metodológica do estudo, mas para mostrar que, na verdade, as “verdades” ou “verdade” que a pesquisa possa estar apresentando podem ser aceitas ou recusadas dependendo, em última instância da decisão pessoal de cada um, muito mais do que da metodologia aplicada no estudo.

ESTEVES diz que,

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos e técnicos utilizados, esta modalidade de investigação-acção não se afasta da investigação tradicionalmente codificada pelos textos de metodologia. O que a distingue basicamente é a circunstância de ser desencadeada por alguém que tem necessidade de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução (ESTEVES, 1999, p.266).

É interessante, também, registrar que por se tratar de uma pesquisa-ação na área da educação e especificamente na área do ensino de Língua Portuguesa adotamos a posição de HABERMAS, citado por ESTEVES (1999, p.261) ao considerar

que “as teorias das ciências empíricas exploram a realidade orientadas pelo interesse em garantir e possivelmente alargar, graças a informações, o agir controlado na base do seu resultado”.

Considerando ainda, no mesmo sentido o que HABERMAS considera a respeito do caráter provisório do conhecimento científico, no princípio da ‘verificação pragmática do saber’, dizendo que “são considerados empiricamente verdadeiros todos os enunciados que podem guiar um agir controlado pelo seu resultado, não tendo sido problematizados por insucessos experimentalmente tentados”.

Vale ressaltar ainda que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, existem dois grupos que defendem posições diferentes quanto ao delineamento pesquisa e, conseqüentemente quanto aos procedimentos adotados. Neste estudo, adotou-se as posições de MARSHALL & ROSSMAN (1989); MILLES & HUBERMAN (1984), citados por MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER (1998, p.148) que apresentam os seguintes argumentos para certo grau de estruturação da pesquisa qualitativa:

- 1- qualquer pesquisador, ao escolher um determinado “campo” (uma comunidade, uma instituição), já o faz com algum objetivo e algumas questões em mente; se é assim, não há porque não explicitá-los, mesmo que sujeitos a reajustes futuros;
- 2- dificilmente um pesquisador inicia sua coleta de dados sem que alguma teoria esteja orientando seus passos, mesmo que implicitamente; neste caso, é preferível torná-la pública;
- 3- a ausência de focalização e de critérios na coleta de dados freqüentemente resulta em perda de tempo, excesso de dados e dificuldade de interpretação.

Tais argumentos foram adotados no estudo, não para colocá-lo numa camisa de força, pelo contrário, para que se pudesse ter uma estruturação prévia, que facilitasse os procedimentos de coleta, análise e interpretação de dados.

A opção pela pesquisa-ação para realizar o presente estudo, justifica-se por se entender que, esse tipo de pesquisa proporciona a possibilidade de modificação de uma situação, o que, neste caso, parece ser o mais adequado, devido à atuação do proponente na rede estadual de ensino, como professor de ensino fundamental e médio, na disciplina de Língua Portuguesa. A intenção inicial foi de realizar o estudo em cinco escolas da rede estadual de ensino da cidade de Pato Branco-PR, o que de fato acabou não ocorrendo, havendo a adesão de apenas duas unidades à proposta de trabalho. Para efeito desta pesquisa, consideramos as unidades em questão como suficientes para estabelecer os parâmetros de análise necessários para o estudo.

Ao optar pela pesquisa-ação adotamos a idéia de THIOLENT de que “*a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional ou outro...*” (THIOLENT, 1998, p.7), o que pareceu ser adequado aos propósitos desse estudo, pois, ainda segundo THIOLENT,

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1998, p.14).

Assim, ao assumir essa posição, levou-se em consideração o fato de que o ensino de Língua Portuguesa tem sido um ensino mecânico, sem levar em conta as possibilidades de reflexão e ação possibilitadas pelo processo de ensino dos conteúdos, que compõem o currículo. Além disso, adotamos, também, o posicionamento de que na pesquisa-ação “*os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas*” (THIOLENT, 1998,

p.15). Compreendemos, nesse sentido, a forma de participação dos envolvidos no processo de pesquisa, tendo o pesquisador o papel de organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação da ação planejada.

Ao se propor a pesquisa-ação como estratégia metodológica, levamos em consideração alguns aspectos citados por THIOLENT, como:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver, ou pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados. (THIOLENT, 1998, p.16).

Esses aspectos são relevantes para a aplicação da pesquisa e até mesmo suficientes para determinar os passos ou as fases do trabalho, e por isso, ao detalhar e planejar a pesquisa levou-se em consideração tais proposições. Assim, algumas situações ficaram claras ao se definir, *a priori*, pelo menos, as fases de definição e conhecimento, a fase exploratória, a fase dos seminários e a conseqüente ação, que nesse caso é estabelecida, a princípio em cinco etapas: a da formação, (que envolve o conhecimento); a fase exploratória, a fase de pesquisa, a fase de ação (que envolve a prática planejada) e a da avaliação (que envolve o juízo valorativo das ações desencadeadas).

Na fase de definição e conhecimento, foi necessário elucidar os objetivos da pesquisa e especialmente a relação existente entre os objetivos da pesquisa e os

objetivos da ação. Nesse sentido considera-se importante sinalizar para dois tipos de objetivos:

- a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondente às soluções para auxiliar o agente na sua atividade transformadora da situação.
- b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentando o conhecimento de determinadas situações, no caso as do ensino e da aprendizagem ou da ação pedagógica.

Esses objetivos foram perseguidos através das ações desencadeadas através das entrevistas, das observações, e dos estudos propostos.

É necessário se dizer que esses objetivos devem ser vistos com “realismo”, isso é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis para não se correr o risco de prejudicar a implementação da pesquisa. Além disso, é importante salientar o papel que os objetivos de conhecimento podem desempenhar na pesquisa. Entre outros é possível citar, segundo THIOLETT:

- a) a coleta de informação original acerca de situações em andamento;
- b) a concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos do problema investigado;
- c) a comparação das representações próprias aos vários interlocutores, com aspecto de cotejo entre saber formal e saber informal acerca da resolução de diversas categorias de problemas;
- d) a produção de guias ou de regras práticas para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações;
- e) os ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito;
- f) possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pesquisas semelhantes e com o aprimoramento da experiência dos pesquisadores. (THIOLETT, 1998, p.41)

Num segundo momento, foi implementada a fase exploratória que consistiu em realizar, com todos os envolvidos na pesquisa, (pesquisadores, professores, supervisores, orientadores) o seminário central, encarregado das decisões. Nessa fase, os interessados na pesquisa delinearão exatamente o campo da pesquisa, as expectativas, um primeiro diagnóstico da situação, dos problemas prioritários e as eventuais ações. Foram tomadas decisões finais como a questão do período de estudos, chamado de período de formação, com 40 (quarenta encontros realizados semanalmente, para estudar a prática reflexiva) sobre a equipe de pesquisadores, as funções, os participantes e a questão do financiamento da pesquisa.

Vencidas as duas fases iniciais, ou seja, as fases de definição e de exploração, que na verdade se interpõem, seguiu-se a terceira fase, que é mais complexa e de duração muito mais ampla e significativa. Uma vez estabelecidas as regras sobre a participação na pesquisa, ou seja, como deveria ser realizado o período de estudos, como seriam realizadas as entrevistas e a observação da ação pedagógica implementou-se o Seminário Central, que a partir de então, é o fórum das decisões da pesquisa.

Coube ao Seminário Central discutir o tema, o problema, a relação teoria-prática, as hipóteses, enfim, discutir a proposta, analisá-la, adequá-la à situação real. Nesse momento o Seminário tomou decisões quanto:

- a) análise e delimitação da situação inicial ocorreu um seminário com apresentação da situação de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em cada uma das escolas envolvidas no estudo e particularmente para cada professor;

- b) delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e de factibilidade? Seminário de estudos das perspectivas do trabalho a ser implementado, traçando objetivos capazes de, no final do estudo, darem conta da situação transformada;
- c) identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem da situação **a** para a situação **b**. Especialmente a discussão sobre a formação dos professores envolvidos no estudo, a questão dos currículos, a prática pedagógica da sala de aula.
- d) planejamento das ações correspondentes. Como fazer o processo de formação? Como preparar as aulas com outro olhar? Quais ações seriam desenvolvidas ao longo do estudo?
- e) execução e avaliação das ações. Previsão dos seminários de apresentação dos relatórios e a avaliação do estudo realizado.

Com isso, demos início ao processo propriamente dito da pesquisa, pois é nesse momento que se instala a fase de ação, que consiste, com base nas investigações em curso, em difundir os resultados, definir objetivos alcançáveis por meio de ações concretas, apresentar propostas que poderão ser negociadas entre as partes interessadas. Quando os pesquisadores e interessados, ou participantes estão de acordo, quanto aos itens, anteriormente citados, começa a fase de implantação da pesquisa. A constituição dos diversos grupos de trabalho ou seminários que conduziram a investigação e o conjunto do processo.

Coube ao Seminário Central, reunir os principais membros da equipe de pesquisadores e membros significativos dos grupos implicados no problema sob

observação. O papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação. O Seminário desempenha, também, a função de coordenar as atividades dos diversos grupos (grupos de estudo, de informação, de observação, de consultores...). O seminário centraliza todas as informações coletadas e discute as interpretações. Com as informações reunidas e dentro da perspectiva teórica adotada, o seminário elabora diretrizes de pesquisa e de ação que serão submetidas à aprovação dos interessados e postas em prática pelos atores considerados. As ações realmente desencadeadas são objeto de permanente acompanhamento e de avaliações periódicas. A partir do conjunto de informação processada, o seminário produz material prático e/ou teórico. Resumindo, segundo indicações de THIOLENT, algumas das principais tarefas do seminário são:

1. Definir o tema e equacionar os problemas para os quais a pesquisa se destina;
2. Elaborar a problemática na qual serão tratados os problemas e as correspondentes hipóteses de pesquisa;
3. Constituir os grupos de estudos e equipes de pesquisa;
4. Coordenar suas atividades;
5. Centralizar as informações provenientes das diversas fontes e/ou grupos;
6. Elaborar as interpretações;
7. Buscar soluções e definir diretrizes de ação;
8. Acompanhar e avaliar as ações;
9. Divulgar os resultados pelos canais apropriados.

Ainda, segundo THIOLENT, citando ORSTMAN, (1978, p.230) dentro do funcionamento normal do Seminário, o papel dos pesquisadores consiste em:

1. Colocar à disposição dos participantes os conhecimentos de ordem teórica ou prática para facilitar a discussão dos problemas.
2. Elaborar as atas das reuniões, elaborar os registros de informação coletada e os relatórios de síntese.
3. Em estreita colaboração com os demais participantes, conceber e aplicar, no desenvolvimento do projeto, modalidades de ação.
4. Participar numa reflexão global para eventuais generalizações e discussão dos resultados no quadro mais abrangente da disciplina implicada no problema.

Uma vez definido o Plano de Ação pelo Seminário Central e desencadeada a ação planejada foi preciso prever os mecanismos de divulgação dos resultados.

No presente estudo, o Seminário Central decidiu pelas seguintes ações que foram desenvolvidas ao longo dos anos letivos de 2001 e 2002.

1. Entrevista inicial com as professoras participantes da atividade de pesquisa a fim de estabelecer as concepções presentes na formação de cada uma delas e no grupo em geral;
2. Estudo de textos sobre a prática reflexiva (período de formação dos professores) foram 40 encontros durante o ano letivo de 2001;
3. Observação de aulas antes e depois dos encontros de formação;
4. Redação de um relatório com o resultado obtido nos procedimentos de observação e entrevistas;
5. Realização dos seminários sobre a adoção de ações para a prática reflexiva;
6. Redação da tese.

Seguiu-se, então, a fase final da pesquisa que foi a fase de avaliação que tem por objetivos: observar, redirecionar o que realmente acontece e resgatar o conhecimento produzido no decorrer do processo. Vale salientar que no início da experiência, as fases são seqüenciais, mas, na prática existe entre as três últimas um tipo de vaivém ou mesmo de simultaneidade da pesquisa e da ação.

É necessário ainda, que façamos uma observação final sobre a questão metodológica. Por razões diversas, entre elas a dificuldade de compreensão da metodologia, por parte do grupo participante do estudo, podemos considerar que a metodologia empregada, apesar de se caracterizar como uma pesquisa-ação, acabou

sendo mais uma pesquisa de campo do tipo etnográfico na fase final, porquanto a realização dos seminários finais para a adoção de ações continuadas e prática resultantes do estudo realizado não alcançaram sucesso. Um dos fatores que concorreu para isso foi a mudança de diretores nas escolas e como consequência a mudança das equipes pedagógicas, o que de certa forma, dificultou a finalização do estudo.

CAPÍTULO II

DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UMA BREVE REFLEXÃO

2.1 O CONCEITO DE FORMAÇÃO

Inicialmente, parece ser importante discutir o conceito de formação que adotamos nesse estudo. Esse conceito, por si só é bastante complexo e diverso existindo sobre ele inúmeras posições conceituais e muito pouco acordo em relação às suas formas de aplicação e utilização prático-teórica. Segundo GARCIA, na França e na Itália o termo **formação** é utilizado para referir-se à educação, preparação, ensino dos professores. Já nos países de influência anglófona o termo preferido é educação ou **Teacher Education**, ou ainda de treino, **Teacher Training** (GARCIA, 1999, p.18).

MENZE (1981), afirma que existem três tendências contrapostas em relação ao conceito de formação. A primeira tendência considera que é impossível utilizar o conceito formação como conceito de linguagem técnica em educação devido ao uso tão viciado e ter tantas significações que o uso pode levar à suspeita de utilização ideológica. Outra tendência seria a de utilizar o conceito **formação** para identificar conceitos múltiplos e por vezes contraditórios. A terceira tendência seria a de que não tem sentido eliminar o conceito **formação**, dado que para ele *"formação não é nem conceito geral que englobe a educação e o ensino, nem tão-pouco está subordinado a*

estes". Diante disso podemos dizer que o conceito **formação** refere-se geralmente a alguma atividade que trate de formação para algo, podendo, segundo GARCIA, ser entendida como ***uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante*** "(GARCIA, 1999, p.19)".

FERRY (1991) considera que a formação pode ser também entendida como **um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa**, que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Muitas outras perspectivas podem ser analisadas sobre o conceito formação, boa parte deles associam a formação **ao conceito de desenvolvimento pessoal**. Para ZABALZA, (1987) "*o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal*". Ainda, para FERRY, (1991) "*formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura*".

Como se percebe, para os autores citados, há um componente pessoal que não poder ser descartado ao se pensar o significado de **formação**, uma vez que se nota que não concorrem apenas componentes técnicos ou instrumentais do saber-fazer, caminhando na direção de um **processo** de aprendizagens significativas que envolvem experiências, metas, valores.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Um assunto que está presente nas discussões de sala de professores é certamente a questão da competência ligada à formação dos professores. Aliás, esta palavra, hoje, parece que está muito presente no discurso pedagógico. A questão da competência tem apresentado muitas propostas e tem sido tema de debates que sinalizam para a necessidade de se compreender que o ensino, a docência, é uma profissão, e, como tal, precisa ser considerada em todos os seus aspectos, seja científico, seja técnico, ético ou sob qualquer outro aspecto que interfira no desempenho e no processo da compreensão da profissão.

Assim, é importante que algumas concepções sejam aqui apresentadas a fim de que possamos delinear o quadro teórico adotado. KINCHELOE, ao referir-se aos paradigmas adotados para a formação de professores pelas faculdades de educação, ao final do século vinte, considera que são fundamentalmente quatro os paradigmas que orientam a ação educacional dessas instituições, a saber: (1) behaviorístico, (2) personalístico, (3) artesanal tradicional e (4) orientado para a pesquisa (KINCHELOE, 1997, p.199).

As quatro linhas anteriormente citadas podem ser assim sintetizadas: na perspectiva behaviorística, os formandos aprendem conhecimentos, habilidades e competências, que são pensadas como sendo as mais importantes pelas concepções dos especialistas sobre o que seja bom ensino. A concepção personalística, apoia-se na teoria psicológica e tende a privilegiar a habilidade do professor para reorganizar as percepções e crenças sobre o ensino de comportamentos particulares e de

conhecimentos específicos e habilidades. O modelo de artesanato tradicional de educação do professor considera os professores como artesãos semiprofissionais que ganham competência através de um aprendizado tipo-experiência. Os três paradigmas defendem *"a definição da educação do professor dentro de um contexto sócio-político que é imutável e que, por isso, falha ao considerar a batalha pela democracia e justiça social"* (KINCHELOE, 1997, p.200).

O quarto paradigma, o da educação orientada para a pesquisa dá ênfase às habilidades de investigação sobre ensinar e os contextos multidimensionais presentes na ação pedagógica. Nessa proposta de educação, as habilidades técnicas de ensino não são consideradas primordiais, mas como meios para fins mais amplos. Nessa perspectiva, os postuladores do paradigma orientam a formação do professor no sentido de uma tentativa de formar profissionais com habilidades *"de ensino para ensinar, com habilidades de pesquisa para analisar o que eles estão fazendo com os alunos, com a escola e com a sociedade"* (KINCHELOE, 1997, p.200).

Podemos dizer que a preocupação com a formação de professores é algo que se confunde com o próprio processo educacional. GARCIA (1999,p.22) considera que *"se a formação de professores se define simplesmente com a educação daqueles que vão ser professores. A sua história coincide com a história da educação"*. GARCIA (1999, p.22) considera que *"a formação de professores nada mais é do que ensino profissionalizante para o ensino"*, nesse entendimento podemos considerar, então, que se trata de uma atividade intencional, que se destina a preparar indivíduos para exercer uma profissão, qual seja a de educar as novas gerações. FERRY (1991) diz que a formação de professores significa *"um processo de desenvolvimento individual*

destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades". Dessa forma FERRY considera que a formação de professores diferencia-se de outras atividades em três dimensões: a primeira, trata de uma dupla perspectiva, na qual se tem de combinar a formação acadêmica (científica, literária, artística...) com a formação pedagógica; na segunda, a formação de professores é uma modalidade de formação profissional e na terceira dimensão, a formação de professores é uma **formação de formadores**, isso é, uma atividade que prepara profissionais que vão atuar junto a outros profissionais preparando-os para a atividade da docência. Para GARCIA *"a formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a Didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade de ensino"* (GARCIA 1999,p.23). Nesse sentido pode-se compreender a discussão sobre a questão da competência, pois essa está ligada ao desempenho do profissional e à melhoria da qualidade do ensino praticado pelo mesmo. GARCIA (1999, p.23) considera que a formação de professores é *"uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo"*. Assim, podemos conceber a formação de professores como a etapa decisiva da mudança da qualidade de ensino praticado num determinado sistema educacional.

É possível considerarmos, segundo os autores citados, que a formação de professores deva propiciar um desenvolvimento de uma maneira própria de ensino e de reflexão capazes de produzir nos alunos atribuições de significados aos fatos do cotidiano de maneira a relacioná-los com suas vivências proporcionando a aprendizagem significativa. Por outro lado, essa ação parece ser condicionada ao fato de se trabalhar em equipe num contexto de ação diferenciada do simples cumprimento

de um programa curricular de formação profissional. Ainda podemos considerar que, os autores citados defendem uma idéia de um profissional reflexivo e inovador levando aos conceitos de um profissional capaz de tomar decisões, refletir na-ação, refletir sobre-ação, enfim, caminhando na direção do professor reflexivo.

As considerações acima, certamente ligam-se com a problemática da formação e ação de professores na linha reflexiva, pois a educação investigação-ação- reflexiva é o cerne da reconceitualização crítica da educação, pois a reflexão, nesse caso é um meio de tornar problemático o conhecimento. Criando, dessa forma, situações nas quais os professores possam explorar, criticar e refletir sobre seu conhecimento tácito, suas experiências na escola, suas crenças sobre o ensino e as relações determinadas num dado contexto social em que atuam.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL- uma breve pincelada

Apresentadas as considerações acima, parece ser interessante incursionar, neste momento, numa breve discussão sobre a questão da formação de professores no Brasil. Como se sabe, no Brasil, as licenciaturas foram criadas na década de 30, em pleno século XX, com a finalidade de preparar profissionais para atuar na escola secundária. Na concepção da época, prevalecia o modelo de racionalidade técnica, pois a formação era de um ano nas disciplinas pedagógicas e de três anos para as disciplinas de conteúdos. Aqui, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica na sua prática cotidiana, regras que derivam, de um conhecimento científico

e do conhecimento pedagógico. Pode-se considerar que a rigor, nas universidades brasileiras esse modelo não foi ainda totalmente descartado.

Outro modelo presente nas Instituições de formação de professores é o da *racionalidade prática*, no qual, segundo PEREIRA,

O professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas locus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente gerados e modificados (PEREIRA, 1999, p.113).

Esse modelo de formação entende que o contato com a prática docente deve ser feito desde os primeiros momentos do curso de formação. Dessa prática podem surgir problemas e questões que são discutidas nas disciplinas teóricas.

No Brasil, há uma lógica, chamada de lógica da improvisação, como se pode observar através da aplicação de leis e regulamentos a respeito da formação de professores. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu artigo 63, inciso I, e artigo 65, o parecer CNE nº 04/97 institucionaliza a improvisação quando profissionais de outras áreas são transformados em professores.

A Lei nº 9.394/96, no seu artigo 62, estabelece que há apenas dois tipos de instituições autorizadas a promover a formação de profissionais para atuar na educação básica no Brasil: as Universidades e os Institutos Superiores de Educação. Além da LDB estabelecer o funcionamento dos Institutos, o Conselho Nacional de Educação (CNE), tem emitido pareceres no intuito de normatizar e regulamentar o funcionamento dos Institutos fornecendo as diretrizes gerais de funcionamento e atuação.

Pensar a formação de professores no Brasil, para os diversos contextos sociais implica reconhecer a necessidade de formação heterogênea mantendo, no entanto, pontos de convergência que garantam certa unidade de pensamento, de cultura e de ação pedagógica.

Além disso, o MEC, através da Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica em cursos de Nível Superior, reconhece que:

No mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem as novas concepções sobre educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento da aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio (DCNs para Formação de Professores da Educação Básica, 2000, p.5).

Para o Ministério da Educação esse cenário exige uma nova demanda de professores que não estão sendo preparados adequadamente para agir num contexto complexo como o que se apresenta. Por isso, propõe um novo tipo de preparação, um novo tipo de formação de professores que possam agir no sentido de:

- ▶ orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- ▶ responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos;
- ▶ assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- ▶ incentivar atividades de enriquecimento curricular;
- ▶ elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- ▶ utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- ▶ desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (DCNs para Formação de professores da Educação Básica, 2000, p.5)

Ora, se é assim, é preciso que as Instituições de Ensino Superior, que formam professores, apropriem-se das diretrizes para poder propor uma educação de qualidade, que vise em primeiro plano, a formação dos professores e nesse sentido, parece-nos que a responsabilidade pela qualidade de ensino passa pela proposta de

construção de um currículo mínimo para a formação de professores que contemple as necessidades básicas do conhecimento e do contexto social atual.

Podemos afirmar que, segundo a proposta do MEC, as universidades e os cursos de formação de professores deverão se preocupar com a formação própria do professor desde o primeiro ano e em tempo integral como professor. A proposta apresenta-se para a formação inicial, agora, é preciso também se preocupar com a formação continuada, ou com a formação em serviço para que os professores não atuem, de forma dicotômica, ou seja, haja uma maneira de atuação dos recém formados e outra dos que concluíram seus cursos há mais tempo.

2.4 O PROCESSO DE FORMAÇÃO E A QUESTÃO DA PRÁTICA REFLEXIVA

É muito comum o discurso, entre os profissionais da educação, de que a prática é diferente da teoria. Essa dicotomia parece acompanhar a grande maioria dos profissionais da educação. É também, senso comum, que é preciso encontrar meios de se perceber a relação teoria-prática no processo de formação de professores. Boa parte dos discursos faz referência às questões das concepções dotadas pelas escolas de formação de professores ou pelos próprios professores no seu cotidiano profissional.

Nessa discussão, inevitavelmente, vem à tona a questão da filosofia na concepção de compreensão do mundo e a ação que essa compreensão determina. Assim, parece claro que os professores apresentam uma filosofia do conhecimento e uma filosofia da prática. A filosofia do conhecimento diz respeito ao domínio intelectual,

ao conhecimento teórico a respeito de um determinado assunto, enquanto que a filosofia da prática diz respeito à ação, ao desempenho, ao fazer do professor.

Nesse estudo optamos pela filosofia da prática na linha conceitual de Marx na direção de uma atitude transformadora da natureza e da sociedade através do processo educacional. Com VÁZQUEZ entendemos que *"a relação entre teoria e praxis é para Marx teórica e prática: prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária: teórica, na medida em que essa relação é consciente"* (VÁZQUEZ, 1977, p. 117). Em termos de sala de aula, a ação do professor se revela como teórica e prática. Teórica na medida em que ele é capaz de arranjar seus conhecimentos e traduzi-los em força de ação no cotidiano da sala, e enquanto ensina, não apenas transmite conhecimentos prontos, mas é capaz de provocar a construção e reconstrução de idéias e ações que possam modificar, não só o pensamento, mas via de consequência, a ação social, tornando-se assim uma educação transformadora.

Isso, naturalmente, implica a idéia de transformação social que precisa ser concebida como uma verdadeira filosofia da praxis que exige a transformação da realidade. Para VÁZQUEZ, *"se a realidade tem que ser modificada, a filosofia não pode ser instrumento teórico de conservação ou justificação da realidade, mas sim de sua transformação"* (VÁZQUEZ, 1977, p.125). Ora, para se poder transformar a realidade é preciso que o processo de formação do professor, que vai atuar na sociedade, a qual deverá sofrer a transformação seja uma formação teórico-prática que provoque a reflexão da mudança que se espera da ação desenvolvida por ele na sala de aula. Dessa forma, formar professores reflexivos exige mais do que ensinar a "pensar".

Ao estabelecer a discussão entre a teoria e a prática Marx sinaliza para a transformação do mundo e do homem, adotada por Hegel, no sentido da compreensão de que o homem é produto de seu próprio trabalho, levando à idéia da produção do homem pelo trabalho e da negação do homem, também pelo trabalho. Para resolver essa questão, Marx vai além e apresenta a questão da alienação do homem pelo trabalho. Com referência à formação de professores parece ser de grande importância esses conceitos, pois a sala de aula pode ser um espaço privilegiado de transformação ou de alienação do homem, dependendo da ação realizada pelo professor.

Isso nos leva a aceitar o que considera VÁZQUEZ, ao discutir a *praxis espontânea* e a *praxis reflexiva*. Considera ele com Marx que “*toda vida social é essencialmente prática*” (VÁZQUEZ, 1977. p.245), explicando, considera que para ele essa totalidade prático-social:

Pode ser decomposta em diferentes setores, se levarmos em conta o objeto ou material sobre o qual o homem exerce sua atividade prática transformadora. Se a práxis é ação do homem sobre a matéria e criação - através dela - de uma nova realidade humanizada, podemos falar de níveis diferentes de práxis, de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciado no produto de sua atividade prática.

Dessa concepção VÁZQUEZ apresenta a idéia de *praxis criadora* ou *imitativa* e *praxis reflexiva* e *praxis espontânea*. Diz ele que essas distinções não eliminam os vínculos mútuos entre uma e outra práxis e que também não são imutáveis. Para o processo de formação de professores, no nosso entendimento, parece ser de capital importância entender essas relações uma vez que no dizer de VÁZQUEZ, “*a praxis se apresenta ou como práxis reiterativa, isto é, em conformidade com uma lei previamente traçada, e cuja execução se reproduz em múltiplos produtos que mostram*

características análogas, ou como práxis inovadora, criadora, cuja criação não se adapta plenamente a uma lei previamente traçada e culmina num produto novo e único” (VÁZQUEZ, 1977, p.246), parecendo residir aí a essência da ação transformadora ou reprodutora da ação do professor.

Na ação do cotidiano escolar deparamo-nos freqüentemente com o discurso da ação espontânea e da prática reflexiva. É comum ouvirmos dos professores que é preciso ensinar o aluno a pensar, refletir, produzir e sair do espontaneísmo, considerações que nos levam a admitir que há, no meio educacional, uma consciência clara da necessidade de mudança no processo de formação dos professores para que a ação transformadora possa ser considerada como possível através do processo educacional. Assim, é preciso ter clareza de que somente pela praxis reflexiva poderíamos estar possibilitando que a ação educativa tenha possibilidades de uma intervenção real no processo de transformação social, praxis que deve ser altamente consciente e reflexiva.

Tendo em vista tais pressupostos parece lícito afirmarmos que a formação de professores, no momento atual, tende a transformar-se no ponto chave da mudança educacional, não só no Brasil, como também em muitos outros países do mundo Ocidental. Para que isso ocorra de fato é necessário que se tenha claro a concepção de reflexão. Muitos teóricos têm contribuído para isso. GARCÍA, apresenta uma preocupação dizendo:

Já referimos a nossa preocupação com a utilização indiscriminada do conceito de reflexão. É preciso alertar contra as atividades de formação de professores que se servem indevidamente deste conceito. Convém, por isso, estabelecer três diferenças e matizes. Geralmente os autores estabelecem três níveis diferentes de reflexão ou de análise da realidade circundante: técnica, prática e crítica (GARCÍA, 1992, p.63).

Ao explicar os três níveis GARCÍA, diz:

O primeiro nível corresponde à análise das ações explícitas: o que fazemos e é passível de ser observado (andar na sala de aula, fazer perguntas, motivar...) O segundo nível implica o pensamento e a reflexão: planejamento do que vai fazer, reflexão sobre o que foi feito, destacando o seu caráter didático (aqui pode incluir-se as reflexões sobre o conhecimento prático). Por último o nível das considerações éticas, que passa pela análise ética ou política da própria prática, bem como pelas repercussões contextuais; este nível de reflexão é imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos professores sobre as suas possibilidades de acção e as limitações de ordem social e ideológica do sistema educativo (GARCÍA, 1992, p.63)

É sob este ângulo que se pretende realizar esta pesquisa, tendo ainda como pressupostos teóricos as posições de SCHÖN que considera que um professor reflexivo *“tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das incumbências, encorajar e dar valor à sua própria confusão”* (SCHÖN, 1992, p.84). SCHÖN alerta para a possibilidade de ao se estabelecer um programa de formação de professores para a prática reflexiva, a possibilidade de confronto com a burocracia escolar e por isso recomenda:

Nesta perspectiva, o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão-na-acção seja possível. Estes dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos - devem ser olhados como inseparáveis (SCHÖN, 1992, p.87).

Aqui reside um ponto fundamental deste estudo, a vontade da instituição escolar em permitir ou querer a formação de professores reflexivos tendo em vista a compreensão do que significa tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de refletir *na* prática e *sobre* a sua prática escolar cotidiana, pois, segundo

SCHÖN, é aí que existe a possibilidade de se estabelecer um processo de reflexão-na-ação ou como um *“diálogo reflexivo”* com a situação problemática concreta.

Para GÓMEZ, é importante frisar que a *“reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações”* (GÓMEZ, 1992, p.103). É preciso que o professor tenha clareza quanto à sua inserção no mundo de sua experiência, um mundo que se apresenta carregado de sentidos, valores, conotações, intercâmbios, interações e, por isso mesmo, extremamente complexo e significativo e, assim, *“a reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital”* (GÓMEZ, 1992, p.103). Considera-se ainda como GÓMEZ que: *“... quando o professor reflete na ação e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula e por isso não depende de técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar* (GÓMEZ, 1992, p. 106).

Assim, conforme ZEICHNER, o que se quer neste estudo é *“promover a causa da profissionalização dos professores em paralelo com a construção de uma sociedade mais justa e decente”* (ZEICHNER, 1993, p.14). Porém, é preciso estar atento para o significado dos termos *prático reflexivo* e *ensino reflexivo*, que nos últimos anos têm sido adotados em muitos países como slogans na reforma do ensino e na formação de professores. Adota-se, nessa proposta, a prática reflexiva conforme o entendimento de DEWEY que definiu a ação reflexiva como sendo *“uma ação que implica uma*

consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que conduz”.

Para DEWEY, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma *maneira de encarar e responder aos problemas*, uma maneira de *ser professor*. Por isso, a ação reflexiva é também um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica *intuição, emoção e paixão*. Não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como se tenta fazer.

DEWEY, citado por ZEICHNER (1993, p.14), estabelece três atitudes necessárias para a prática reflexiva: a abertura de espírito, a da responsabilidade e a da sinceridade. É necessário que os professores reflexivos se perguntem constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula. Depois é preciso avaliar o seu ensino pelo viés de “gosto dos resultados” e não simplesmente, “atingi os objetivos”.

Parece lícito considerar-se, então, como ZEICHNER, que a reflexão é um processo que ocorre *antes e depois da ação*, e em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*. Para SCHÖN, é a reflexão na ação. Os professores reflexivos examinam o seu ensino tanto *na ação* como *sobre ela*. Esses conceitos de *reflexão na ação* e *sobre a ação*, baseiam-se num ponto de vista do saber, da teoria e da prática muito diferente do que tem dominado a educação.

Por isso, a proposta que se estabelece aqui é, em primeiro plano, a da perspectiva de que no ensino reflexivo a atenção do professor esteja tanto voltada para

dentro, para a sua própria vida, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática. Em segundo lugar, se pensa que a prática reflexiva seja uma tendência democrática e emancipatória, e a importância dada às decisões do professor, quanto a questões que levam a situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula, tendo como consequência, e em terceiro lugar, o compromisso com a reflexão enquanto prática social.

2.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROPOSTA PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL

Ao apresentar as Diretrizes para a formação inicial de professores, o Ministério da Educação reconhece que, a formação dos professores ainda está baseada em moldes tradicionais com ênfase nos conteúdos. Ao reconhecer e analisar tal fato, o MEC considera que é inevitável que uma discussão sobre a formação de professores leve a uma tomada de decisões que terá que enfrentar problemas no campo institucional e no campo curricular.

No campo institucional o MEC considera, em primeiro lugar, que é necessário superar a segmentação da formação dos professores e a descontinuidade na formação dos alunos da educação básica. Para o MEC, é impossível o tratamento dicotômico dispensado à formação do professor para atuar nos diversos níveis de ensino, pois enquanto para o primeiro segmento da educação básica basta o ensino médio, para a quinta série se exige o curso superior, numa demonstração clara do tratamento dispensado pela educação brasileira à educação básica.

Em segundo lugar, O Ministério diz que é preciso superar a submissão da proposta pedagógica à organização institucional, ou seja, chegou a hora de não mais se formar “licenciados” e “bacharéis” numa clara demonstração da importância que se dá à formação dos professores. Outro aspecto que precisa ser superado, segundo o MEC, é o isolamento das escolas de formação. Ora, uma escola é uma instituição situada, contextualizada, mas as ações que essas instituições praticam sinalizam para uma separação clara entre o cotidiano, a prática social e a escola.

Para o MEC, também é necessário superar o distanciamento entre os cursos de formação e o exercício da profissão de professor no ensino fundamental e médio. A escola precisa articular-se com a sociedade, com a comunidade na qual está inserida, uma vez que é produto dessa própria sociedade e não pode pretender viver isolada. Além disso, não existem mais escolas para que os professores em formação possam desenvolver a prática pedagógica a não ser nos estágios que na maioria das vezes são verdadeiros “faz-de-conta” pedagógico.

E, por último, no campo institucional, o MEC considera que a escola deve resolver o problema do distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica. O Brasil possui um sistema interessante de ensino. Coexistem sistemas municipais, estaduais e federais, e as agências formadoras de professores não têm, na sua grande maioria, contribuído para a construção de projetos educativos, formando seus professores para uma escola idealizada, longe da realidade que vive.

Já no campo curricular, os problemas são em maior número e mais graves. Aponta o MEC para a superação de questões como:

- Desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação. As instituições formadoras de professores agem como de resto agem as próprias escolas com relação aos seus alunos. Não consideram nenhum conhecimento, nenhuma experiência e arrogam-se o dever de ensinar tudo a todos, desconsiderando os conhecimentos adquiridos ao longo da vida.
- Tratamento inadequado dos conteúdos. Por serem desvinculados da realidade, do cotidiano escolar, as propostas de conteúdos não são planejadas, articuladas, pensadas pelos professores. Na grande maioria quem decide os conteúdos são os autores dos livros didáticos, evidenciando a falta de um currículo escolar pensado e produzido a partir da realidade da escola.
- Desarticulação entre conteúdos pedagógicos e conteúdos de ensino. A questão é muito delicada quando se trata da formação de professores, pois os conteúdos pedagógicos são vistos de forma dissociada dos conteúdos de ensino ou de aprendizagem, não mantendo qualquer relação. Em se tratando dos cursos de licenciatura a questão é mais nítida ainda, pois a formação se dá com dois blocos ou duas áreas, uma específica da formação e a outra com as disciplinas de formação geral e pedagógica.
- Falta de oportunidade para desenvolvimento cultural. A formação de professores se dá num vazio cultural, pois o acesso aos materiais culturalmente produzidos é absolutamente necessário para compor o quadro cultural de uma pessoa, acesso a esse material é dificultado pelas condições

socioeconômicas dos professores, o que complica ainda mais o quadro. Como a proposta do MEC sinaliza para uma concepção de cultura presente nas ações da educação básica, através da construção da cidadania, então, é fundamental que a questão cultural seja resolvida.

- Tratamento restrito da atuação profissional. É preciso que as propostas de formação de professores contemplem a sala de aula como o ambiente ecológico fundamental da realização da formação e não deixem apenas para o último ano da formação o contato do futuro profissional com a sala de aula, com a escola. Os futuros profissionais precisam interagir de imediato com o ambiente de trabalho para estabelecer uma relação interpessoal e desenvolver competências e habilidades necessárias à atuação profissional, que hoje exige a atenção para todos os setores da vida escolar e social, no contexto situacional da escola.
- Concepção restrita de prática. Os cursos de formação de professores, via de regra, empregam uma dicotomia muito acentuada no processo de formação inicial de futuros profissionais da educação. A concepção de teoria e de prática é absolutamente dissociada uma da outra levando a uma visão aplicacionista das teorias e a uma visão ativista da prática. Isso se dá em virtude da concepção que norteia os processos de formação que, na maioria das vezes, se limita a realizar a formação nos seus aspectos teóricos desprezando a questão da prática relacionada com as teorias que lhe dão sustentação. A formação se dá mais num nível prescritivo relegando a um plano secundário um processo reflexivo que seja capaz de dar conta da

construção de conhecimentos a partir da prática observada, uma vez que essa só se realiza no final do curso, nos processos de estágio.

- Inadequação do tratamento da pesquisa. A pesquisa em educação continua sendo vista como um apêndice do processo de formação e não como uma possibilidade de construção de conhecimentos. A pesquisa em educação, ainda é vista de “fora para dentro” e não é usada como um elemento capaz de interferir num processo de construção de conhecimentos relacionando teoria e prática
- Ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações. A modernização das tecnologias ainda não chegou aos cursos de formação de professores, sendo muito raras as iniciativas nesse sentido. Parece que a escola faz questão de não preparar seus profissionais para agir no mundo moderno e um certo saudosismo do “quadro-de-giz” permanece como a única ferramenta capaz de dar conta dos procedimentos estratégicos para a construção de conhecimentos em sala de aula.
- Desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica. Num país continental como o Brasil, o sistema educacional precisa estar atendo para as diferenças sociais, étnicas, religiosas, econômicas, enfim para o contexto de atuação da escola, que precisa ser o mais possível inclusiva e não excludente, como vem ocorrendo ao longo de nosso processo histórico gerando uma legião de jovens e adultos semi-alfabetizados ou mesmo excluídos do sistema educacional. Além de não contemplar a formação

adequada dos profissionais para poder receber em suas salas de aula alunos portadores de necessidades especiais. Esses, segundo a visão de muitos educadores, devem ter um espaço próprio, diferenciado, à parte dos alunos ditos “normais”.

- Desconsideração das especificidades próprias das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica. As áreas do conhecimento, na formação de professores, sofrem uma síndrome de desarticulação e desconhecimento puro e simples que beira a um quadro de total incapacidade de se atuar na educação básica. Os conhecimentos são apresentados de tal forma desarticulados que parecem não pertencer a área alguma e o professor acaba optando por uma disciplina pura e simplesmente sem tomar conhecimento de questões interdisciplinares e, muito menos, da existência da transdisciplinaridade.

Diante dessas situações o MEC propõe as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, como resultado de uma ampla discussão com as secretarias estaduais de educação, universidades e instituições formadoras de professores em todo país, convidando a todos para que possam debruçar-se sobre a situação e tomar iniciativas capazes de ressignificar o ensino, tendo a escola como o *locus* do planejamento de uma prática educativa capaz de educar o cidadão de forma plena e conforme nosso entendimento, na direção da construção reflexiva da cidadania.

As Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, propostas pelo MEC, no ano de 2000, tentam abortar algumas práticas educativas na formação de professores, cuja existência vem fazendo com que a formação seja ambígua e sem

relação com o cotidiano social. No sentido de apresentar sugestões para uma nova prática o MEC apresenta alguns princípios considerados como orientadores para uma reforma da formação de professores no Brasil e faz um chamamento às secretarias estaduais de educação, às universidades e agências formadoras de professores, de um modo geral, para repensar a prática e propor um novo modelo de formação que contemple as novas competências e habilidades que devem ser do domínio dos professores e que são requeridas pela sociedade atual, para o MEC

Não será possível atender às demandas de transformação da educação básica se não mudarmos a tradicional visão do professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças e adolescentes. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação de alto nível (Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, 2000, p.35).

Ao reconhecer o papel fundamental da formação inicial de professores, o MEC reconhece a necessidade de formar um profissional cujo desempenho venha atender às exigências da sociedade do terceiro milênio, altamente complexa e por isso mesmo exigente nos aspectos socioeducacionais. Além disso, o Mec deixa claro que a formação tradicional precisa transformar-se numa formação de alto nível, isso é, uma formação que qualifique o profissional egresso para desempenhar com competências suas funções. Nessa direção, o MEC diz ainda que:

Por formação profissional, entende-se de que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica, mas voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, pois não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Essa formação deve ser de alto nível no cuidado e na exigência, tanto em relação ao que é oferecido pelo curso quanto ao que é requerido dos futuros professores (Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, 2000, p.35).

Podemos afirmar, diante dessas considerações do MEC, que a proposta de formação de professores apresentada, caminha na direção da formação do profissional reflexivo, na linha proposta por Schön. Além disso, ao analisarmos os princípios orientadores para a formação de professores, contidos na proposta do MEC, percebemos claramente a intenção de se formar o profissional reflexivo que seja capaz de agir com competências e habilidades que emergem da prática reflexiva, sem no entanto, apresentar claramente que linha reflexiva, se a que leva em consideração a transformação social ou apenas a da prática reflexiva espontânea.

Assim, ao discutir os princípios orientadores de uma reforma na formação de professores da educação básica, o MEC considera que:

- 1- A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores;
- 2- É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor;
- 3- A pesquisa é elemento essencial na formação profissional de professores (Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, 2000, p.35).

Podemos afirmar que o MEC está preocupado com a formação dos professores, mas que apenas possibilitar o domínio da dimensão teórica do conhecimento não é suficiente. Por isso, os três princípios básicos apontam a questão da competência como nuclear *porque “é preciso saber mobilizar o conhecimento em situações concretas, qualquer que seja sua natureza. Essa perspectiva traz para a formação a concepção de competência, segundo a qual, a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor”* (Diretrizes

para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, 2000, p.36). Para que isso ocorra, segundo o MEC, *“deve-se refletir nos objetivos da formação, na eleição dos conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação”.*

O MEC sinaliza, ainda, nas suas diretrizes, para a preocupação que deve existir por parte das agências formadoras de professores, no sentido de haver coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Ora, se considerarmos a formação de professores no Brasil, no modelo existente no momento, é de se supor que esta coerência não existe. Isso porque, na maioria das instituições formadoras de professores, a prática pedagógica ou o ensino pela prática é quase que inexistente. Oferece-se aos alunos-mestres um “estágio supervisionado”, desarticulado das práticas efetivas e dos contextos educacionais nos quais os futuros professores vão atuar.

Ainda, há a preocupação, por parte do MEC, de que o professor egresso dos cursos de formação para a educação básica seja capaz de desenvolver concepções adequadas de aprendizagem, de conteúdo e de avaliação. Também se apresenta a pesquisa como elemento que *“se desenvolve no âmbito do trabalho do professor que não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica, mas a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino” (Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, 2000, p.45).*

2.6 A FORMAÇÃO INICIAL

Formar o profissional prático reflexivo requer, segundo o que estamos percebendo, além de uma política de formação de professores nessa direção, uma ação que seja orientada pela própria prática. GARCIA diz que *“juntamente com a orientação acadêmica, a orientação prática tem vindo a ser a abordagem mais aceita para se aprender a arte, a técnica e o ofício do ensino”* (GARCIA, 1999, p.39). Dessa forma é preciso estar atento para que o programa de formação de professores possa desenvolver nas práticas de ensino essa reflexão orientada pelos formadores de professores nos diversos níveis de ensino.

Para isso, tanto professores como alunos-professores precisam ter uma visão da complexidade do ato de ensinar, ato que se dá num contexto específico e singular a cada evento de ensino. Nesse sentido é preciso estar atento às singularidades de cada situação uma vez que num ensino contextualizado o professor precisa ter, além do domínio do conteúdo de aprendizagem, também o domínio de estratégias capazes de dar conta do aprender a ensinar. É na prática e pela prática que é possível ensinar o futuro professor aprender a ensinar sem que tenha que repetir modelos ou paradigmas de seus formadores, sem a devida e necessária reflexão contextualizada, a partir da sala de aula, na qual ocorre o ato pedagógico.

Com a reflexão sobre e na prática, GARCIA, considera que *“é possível introduzir o aluno-professor numa comunidade de práticos e no mundo da prática”* Para ele, o modelo associado a essa orientação na formação de professores é *“a aprendizagem pela experiência e pela observação”*, pois, *“aprender a ensinar é um processo que se*

inicia através da observação de mestres considerados 'bons professores, durante um período de tempo prolongado' (GARCIA, 1999, p. 39). Dessa forma, a orientação prática estaria centrada na reflexão, na observação, na análise das práticas dos formadores de professores durante o desenvolvimento das práticas de ensino no processo de formação dos professores, pois assim, o professor em formação estaria aprendendo as competências e ao mesmo tempo as habilidades necessárias para atuar em situações reais de ensino, uma vez que esses eventos ocorrem num mundo real, concreto, da sala de aula mesmo, num ambiente carregado de significado tanto para os professores em formação, para os mestres orientadores e para os alunos envolvidos no processo de aprendizagem.

PERRENOUD considera que *“uma concepção coerente da formação de profissionais reflexivos não pode ignorar a análise de práticas como modelo e possível contexto da reflexão profissional”*. (PERRENOUD, 2002, p.119). Nesse sentido é preciso que o currículo de formação de professores considere as práticas de ensino como fundamentais no processo de formação. Com isso não se quer dizer que se deva abandonar a formação teórica. Pelo contrário, a formação teórica e a formação prática precisam encontrar o ponto de equilíbrio para que os professores concluam seu período de formação inicial com conhecimentos suficientes para agir na sala de aula com competência. É nessa direção que o MEC sinaliza com as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica. Reclama o MEC da situação dominante que segmenta o curso em dois pólos isolados entre si, dizendo:

“... um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas

como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática”. (Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, 2000, p. 28).

Na visão do MEC, é necessário se ter uma concepção mais ampla de prática que implique vê-la como uma dimensão do conhecimento que está presente na escola de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, devendo estar presente no conteúdo das práticas.

Para o MEC o planejamento e a execução das práticas de estágio devem ser fruto da reflexão desenvolvida na escola de formação diante dos eventos de ensino e de aprendizagem, pelos quais, passam os alunos mestres, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao profissional da educação para agir como prático reflexivo na direção proposta por Schön e tão bem explicitada por Perrenoud (2000, 2001, 2002).

A análise das práticas educativas através de meios eletrônicos e visuais, narrativa de outras formas, deve proporcionar a possibilidade do professor ir e vir na reflexão num exercício de análise, reflexão, interpretação e produção de fatos pedagógicos que possibilitem a tomada de decisão e a ressignificação do ensino.

2.7 A FORMAÇÃO CONTINUADA

E, para os professores em exercício? Para aqueles que já exercem o magistério, que têm muito tempo de serviço? PERRENOUD, considera que na formação contínua é um pouco diferente da formação inicial mas “ *ela poderia se*

orientar claramente para uma prática reflexiva em vez de limitar-se a ser uma atualização dos saberes disciplinares, didáticos ou tecnológicos” (PERRENOUD, 2002, p.45). Esclarece, no entanto, em ambos os casos, tanto na formação inicial como na continuada, *“aprende-se a prática reflexiva através de treinamento intensivo com formações dedicadas à análise de práticas e procedimento clínico de formação”*.

Podemos afirmar, com certeza, que na verdade, o que temos em cada início de ano letivo ou em cada início de implantação de programas de governo, é um “treinamento” ou uma “reciclagem”, dependendo da concepção filosófica de cada governo que se instala ou da direção da escola que assume o papel de gestor do processo de ensino e de aprendizagem. Parece ficar claro que o que falta é uma política de formação continuada para todo o país. Na realidade, poucos são os sistemas de ensino que possuem essa visão da formação do profissional.

2.7.1 Aprendendo a Aprender

Se considerarmos como PERRENOUD que *“a prática pedagógica é uma intervenção singular em uma situação complexa”* (PERRENOUD, 2002, p. 145), estaremos também concordando que é possível o professor aprender com a experiência e que as estratégias de reflexão acima descritas são meios eficazes para o professor aprender a aprender sobre o ofício de ensinar.

Nesse sentido a prática reflexiva reveste-se da necessidade do questionamento cotidiano sobre a prática exercida, caso contrário se cai na rotina do sempre fazer a mesma coisa do mesmo jeito. O professor reflexivo precisa ser formado no sentido de

aprender a olhar com singularidade a situação de ensino que para outros, pode ser a mesma coisa cotidiana, ou constituir-se apenas na rotina diária. É essa consideração singular que fará com que o professor pergunte sempre antes de agir, tendo o cuidado para não agir apenas pela racionalidade da situação, pois o evento do ensino se dá com pessoas e pessoas são sujeitos, e esses sujeitos são constituídos pela razão e pela emoção e muitas vezes componentes emocionais comprometem a eficácia do processo muito mais profundamente do que os componentes racionais.

A disponibilidade do professor em questionar-se a respeito de sua prática pedagógica obtendo respostas para questões como o que faço? O que penso? O que significa isso? Como me tomei assim? Como poderei me modificar? São fundamentais para o reconhecimento do terreno no qual pode ou não se dar o processo inicial de formação reflexiva. Aprender a aprender a ser reflexivo passa, necessariamente, por essa via.

Por outro lado, saber contar as próprias histórias de sua prática pedagógica pode levar o professor a uma atitude reflexiva, pois o ato de poder relatar seus eventos pedagógicos pode provocar o distanciamento necessário para pensar sobre o fato, compreendê-lo, analisá-lo, descobrir eventuais falhas, redimensioná-lo para que numa próxima ocasião se possa desempenhar melhor a situação.

Registrar os casos, os acontecimentos reais e problemáticos da sala de aula percebendo toda a complexidade do ato pedagógico é outra forma de aprender a aprender a ser reflexivo, pois estarão a compreender como atuaram, por que atuaram dessa ou daquela forma, podendo redimensionar, explicar, interpretar o fato.

Outra maneira de aprender a aprender é a observação de aulas. É um recurso que precisa ser utilizado no processo de aprendizagem reflexiva para que o professor possa analisar cientificamente suas ações e de seus colegas e estabelecer um vínculo com as teorias utilizadas para ensinar.

2.7.2 A Análise das Práticas

Outra forma importante de se formar professor reflexivo é, segundo PERRENOUD, a análise das práticas. Para ele:

A análise das práticas é um procedimento centrado na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, o qual produz saberes sobre a ação e formaliza os saberes de ação. Pode ser realizada com a ajuda de dispositivos mediadores como videoformação, verbalizações de recordações por estímulo ou entrevistas de esclarecimento que favoreçam a verbalização, a tomadas de consciência e de conhecimentos. (PERRENOUD, 2001, p.33)

Podemos afirmar, então, que a análise das práticas se dá numa relação prática-teoria-prática, capaz de dar conta de esclarecer os conhecimentos empíricos em confronto com as teorias envolvendo assim um esquema de prática-teoria-análise-prática que se dá através dos conhecimentos práticos, dos conhecimentos racionais, dos conhecimentos instrumentais e dos conhecimentos formalizados, numa relação de concomitância que produz os conhecimentos a respeito de um conteúdo de aprendizagem.

Este esquema de ação mental-prática pode permitir que o professor se torne um prático reflexivo desde que ele seja capaz de desenvolver as competências de saber analisar e saber refletir na ação.

CAPÍTULO III

PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM POSSÍVEL DIÁLOGO COM SCHÖN, NÓVOA, PERRENOUD, ALARCÃO E FREIRE

Este capítulo tem a intenção de trazer à discussão algumas idéias a respeito da Formação de Professores, na linha da prática reflexiva. Para isso, fizemos uma tentativa de um possível diálogo entre alguns autores que têm realizado pesquisas, estudos e propostas nesse sentido. A escolha dos autores ocorreu por razões de interesse de nossa parte, naturalmente existem muitos outros com outras propostas na mesma linha, porém, para nosso estudo julgamos que os autores analisados dão um suporte suficiente para as discussões.

As discussões apresentadas nos levam a questionamentos que nem sempre obtêm respostas de pronto, talvez a prática na formação possa respondê-las ao longo do processo. Não se trata, portanto, de dar uma resposta, mas de buscar possíveis respostas para nossas indagações. Não se trata, também, de pura adesão a uma ou a outra teoria, a discussão procura trazer à tona a problemática da formação de professores, neste início de milênio, sem no entanto, dar respostas definitivas, até porque, sabemos, que nada pode ser considerado como definitivo se adotamos uma concepção de uma prática que leve à transformação da realidade ou das realidades.

Na sequência apresentamos nossas discussões com os autores selecionados para nosso estudo na esperança de podermos contribuir para o debate de tão importante parte da educação, que é a formação do profissional.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES SEGUNDO SCHÖN

Donald Schön é licenciado em Filosofia pela Universidade de Yale e tem mestrado e doutorado na mesma área, pela Universidade de Harvard. Sua tese de doutorado é sobre a Teoria da Indagação de John Dewey. Nos anos 70, realizou, a pedido do Massachusetts Institute of Technology/M.I.T., um estudo sobre a formação do arquiteto. Desencadeou um processo de debates sobre a situação de formação e as perspectivas dos profissionais, tendo publicado duas importantes obras sobre o assunto: *O Profissional Reflexivo* (1983) e *a Formação dos Profissionais* (1987).

No primeiro livro, Schön segue uma linha de argumentação que propõe uma nova epistemologia da prática, cujo centro é o saber profissional, tomando como ponto de partida *a reflexão na ação*, que se produz quando o profissional se defronta com situações de incertezas, singularidade e conflito. Para CAMPOS e PESSOA, no segundo livro, Schön argumenta que os Centros Superiores de Formação de Profissionais "*deveriam tomar como referencial de preparação para a prática o que acontece no ensino de arte, desenho, música, dança e educação física, que tem em comum a formação tutorada e onde a formação se processa a partir da reflexão-na – ação*". (CAMPOS e PESSOA, 2000, p.187)". É bom ter em mente que, na verdade, a contribuição de Schön não se dirige especificamente à questão da formação de

professores, mas à formação de profissionais diferentes da ação docente, porém possibilita a adoção de novas teorias para a formação de professores. Dessa maneira, é bom lembrar que o que Schön propõe é uma concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva em três idéias centrais: *o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação*.

3.1.1 Formação do Professor Reflexivo

Temos consciência de que a ação docente é realizada por uma pessoa concreta, ou seja, pela pessoa do professor. Essa pessoa vem ao longo de seu processo histórico de construção de conhecimentos, de certa forma "formando-se". Nesse sentido é necessário se discutir até que ponto se pode "formar o professor reflexivo". Para SCHÖN, o professor prático-reflexivo é aquele que: *"É capaz de lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa - especialmente a reflexão-na-ação (o "pensar o que fazem enquanto fazem") que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito (SCHÖN, 2000, p.vii).*

Diante disso, é necessário se levar em conta, para o ensino reflexivo, na concepção de Schön, a forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática. Assim, parece ser de fundamental importância aprender como se dá a reflexão-na-ação, ou seja, como é que se pensa o que se faz enquanto se faz. A questão parece ser de extrema profundidade, uma vez que se discutindo o

profissional reflexivo em áreas de ciências médicas, por exemplo, como se daria a interrupção do pensamento e da ação, para um pensamento e uma ação reflexiva? Ou seja, como se portaria um profissional da área médica para “mostrar que pára e pensa” no que faz enquanto faz? E, como isso se evidencia na educação? A importância dessa compreensão remete a uma concepção de ensino e prática educativa diferentemente das práticas adotadas na formação de professores que na maioria das vezes privilegiam o conhecimento sistemático, de preferência científico.

Segundo SCHÖN,

A questão do relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser virada de cabeça para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica (SCHÖN, 2000, p.22).

Entender esse relacionamento parece ser de fundamental importância para o professor prático-reflexivo na concepção de Schön. Para ele, *“tudo é ensino prático. O conhecimento profissional, no sentido dos conteúdos da ciência e do conhecimento acadêmico aplicado, ocupa um lugar marginal - se é que está presente nos limites do currículo”* (SCHÖN, 2000, p.24). O saber fazer parece estar fortemente presente nessa concepção, uma vez que ele é que determina o relacionamento entre o conhecimento técnico e a habilidade da ação. Ainda segundo SCHÖN, citando DEWEY *“o reconhecimento do curso natural do desenvolvimento (...) sempre envolve situações nas quais se aprende fazendo. As artes e as ocupações formam o estágio inicial do currículo, correspondendo a saber como atingir os fins”* (SCHÖN, 2000,p.24).

Admitindo-se tal concepção, é preciso aceitar então, que os estudantes aprendam a fazer fazendo, que é a ação, a performance, que está no centro da aprendizagem.

Muitos questionamentos surgem a partir dessas idéias, entre eles as questões levantadas por VÁZQUEZ, a respeito da prática espontânea da prática reflexiva e da relação entre ambas. É possível que o profissional formado na concepção de Schön venha a agir apenas com a consciência da prática, ou como diz VÁZQUEZ, (1977) “*num estado prático*” que pode desconhecer a relação entre a consciência da prática e esse estado prático, que pode nos levar a distinção entre a praxis espontânea e a praxis reflexiva. A prática espontânea parece, no caso do estado prático, prescindir da consciência, o que resultaria numa atividade meramente mecânica.

3.1.2 Reflexão-na-ação

Aqui, parece ser interessante compreender o que SCHÖN conceitua como reflexão-na-ação, pois essa concepção determina a prática reflexiva na concepção Schoniana. SCHÖN considera que podemos *refletir sobre a ação*, pensando retrospectivamente, isso é *depois* da ação realizada, ou ainda podemos *fazer uma pausa no meio da ação*, o que é chamado por Hannah Arendt (1971), “*parar para pensar*”. Em ambos os casos, segundo SCHÖN, “*nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente*”. A prática reflexiva dar-se-ia pelo processo de refletir no meio da ação, sem interrompê-la. É “*um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo,*

enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação". (SCHÖN, 2000, p.32).

No processo de reflexão-na-ação ocorre, segundo SCHÖN, uma sequência de momentos que podem estar sobrepostos um ao outro, mas que levam a realização da própria ação. Num primeiro momento, ocorre uma situação de ação para a qual são trazidas respostas espontâneas e de rotina. Essas respostas revelam um processo de *conhecer-na-ação*, que é um processo tácito, espontâneo, sem deliberação consciente e que funciona dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal.

Na concepção de SCHÖN, num segundo momento, essas respostas produzem uma surpresa, um resultado inesperado, agradável ou desagradável, que não se encaixam na categoria de *conhecer-na-ação*. Essa concepção permite questionarmos que tipo de nível prático Schön propõe. Essa prática seria criadora ou repetitiva? Qual é o grau de consciência presente nessa ação? Se ele ocorre sem a deliberação consciente, como considera Schön, ele pode ser considerado reflexivo?

Um terceiro momento, segundo SCHÖN, a surpresa leva à reflexão dentro do presente-da-ação. Nesse momento, a reflexão, em alguma medida é consciente. É o momento em que ocorre a indagação sobre a ação através de questionamentos como "O que é isso?" ou "Como tenho pensado sobre isso?" Nessa situação o pensamento volta-se para o fenômeno e, ao mesmo tempo, para si próprio. Para SCHÖN, ocorre ainda o momento da função crítica, que questiona a estrutura de pressupostos do ato de *conhecer-na-ação*, levando à *reflexão-na-ação*. É o momento da reestruturação das estratégias de ação, das compreensões dos fenômenos ou das formas de conceber os problemas.

Num último momento do processo, segundo SCHÖN, a reflexão gera o experimento imediato. É o momento do pensar um pouco e experimentar novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar as compreensões experimentais acerca deles, afirmar as ações que tenham sido inventadas para mudar as coisas para melhor.

SCHÖN considera que o conhecer na ação são *“os tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes- performances físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como análise instantânea de uma folha de balanço”* (SCHÖN, 2000, p.31). Para ele, o ato de conhecer está na ação que está sendo realizada, o que é revelado pela execução capacitada e espontânea do desempenho do próprio ato de andar de bicicleta ou de examinar o documento de um balanço, e é também, uma característica da pessoa o fato de não tomar esta capacidade explicitada verbalmente. Há um saber tácito, presente implicitamente na ação que é realizada. De qualquer forma, nos parece importante questionar o grau de consciência da ação praticada. Andar de bicicleta e dar uma aula são questões absolutamente diferentes no seu gênero. Para andar de bicicleta a consciência da ação pode ser de grau zero ou muito próximo disso, uma vez que é uma ação mecânica ao passo que, dar uma aula, exige um certo grau de consciência, pois não podemos admitir que seja a aula uma atividade inconsciente.

Ainda, as ações poderão ser diferentes, dependendo das vivências pessoais de cada um, de seus propósitos e das linguagens disponíveis para a descrição do ato realizado. Pode-se, por exemplo, fazer referência às seqüências de operações e

procedimentos que são executados, ou a outras estratégias utilizadas na realização da ação.

3.1.3 Conhecer-na-ação

Ressalta SCHÖN que, *“qualquer que seja a linguagem que venhamos a utilizar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções”* (SCHÖN, 2000, p.31). Com isso, pode-se dizer, então, que as ações que são realizadas são produto do processo de conhecimento construído pessoalmente por alguém ao longo da vida. Mesmo ações ditas “mecânicas” como o ato de andar de bicicleta, revelam construções ou conhecimentos da pessoa que as realiza. Assim, parece claro que há uma sequência de ações que são realizadas de forma contínua. Se é assim, então podemos admitir como VÁSQUEZ que, nesse caso, *“o que pode faltar nessa atividade não é tanto a consciência prática, mas sim certa consciência da praxis, e é isso que determina a espontaneidade do processo criador”*. (VÁSQUEZ, 1977, p.285).

Ao referir-se à questão de conhecer-na-prática, SCHÖN chama a atenção para o fato de que um contexto é diferente do outro e que os contextos profissionais apresentam, cada um, sua especificidade e com isso, o conhecer-na-prática exige o conhecimento desses contextos pois, há questões específicas do conhecer-na-ação e da reflexão-na-ação, próprias de cada profissão. É bom lembrar que profissões que não lidam diretamente com pessoas têm especificidades diferentes, no caso da formação de professores, certamente a reflexão-na-ação e o conhecer-na-ação deveriam se revelar de outro modo.

O conhecer-na-prática revela, por assim dizer, a capacidade das pessoas em relacionar o pensar e o fazer. E, que nesses desempenhos aprende-se sempre novas maneiras de usar competências que a pessoa já domina. E, de certa maneira, esse conhecimento prático, leva ao que podemos chamar de “profissionais” ou seja, os elementos que dão características especiais ou especificidades à determinadas profissões são construídos ao longo de um processo de ação, que se estabelece com a finalidade de dar “corpo” a uma atividade específica. Para DEWEY, citado por SCHÖN (2000, p.36),

Uma prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham as tradições de uma vocação. Eles compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagens, ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais- o tribunal, a escola, o hospital, a empresa, por exemplo. Suas práticas são estruturadas em termos de tipos particulares de unidades de atividade- casos, pacientes, visitas ou aulas, por exemplo- e eles estão social e institucionalmente padronizados, de forma a apresentar ocorrências repetidas de tipos particulares de situações. Uma “prática” é feita de fragmentos de atividade, divisíveis em tipos mais ou menos familiares, cada um dos quais sendo visto como vocação para o exercício de certo tipo de conhecimento.

Assim, parece ser legítimo considerar que o processo de conhecer-na-ação de um determinado profissional tem suas raízes no contexto social e institucional do qual participa e é, então, um processo exercitado nesses ambientes profissionais e/ou institucionais do qual a pessoa faz parte, buscando, ao que tudo indica, ao sucesso profissional. Sucesso que pode consistir, na prática, na aplicação de teorias e técnicas *“derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática”*. (SCHÖN, 2000, p.37). A partir dessas concepções Schonianas é necessário se levantar questionamentos do tipo se essas práticas podem, efetivamente, conduzir a uma prática revolucionária, no sentido de ser transformadora,

pois esse tipo de atividade exige um alto grau de consciência da praxis. Nesse sentido a contribuição de Marx no que diz respeito à transformação revolucionária da sociedade tem por base uma justa relação entre o espontâneo e o reflexivo. Por isso, é lícito afirmar que os professores, no processo de formação, só poderão contribuir com a transformação social se tiverem uma praxis altamente consciente e reflexiva.

3.1.4 Ensino Prático

SCHÖN considera que quando alguém aprende uma prática *“é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam”* (SCHÖN, 2000, p.38). Essa aprendizagem leva ao conhecimento das convenções, dos limites, das linguagens, dos sistemas apreciativos, dos repertórios de modelos e de seus padrões para o processo de conhecer-na-ação. Para SCHÖN, pode-se fazer isso de várias maneiras. Por conta própria, com a vantagem da liberdade para experimentar seus limites, mas com a desvantagem de ter que reinventar tudo o que se sabe a respeito do assunto, não considerando a experiência acumulada por outros.

Um segundo tipo de aprendizagem prática pode ser o de uma aula prática. Segundo SCHÖN, *“uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. Em um contexto que se aproxima de um mundo prático, os estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho”*. Considere ele que, a aula prática é um mundo virtual, *“fica relativamente livre de*

pressões, distrações e riscos, no espaço intermediário entre o mundo prático, a camada “leiga” da vida ordinária e o mundo esotérico da academia”. (SCHÖN, 2000, p.40). Essa concepção de Schön não diz se é levado em conta o fato de que a aula é uma prática social e, que, por conseguinte, envolve pessoas que pensam e podem incorporar ou não uma relação de transformação entre a ação e a realidade social.

Assim, de acordo com SCHÖN, o ensino prático é conseguido através de certa combinação, do aprendizado do estudante pelo fazer suas interações com os instrutores e seus colegas e um processo mais difuso de ‘aprendizagem de fundo’. Para SCHÖN,

Quando uma estudante inicia uma aula prática, apresentam-se a ela implícita ou explicitamente, certas tarefas fundamentais. Ela deve aprender a reconhecer a prática competente. Ela deve construir uma imagem dessa prática, uma apreciação de seu lugar na relação com essa prática e um mapa do caminho por onde ela pode chegar, de onde está, até onde quer estar. Ela deve aceitar os pressupostos implícitos daquela prática: que existe uma prática, que é boa o suficiente para ser aprendida, que ela é capaz de aprendê-la e é que é representada, em suas características essenciais, pela aula prática. Ela deve aprender a “prática do ensino prático” – suas ferramentas, seus métodos, seus projetos e suas possibilidades – e assimilar, à prática, sua imagem emergente de como ela pode aprender melhor o que quer” (SCHÖN, 2000, p.40).

Os estudantes, numa aula prática, são um para o outro, tão importantes quanto os instrutores, isso ocorre devido à interação que existe entre os membros do grupo e a troca de experiências e/ou vivências de cada um que acabam incorporando novos hábitos de pensamento e de ação. Ao referir-se ao terceiro tipo de ensino prático, SCHÖN diz que esse terceiro tipo não impede o trabalho do primeiro e do segundo. Considera que:

Talvez possamos aprender com a reflexão-na-ação, aprendendo primeiro a reconhecer e aplicar regras, fatos e operações-padrão; em seguida, a raciocinar a partir das regras gerais até casos

problemáticos, de formas características daquela profissão, e somente, então, desenvolver e testar novas formas de compreensão e ação, em que categorias familiares e maneiras de pensar falham (SCHÖN, 2000, p.41)

Essas são as atividades de ensino prático que são consideradas como “reflexivas” no sentido de que estão voltadas para ajudar os estudantes a aprenderem a tomarem-se proficientes em um tipo de reflexão-na-ação, não considerando, no entanto se essa “prática reflexiva” é capaz de produzir uma mudança radical.

3.2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA COMPREENSÃO DE NÓVOA

António Nóvoa é professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tem escrito muitos textos a respeito da formação de professores, tendo contribuído para o debate em torno da questão em Portugal, uma vez que ao longo dos últimos vinte anos Portugal esteve dedicado ao campo da formação de professores e Nóvoa é um dos colaboradores do processo.

Continuando nosso possível diálogo com os autores, percebemos que, em Nóvoa a reflexão, não é vista como um fim em si mesma, mas como uma possibilidade de desenvolvimento de julgamentos éticos e ações emancipatórias no campo social em que a educação está inserida. Dessa forma, a concepção de ensino muda totalmente de perspectiva não aceitando o ensino como algo dado, pronto, acabado, insensível à mudanças. Pelo contrário, a reflexão, nessa concepção, procura formas de compreender os conteúdos de ensino numa perspectiva social emancipatória favorecendo a eliminação de políticas escolares opressivas.

Esse paradigma leva à reflexão do que diz NÓVOA: *“A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão”*. (NÓVOA, 1991, p.24) É nessa perspectiva de atribuição de significado à formação e ação de professores reflexivos que queremos dialogar. Atribuição de significado que vai além de analisar o simples papel de uma instituição que atua na formação de profissionais da educação ou a atuação pura e simples ao nível da sala de aula. Uma atribuição que leve em consideração a adoção de um paradigma inovador tendo a educação não como um fim em si de ensinar alguma coisa por ensinar, ou ensinar o que quer que seja porque consta do currículo escolar, não o fato de ensinar como pretexto mas como o reflexo de um ser (professor-pessoa) que está em relação com seus semelhantes.

Para NÓVOA a formação de professores pode desempenhar um importante papel na formação de um novo tipo de profissional que seja capaz de criar uma nova profissionalização e um novo relacionamento organizacional no seio das escolas. Diz NÓVOA que a formação de professores tem ignorado sistematicamente o *“desenvolvimento pessoal”* não estabelecendo os limites e confundindo os conceitos de *“formar”* e *“formar-se”* apresentando incompreensão sobre as possibilidades de que a formação acadêmica pode ser conflitante com a formação pessoal, insistindo no sentido de que as agências formadoras devem preocupar-se, como já disse com o *“desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente”* (NÓVOA, 1992,p.24). Insistindo nesse sentido, NÓVOA diz ainda que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Parece claro, então, que além da instituição formadora do profissional entra em campo, também, a própria vontade, a individualidade do profissional e a sua disposição no sentido de, além de obter conhecimentos técnico-científicos, esteja disposto a refletir sobre sua própria formação pessoal e profissional que vai além do período formal de aquisição de conhecimentos na universidade, mas que se estabelece como formação continuada durante todo o processo de atuação nas instituições em que irá atuar. A reflexão proposta por Nóvoa parece ir na direção da prática reflexiva capaz de transformar a realidade social quando considera que é necessário que os novos professores não sejam apenas imitadores de outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que façam parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores.

Diante de tais exigências parece claro que a formação de professores, tanto a inicial como a continuada ou em serviço, precisa ser urgentemente repensada tendo em consideração concepções de educação, ensino, aprendizagem, currículo e políticas educacionais compatíveis com as novas exigências de uma sociedade eminentemente tecnológica do novo milênio. Para que essa possibilidade exista de fato, NÓVOA diz que é necessário que as instituições formadoras de professores dêem atenção à dualidade do professor como pessoa e como profissional para que ele possa agir na

sociedade, diz ele: *“O professor é pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re) encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”*.

Para que isso se concretize, segundo NÓVOA (1991, p.24), é necessário que se repense e reestruture a formação de professores, insistindo, tanto na formação inicial como continuada, entendendo que, na verdade, no caso brasileiro é urgente se pensar em formas de “formação continuada” se se pensar em termos de qualidade de ensino, uma vez que nada pode estar “formado” definitivamente, principalmente em ciências sociais, e por isso é preciso pensar a formação *“como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua”*.

Assim, ao propor mudanças nos programas de formação de professores e optar pela prática reflexiva, é necessário que as faculdades de educação, formadoras por excelência de professores, que, bem ou mal, vão reproduzir as estratégias vividas no curso de formação. Pensem, também, em formas de formação continuada, que contemplem a ação reflexiva. Além da ação das agências ou instituições formadoras de professores é necessário que haja políticas educacionais de formação continuada, que podem e devem ser implementadas pelos sistemas de ensino e pelas universidades, pois, segundo NÓVOA, *“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. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência". (NÓVOA, 1992, p.25).

Fica claro que o pensamento de NÓVOA vem ao encontro da possibilidade de que a instituição formadora de professores e os sistemas de ensino não apenas invistam na formação inicial ou continuada, mas invistam o professor na possibilidade de ele próprio ser agente de seu processo de formação pessoal, tomando decisões, articulando conhecimentos e compreendendo a produção do saber num processo de interação. Para NÓVOA *"a formação pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas"* (NÓVOA, 1992, p.28).

É necessário, que as instituições formadoras de professores e os sistemas de ensino tenham como referencial, em suas políticas de formação, que esse é um processo de mudança, porém é preciso que seja, a formação dos professores, concebida como um dos componentes do processo que precisa estar articulado com outros setores e áreas educacionais para que a mudança se efetive. Por isso a formação para NÓVOA *"não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola"* (NÓVOA, 1992, p.28).

3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERCEPÇÃO DE PERRENOUD

Philippe Perrenoud é professor na Université de Genève. Seus trabalhos sobre as desigualdades e o fracasso escolar fizeram com que se interessasse pela diferenciação do ensino e, mais globalmente, pelo currículo, pelo trabalho escolar, pelas práticas pedagógicas, pela inovação e pela formação de professores.

Iniciemos um diálogo com as considerações de Perrenoud a respeito da formação de professores. O que é um professor profissional reflexivo? Essa indagação merece uma atenção especial pelas circunstâncias que envolve e por determinar o tipo de ação desencadeada pelo profissional da educação. Antes de conceitualizar o professor reflexivo, é preciso reconhecer e conceituar o que é um professor profissional. Para PERRENOUD, *“o professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem, em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas”* (PERRENOUD, 2001, p. 26). Nessa concepção o ensino é aceito como um processo interpessoal, interativo, intencional, mediado pela interação verbal, continua PERRENOUD dizendo que *“ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. Porém, esse “fazer aprender” se dá pela comunicação e pela aplicação; o professor é um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula”*. (PERRENOUD, 2001, p.26).

O ensino, nessa concepção, é assumido como uma atividade prática, interativa e o papel do professor é de articulador do processo de ensino, que tem uma função

didática de estruturação e de gestão dos conteúdos, ou seja, uma função pedagógica de gestão e regulação interativa das atividades em sala de aula.

A preocupação aqui explicitada é de tentar responder de que modo poderíamos agir para que tivéssemos uma ação pedagógica na linha reflexiva que atendesse ao mesmo tempo os problemas da deficiência de formação e preparasse os professores para uma ação pedagógica efetiva. Reconhecendo como PERRENOUD que:

a dificuldade do ato de ensinar está no fato de que ele não pode ser analisado unicamente em termos de tarefas de transmissão de conteúdos e de métodos definidos a priori, uma vez que são as comunicações verbais em classe, as interações vivenciadas, a relação e a variedade das ações em cada situação que permitirão, ou não, a diferentes alunos o aprendizado em cada intervenção (PERRENOUD, 2001, p.26).

Assim, o papel do professor prático reflexivo, será de articulador dos conteúdos de aprendizagem, de acordo com cada situação vivenciada num determinado contexto. Quando indagamos as professoras participantes do presente estudo no processo da pesquisa sobre a prática reflexiva, chegamos a conclusão de que, para a maioria delas, a prática reflexiva se resume no fato de pensar sobre o fenômeno depois da ocorrência dele. Nesse sentido, podemos dizer, então, que a prática reflexiva na concepção de SCHÖN não fazia parte dos procedimentos pedagógicos do grupo. Podemos afirmar que, de certa maneira, todas as professoras refletem sobre a ação que fazem e muitas vezes até na ação que fazem, porém isso só parece não bastar para caracterizar uma prática reflexiva ou determinar até que ponto o professor é um profissional reflexivo.

PERRENOUD considera que *“é preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fizemos”* (PERRENOUD, 2002, p. 13). A questão parece bastante clara, não é um episódio esporádico que caracteriza a prática reflexiva do profissional como pudemos observar no processo de estudo. É necessário que se vá além, o professor precisa assumir uma “postura reflexiva”, cujos componentes não são episódicos, mas permanentes. Para PERRENOUD, a postura reflexiva *“constitui-se numa forma de identidade, num habitus, inserir-se em relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções”*. (PERRENOUD, 2002, p.13).

Ao propor a prática reflexiva para o profissional da educação PERRENOUD considera que:

o desafio é ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, savoir-faire, métodos e posturas reflexivas. Além disso, é importante, a partir da formação inicial, criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes – que podem ser os mesmos – para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade (PERRENOUD, 2002, p.18).

Essa preocupação se estende ao professor em sua formação inicial e nesse sentido a idéia de Perrenoud é que se forme um profissional reflexivo a partir de sua própria prática o que diferencia substancialmente os programas de formação de professores atualmente empregados nas agências e instituições formadoras de professores. Parece que mais que ensinar uma postura, trata-se de orientar para a reflexão sobre e na própria prática possibilitando que o profissional aprenda fazendo a fazer aquilo que não sabe fazer.

Diante disso, é preciso, antes de tudo, que as agências e instituições formadoras de profissionais para a educação optem pela prática reflexiva e construam suas propostas e seus programas de formação nessa direção. É claro que essa proposta levaria algum tempo para ser implantada e implementada, uma vez que, certamente dependeria das políticas educacionais de cada uma das agências formadoras e mesmo das políticas educacionais dos sistemas de ensino.

3.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO NA VISÃO DE ALARCÃO

Isabel Alarcão é Professora Catedrática de Ciências da Educação/Didáctica na Universidade de Aveiro, onde leciona Supervisão Didáctica de Inglês e Didáctica de Alemão. O seu interesse principal situa-se na teoria e prática da Supervisão. Através de sua atuação e dos seus escritos, tem dado um grande contributo para a conceptualização do estatuto das Didácticas Específicas na Formação de Professores.

Iniciemos nosso diálogo com a autora, considerando que a sala de aula, é o ambiente adequado para a formação de professores, numa relação que considere a teoria e a prática como faces de uma mesma moeda e que precisam ser do domínio dos professores e, nesse sentido, podemos concordar com ALARCÃO ao dizer que *“a sala de aula constitui-se como o centro da reflexão e é pela análise conjunta dos fenômenos educativos, neste contexto, que se opera a formação”*. (ALARCÃO, 1996, p. 96). Essa consideração confirma o que estamos dizendo sobre o ambiente ecológico da sala de aula, pois a partir de um ponto de vista situado o futuro professor pode

considerar os eventos de ensino e aprendizagem e compreender a forma de neles intervir, podendo identificar os problemas e planejar sua própria forma de ação.

Sem dúvida, para que isso ocorra, é necessário se considerar a proposta de Schön, que já vimos apresentando e explorando ao longo desse estudo. Para isso é necessário se ter claras as concepções do autor sobre o conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação e suas implicações na tarefa social da educação, ou seja, qual a capacidade dessas ações em interferir no processo social e transformar a realidade.

Nesse sentido, é necessário que reapresentemos e discutamos um pouco mais essas noções. Para ALARCÃO,

O conhecimento na ação é o conhecimento que os professores manifestam no momento em que executam a ação. O conhecimento na ação, para o autor é dinâmico e resulta na reformulação da própria ação. A reflexão na ação ocorre quando o professor reflete no decorrer da própria ação e vai reformulando, ajustando-se assim a situações novas que vão surgindo. A reflexão sobre a ação ocorre 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. (ALARCÃO, 1996, p.97-98)

Nessa perspectiva, organizar um programa de formação de professores, quer seja na formação inicial, quer seja na formação continuada, requer um trabalho de preparação de um programa que exige uma concepção diferenciada das que atualmente estão em vigor, nas instituições de formação de professores, ou seja, há que se preocupar com uma performance diferente do futuro professor reflexivo, que envolve entre outras questões, a do conhecimento dos conteúdos de aprendizagem,

das teorias de aprendizagem, de estratégias diferenciadas de ensino, da possibilidade de transformação social, da capacidade dialógica, em suma, um programa de formação que contemple as competências e habilidades que se espera de um profissional que atue nesse sentido.

O conhecimento na ação implica um conhecimento tácito, capaz de reconhecer a ação como correta ou não. É evidente que as habilidades de ensino e o conhecimento dos conteúdos de aprendizagem são fundamentais para que o conhecimento na ação seja praticado de forma que o professor e o aluno sejam capazes de reconhecer seu desempenho na tarefa de ensinar e de aprender como adequada ou não, e da possibilidade de agir ou não na transformação da realidade.

Esse conhecimento na ação envolve decisões e ações que precisam ser tomadas no momento da ação e para isso o domínio sobre o conteúdo de aprendizagem e as estratégias mais adequadas a esse conteúdo que o professor tiver naquele momento serão decisivos para que possa atuar e desempenhar o conhecimento na ação com competência, pois essa ação ocorre de forma dinâmica envolvendo uma série de conhecimentos complexos, por exemplo, ao se ensinar conteúdos de língua portuguesa, na área da análise sintática. SCHÖN diz que *“nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções. Elas são sempre tentativas de colocar, de forma explícita e simbólica, um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea(...) porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os ‘fatos’, ‘os procedimentos’ e as ‘teorias’ são estáticos”*. (SCHÖN, 2000, p. 31).

A reflexão na ação é, segundo Schön, resultante, daquele momento em que o profissional “para e pensa” no que está fazendo no momento em que está fazendo,

sem, no entanto precisar revelar esse ato por meio de palavras. É um instante de consciência no qual o profissional é capaz de parar e pensar conscientemente sobre o que está fazendo, tomar decisões, reformular e redimensionar a ação. A reflexão sobre a ação é o distanciamento necessário *a posteriori* para que o profissional possa pensar sobre a ação prática, avaliar, compreender os eventos ocorridos durante a ação e tomar consciência da performance no momento da ação.

Pensar um programa de formação de professores que contemple essas questões parece ser extremamente necessário se quisermos, de alguma forma, intervir no processo. A intervenção no processo de formação de professores pode se dar de diferentes formas. Uma delas é, certamente, na formação inicial, propor aos institutos de formação de professores, programas e estratégias que dêem conta desse tipo de formação.

Para que se possa atuar nesse sentido é necessário se ter claro que um professor reflexivo, tal como se pensa, é aquele que é preparado para examinar, questionar e avaliar criticamente a sua prática e perceber até que ponto sua ação interfere na possibilidade de transformação social ou ela mesma é capaz de provocar uma transformação social.

Na formação do profissional reflexivo devem estar presentes estratégias suficientemente claras, objetivas e capazes de dar conta desse tipo de formação, funcionando segundo ALARCÃO, (1996, p.100) como instrumentos de apoio ao processo de formação entendidos como “*o questionamento sistemático da própria prática, de modo a melhorar essa prática e a aprofundar o próprio conhecimento dela*”. Para a autora, o professor assim formado, terá que aprender a refletir e essa

aprendizagem se constituirá numa competência a ser construída, ao longo do processo de formação.

ALARCÃO considera que a prática reflexiva pode ser tomada em dois níveis. Um que a considera como fim e outro que a considera como meio. Para ela, a reflexão tomada como meio é que estabelece as estratégias de formação de professores reflexivos, pois essas estratégias são, no entender dela, as vias para desenvolver professores reflexivos nos níveis técnico, prático e crítico emancipatório. (ALARCÃO, 1996, p.100).

O nível técnico diz respeito à formação em determinados objetivos como a disciplina em sala de aula, criar um objetivo para as atividades, manter a atenção e o interesse dos alunos, levá-los a compreender o conteúdo de aprendizagem. Para ALARCÃO, *“a tarefa primordial para os formandos é refletirem no seu próprio ensino – reflexão sobre e na ação – e aprenderem de outras fontes de modo a atingir esses objetivos”*. (ALARCÃO, 1996, p.101).

No nível prático, a reflexão, na tarefa de formação, é levar os professores a se preocuparem com os pressupostos, com as predisposições, com os valores e as conseqüências aos quais as ações estão ligadas. Neste nível, os formandos devem avaliar seu próprio ensino, teorizar sobre a natureza da disciplina que lecionam, sobre os processos de aprendizagem, sobre seus alunos e sobre os objetivos mais amplos da educação. No terceiro nível, chamado por ALARCÃO de crítico ou emancipatório, a reflexão tem como preocupação central os aspectos éticos, sociais, políticos e contextuais de uma maneira geral que podem permitir, limitar ou inibir as práticas reflexivas de alguma forma.

Para ela, as estratégias acima referidas não são excludentes, ao contrário são concomitantes e podem requerer outras de acordo com o contexto da própria formação e/ou da ação que está sendo desenvolvida. Diz ainda que as estratégias adotadas na formação de professores reflexivos devem contemplar: as perguntas pedagógicas, as narrativas, a análise de casos, a observação de aulas, o trabalho de projeto, e a investigação-ação. (ALARCÃO, 1996, p. 102).

Assim, a proposta de Alarcão é, no sentido do envolvimento do professor na sua formação, seja ela inicial ou continuada, num processo dialógico de reflexão interativa entre os pares sobre a sua própria prática e a prática de seus colegas.

3.5 O DIÁLOGO COM FREIRE

Paulo Freire fala por si só, dispensa maiores apresentações e comentários. Sem sombra de dúvidas é o maior educador e teórico da educação brasileira e sua obra contribuiu de maneira decisiva na educação do chamado terceiro mundo, especialmente na América Latina. Com certeza analisar ou dialogar com a obra de Paulo Freire exige do proponente uma abertura de mente muito grande, além de muitos conhecimentos, uma vez que o conteúdo é sempre muito profundo e carregado de significado, sendo difícil penetrar na sua essência, pois é uma obra reveladora de muitas verdades cujos conceitos, muitas vezes, abalam as concepções que trazemos a respeito do mundo, do homem e da educação.

Diante da imensidão do significado de Paulo Freire, não nos atrevemos a dizer que estamos dialogando com ele, mas que estamos tentando, talvez num ensaio muito

incipiente ainda, uma vez que para nós, sua obra ainda necessita de um estudo muito mais profundo do que este que fizemos.

Não vamos apresentar idéias ordenadas cronologicamente de Paulo Freire a respeito da formação de professores. Iniciamos fazendo uma reflexão a respeito de como Freire considera a educação. Diz ele: *“a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”* (FREIRE, 2000, p.104). Como dissemos anteriormente, penetrar na obra de Paulo Freire, é um desafio. Na citação acima percebemos toda a riqueza de uma concepção de educação dialógica e reflexiva. Uma proposta de educar o educar não pode, de forma alguma, prescindir dessas idéias, pois de forma angular elas conduzem o próprio processo de formação. Certamente, Freire tinha toda a consciência das dificuldades que uma proposta deste gênero teria que enfrentar.

Ora, se a educação é um ato de amor, essa concepção inverte totalmente as idéias que até o presente momento vínhamos apresentando. Em nenhum momento os autores que estudamos fazem tal afirmação. No nosso modo de ver, essa concepção, inicialmente, corre alguns riscos, poderíamos estar caindo na ingenuidade da educação como um ato generoso de alguém que faz um favor para um necessitado. E, poderíamos correr o risco de cair na armadilha da “vocação”, expediente tanto usado por algumas instituições de ensino no nosso país, para pagar mal aos seus trabalhadores em educação. Mas, não é essa ingenuidade que está presente nas considerações de Paulo Freire, pelo contrário, quem tem uma concepção de amor voltada para a realização da pessoa sabe das exigências que isso acarreta.

Por isso FREIRE considera que é necessário que tenhamos uma educação que;

possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido as prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Eu o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 2000, p.98).

Parece-nos que nessa consideração encontra-se toda uma sugestão completa de formação de professores. E mais, de professores reflexivos, capazes de atuar no que Schön chama de reflexão na ação, de conhecer-na-ação, ou ainda do Perrenoud chama de competências e habilidades. Essa, talvez fosse a formação mais adequada de professores para a educação brasileira, que saberia encontrar a partir daí os caminhos para a reflexão, para a crítica, para a prática reflexiva transformadora e não apenas repetidora ou ingênua a respeito do ensino e da prática pedagógica. Ainda, reforçando essas idéias, recorremos mais uma vez a FREIRE que diz, que temos a necessidade de

uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquele que insiste na transmissão do que Whitehead chama de inert idéias – “idéias inertes, quer dizer, idéias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações. (FREIRE, 2000, p.101).

Voltamos ao ponto nevrálgico da formação de professores. Queremos professor reflexivo? Queremos prática reflexiva? Então, precisamos agir no sentido de formar professores que sejam capazes de agir da forma como Freire apresenta acima. Que

sejam capazes de, a partir de seus conteúdos de ensino, levarem seus alunos a uma nova postura, crítica, de compreensão de sua realidade e da possibilidade de ação sobre seu meio, e da transformação necessária para que essa realidade seja transformada, recriada, reinventada e possa contribuir para a realização da pessoa. Teríamos que intervir no processo de formação de professores, que ainda dispensa a pesquisa, que ainda pensa que a transmissão de conhecimento é a metodologia adequada para o ensino. Talvez seja para o ensino que quer manter as relações de poder estabelecidas pelo mundo capitalista, mas não pela pedagogia crítica, pela pedagogia transformadora, pela ação reflexiva que se propõe e que na verdade, se impõe, neste tempo que estamos vivendo.

FREIRE diz também, ao analisar a situação educacional brasileira que *“entre nós, repita-se, a educação teria de ser acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturólogos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência...”*. (FREIRE, 2000, p.101). Não estaria aqui a sugestão de como fazer acontecer a prática reflexiva? O conhecer na ação? O agir para transformar da forma como VÁZQUEZ considera a prática reflexiva? Falando da ação educacional e seu papel na democratização, o que ainda parece ser necessário, pois a “democratização” política pode até ter ocorrido, mas a democratização da vida e das condições de vida dos brasileiros, ainda não, FREIRE considera que: *“Não seria com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que*

desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização” (FREIRE, 2000, p.102). A idéia de ação reflexiva sobre a realidade parece cristalina nas concepções que estamos apontando nesse texto.

FREIRE insiste na questão da consciência crítica, que seria, seguramente, a forma adequada de se chegar a uma ação reflexiva. Mas, se o processo de formação de professores não contempla essa prática, como é que os professores, no desempenho de sua ação pedagógica, no cotidiano escolar poderiam agir de forma a criar nos alunos a consciência crítica? Considera FREIRE que *“Nada ou quase nada existe na nossa educação, que desenvolva no nosso estudante (parece-nos que em todos os níveis - grifo nosso) o gosto pela pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” – o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua”*. (FREIRE, 2000, p.102). Nesse sentido, podemos e devemos até, concordar com Freire, pois nossa educação parece ter gosto pelo verbalismo, pela transmissão de idéias e salvo honrosas exceções, rejeita a criação, a recriação, a invenção. Como ser crítico numa situação dessas? Como deixar de ser ingênuo? Como construir a consciência crítica? São questões que, talvez, uma formação reflexiva pudesse dar conta de responder.

Parece-nos necessário ver com FREIRE o entendimento de transitividade crítica. Considera ele que:

a transitividade crítica, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise

dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições (FREIRE, 2000, p.70).

A predominância da consciência ingênua produziu a situação brasileira, não só no setor educacional da formação de professores, como em todos os outros setores da vida nacional, o que era (e é) conveniente para as políticas de manutenção do poder, seja na esfera que for. Assim, parece ser importante tomar consciência dessa realidade para poder atuar no campo da formação de professores reflexivos para propor uma mudança de postura, de atitude, de ação, da própria consciência, se é que a sociedade brasileira deseja, de fato, a transformação social.

Para concluir (deixando inconcluso) esse diálogo com FREIRE poderíamos pensar com ele como fazer para que a educação brasileira e especialmente a formação de professores possa interferir no processo social possibilitando a transformação que se deseja. Assim, parece-nos que como FREIRE pensa, a solução poderia estar numa formação que contemplasse:

- a) um método ativo, dialogal, crítico e criticizador;
- b) na modificação do conteúdo programático da educação;
- c) no uso de técnicas como a Redução e da Codificação.

Somente, diz FREIRE, um método ativo, na educação, um método dialogal, participante, poderia fazê-lo.

CAPÍTULO IV

O FAZER E O PENSAR DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

RELATO DE UMA APROXIMAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO

Esta parte do estudo apresenta uma análise e possível interpretação de dados obtidos através da pesquisa realizada na cidade de Pato Branco e que foi o ponto central de nossa pesquisa. É preciso salientar que inicialmente a intenção era de se empreender uma pesquisa-ação a rigor, mas que no andamento da pesquisa isso não se configurou até o final. Tentamos agora fazer uma relação entre os dados obtidos e o diálogo que realizamos no capítulo anterior com os autores que dão sustentação ao nosso estudo.

4.1 CONTEXTUALIZANDO OS DADOS OBTIDOS

O fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa participantes do presente estudo, foi capturado através de entrevista (antes do estudo proposto) e observação de aulas (depois do tempo destinado à formação), conforme proposta do Seminário Central da Pesquisa. O objetivo desta parte do estudo é estabelecer uma possível relação entre o pensar e o fazer pedagógico do professor, numa tentativa de compreensão da prática que orienta as ações em sala de aula. Admite-se, nesse

estudo, uma “*filosofia da prática*”, ou uma “*filosofia do fazer*” que determina ou arranja os atos pedagógicos.

Se concordarmos com SIROTA (1994, p.9) que diz “*a sala de aula é a caixa preta do sistema escolar*” certamente estaremos tentando estabelecer uma possível compreensão do ato pedagógico desencadeado pela ação do professor, levando à discussão de elementos de conflitos, contradições e inconsistências, que podem ser registrados à semelhança de uma caixa preta de avião, pela verbalização dos professores e pela observação direta da sala de aula. Além disso, é preciso estar atento para os eventos positivos que ocorrem no ambiente ecológico da sala de aula. Num processo de observação e entrevistas, é muito comum o observador estar atendo ao que ele classifica como “problemas” não percebendo muitas vezes, questões altamente positivas na prática do professor.

Naturalmente há que se considerar os contextos que constituem o entorno de uma sala de aula, mas a regra geral é que o professor é que dá o tom do trabalho pedagógico, especialmente no processo de ensino, manifestando uma filosofia do fazer e do agir toda própria. Parece que, nesse sentido, o processo de produção de uma aula não pode ser considerado à parte do restante do que ocorre, desde a formação do professor, os diversos contextos em que a escola e os alunos estão inseridos, e a prática efetiva da ação pedagógica.

Admitindo esses fatos, podemos, então, dizer que uma aula não é um fato isolado, que pode ser compreendido por si só. Há que se pensar e admitir a existência de outros fatos que colaboram e interferem no processo. Por isso, investigar como se dá a produção de uma aula e os contributos que ocorrem para que a aula aconteça

através de um processo de verbalização dos professores envolvidos no estudo, foi uma das formas encontradas para se obter dados considerados importantes no traçado do mosaico em que se configura uma aula.

Assim, a entrevista estruturada foi organizada para servir de apoio ao estudo na obtenção de dados confiáveis para uma reflexão mais aproximada da compreensão que se pode ter do ato pedagógico. Está em jogo a compreensão do cotidiano escolar e dos conhecimentos que o professor detém sobre sua turma, pois através desses dados é possível estabelecer uma compreensão da prática pedagógica concreta. Dessa forma, o material coletado parece ser de extrema importância para se tentar estabelecer nesse momento do estudo, uma compreensão de como o professor “pensa” a respeito da prática reflexiva, de como se dá o planejamento das aulas, como ocorrem as aulas no ato pedagógico, a relação do currículo escolar com o cotidiano dos alunos.

É bom lembrar que os dados para a reflexão que aqui se apresentam foram obtidos através de uma entrevista estruturada, com seis professoras de Língua Portuguesa e que esse material foi coletado antes do processo de estudos organizado para e pelos participantes do grupo da pesquisa em desenvolvimento. Esse estudo foi realizado durante o ano letivo de 2001, tendo ocorrido em cerca de 40 encontros entre o grupo da pesquisa. Ocorreram estudos de textos, debates, seminários, sobre a questão da ação reflexiva, conforme a proposta do Seminário Central.

A entrevista enfocou, especificamente, as linhas do compreender a relação pedagógica com o cotidiano (o pensar pedagógico) e o fazer pedagógico (planejamento, objetivos da ação, metodologia de trabalho, dificuldades). Nesse sentido, a verbalização constitui-se num material riquíssimo de análise, pois tanto se

pode considerar o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente como fonte de dados para se percorrer o complexo caminho de se estabelecer uma relação entre a teoria e prática pedagógica, sem cair no verbalismo vazio ou no discurso inconseqüente da mudança da prática pedagógica. Dessa forma, o saber e o fazer pedagógico são os referenciais utilizados como categorias prévias na organização das questões que apresentaram o fio condutor da entrevista.

Definir as categorias de análise e interpretação não é uma tarefa muito tranqüila numa pesquisa qualitativa. Mesmo assim, é necessário se estabelecer critérios de análise capazes de sinalizar o caminho percorrido. Assim, em função dos objetivos desse estudo, optamos por um modelo misto de análise. As categorias foram selecionadas no início, mas ao longo do estudo poderão se modificar em função da análise que poderão aportar. A princípio, algumas questões foram consideradas como categorias por se pensar que poderiam constituir o eixo condutor da discussão que se propõe, ou seja, investigar as possibilidades e os limites de ação pedagógica voltada para a prática reflexiva. Naturalmente que ao proceder dessa maneira, estamos estabelecendo uma opção, traçando um caminho, que com olhos de outro investigador poderia ser diferente.

Assim, a primeira categoria que serviu de base para nosso estudo foi o entendimento do que as professoras pensam que seja “reflexão”. Essa concepção parece ser importante, na medida em que abre as discussões para o encaminhamento de uma “ação prática reflexiva”.

A segunda categoria tem como enfoque a questão mesmo da prática reflexiva. Ao questionar as professoras sobre a concepção de prática reflexiva estamos

estabelecendo parâmetros para compreender a ação pedagógica que naquele momento, elas desenvolviam em sala de aula, e qual o entendimento que tinham da prática reflexiva.

Tendo essas duas categorias inicialmente como fio condutor da entrevista, o passo seguinte foi abordar a questão do planejamento das aulas. Essa categoria parece ser importante porque contribui claramente para a compreensão entre o que é dito e o que é feito, ou seja, evidencia-se na observação a relação entre o discurso e a prática e se pode compreender melhor a dimensão da proposta de trabalho das professoras.

As categorias seguintes envolveram o fazer na sala de aula. Questões como o que você faz na sala de aula e o que deixa de fazer e o que gostaria de fazer estão diretamente ligadas com a questão do planejamento. Perceber até que ponto as professoras dizem que fazem alguma coisa e como fazem a partir do planejamento que elas dizem fazer é importante para se perceber como seria a prática pedagógica das professoras na sala de aula. Outra categoria levantada inicialmente e que parece que dá o tom do discurso e da prática pedagógica é a proposta curricular. Saber a concepção de currículo e como é que as professoras participantes da pesquisa fazem uso do currículo é uma grande contribuição para podermos entender o planejamento e as ações práticas, cotidianas da sala de aula.

A questão de materiais usados na sala de aula para a ação pedagógica é também uma reflexão importante porque sinaliza que práticas as professoras adotam e com que materiais as realizam, dando uma noção de que tipo de ensino prático ou teórico é desenvolvido. Na sequência e, para se compreender melhor a questão do ensino praticado pelas professoras, levantamos a categoria da prática de ensino,

solicitando que elas respondessem uma questão de como é que elas ensinam. Essa questão poderá confirmar ou refutar todas as considerações anteriores a respeito do ensino praticado em sala de aula.

Ainda concepções importantíssimas e que foram categorizadas em leitura, produção de textos e gramática, fizeram parte da entrevista para que pudéssemos estabelecer parâmetros de comparação entre o planejamento, a ação e o discurso das professoras e poder responder questões ligadas às possibilidades e aos limites da prática reflexiva na Língua Portuguesa.

Para fechar a entrevista, duas categorias serviram de ponto de reflexão: a questão da contribuição do currículo adotado na escola e a concepção de ensino prático. Essas duas categorias inter-relacionam-se e de certa forma são complementares uma a outra na medida em que é com elas que é possível à professora estabelecer o *design* de sua prática pedagógica.

A sala de aula não é apenas complexa na sua amplitude e variabilidade, é também no sentido que se atribui às ações realizadas pelo professor e pelos alunos num embate teórico-prático que pode ser o resultado de um “*ambiente desesperadamente cheio e desesperadamente vazio ao mesmo tempo*”, no dizer de (SIROTA, 1994.p.15) possibilitando a compreensão de que os atos pedagógicos podem ser realizados na perspectiva de se cumprir o conteúdo programático escolar para uma sala “cheia” de alunos e, no entanto vazia de sentido.

Os estudos da sala de aula, separados de todos os elementos históricos e sociais amplos, são uma amostra muito clara do isolamento do fenômeno em foco. “*Por outro lado, a interpretação dos fenômenos que se apresentam numa sala de aula*

oferece a possibilidade de esclarecer alguns elementos culturais, como os valores, que caracterizam o mundo vivido dos sujeitos". (TRIVIÑOS, 1987, p.48) Ainda, o contexto cultural onde se apresentam os fenômenos permite, através da interpretação deles, estabelecer questionamentos, discussões dos pressupostos e uma busca dos significados da intencionalidade do sujeito frente à realidade". (TRIVIÑOS, 1987, p.48).

Para tentar traçar uma possível compreensão da prática pedagógica, esse estudo considera o ponto de vista, o falar, a verbalização das professoras que serão depois, em outra parte do estudo confrontado através de uma grade de observação. Ora, sabemos perfeitamente que o cotidiano é algo complexo, e esse algo complexo é que dirige a vida diária, é que dá forma às ações perpetradas na sala de aula, como vivencia as idéias verbalizadas nas entrevistas, evidenciando uma determinada realidade vivenciada pelas professoras participantes da pesquisa.

Por isso, o discurso das professoras torna-se um material de uma riqueza inestimável para tentar estabelecer as relações entre o que elas pensam e o que dizem que fazem em sala de aula. Ou seja, pode ser possível estabelecer uma relação entre a filosofia do saber e a filosofia do fazer. É a experiência vivida pelo sujeito, pelo ator da sala de aula que se manifesta no discurso, possibilitando a leitura do explícito e do implícito, do dito e do contido de maneira velada nas falas das professoras.

4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA SALA DE AULA - UM PRIMEIRO OLHAR

Feitas essas considerações iniciais, passamos, então à análise e à interpretação das verbalizações ocorridas por ocasião da entrevista. É bom salientar

que participaram do questionamento seis professoras da rede pública de ensino que fizeram parte da pesquisa. Também é bom deixar claro que as questões, em número de quinze foram organizadas tendo em vista o objetivo de se compreender o que pensa e o que faz o professor de Língua Portuguesa na sua prática pedagógica. Assim, as questões apresentam-se estruturadas em dois blocos, um que se destina a investigar questões relacionadas ao saber (reflexão, conceitos, planejamento, currículo, leitura, produção de textos, gramática) e outro relacionado ao fazer (ação metodológica, materiais de ensino, conteúdo de ensino, que na verdade se interpenetram e se complementam, não podendo ser analisadas separadamente).

O questionamento iniciou pela compreensão da palavra reflexão. Parece ser importante, antes mesmo de outros questionamentos, que o professor possa dizer o que pensa ser reflexão, por isso foi solicitado aos professores que se manifestassem sobre a compreensão que os mesmos têm do vocábulo “reflexão”.

Em suas verbalizações as professoras, na sua maioria, permaneceram na conceitualização do dicionário, entendendo a reflexão como “*o pensar, o retomar e recomeçar*”. Ou como o “*pensar, repensar e agir depois*” no dizer de uma das professoras, ou “*Reflexão para mim é voltar atrás*”, é *refletir sobre aquilo que se diz buscar novas condições para embasar teu pensamento*” ou ainda “*perceber você no mundo*” . Essas considerações revelam um saber dicionarizado, pois segundo o dicionário Aurélio, é “causar reflexão” é “ato ou efeito de refletir” ou um pouco mais profundo ainda segundo o Aurélio “*volta da consciência, do espírito sobre si mesmo, para examinar o seu próprio conteúdo, por meio do entendimento, da razão*”.

Parecem estar presentes na verbalização dos professores, questões ligadas filosoficamente à praxis espontânea e em algumas falas à praxis reflexiva. Entendendo a praxis espontânea como o fazer pelo fazer, percebemos, na verdade, um certo espontaneísmo por parte das professoras, pois afirmam, sem maiores considerações, significados ligados a uma tradução dicionarizada. Isso pode ocorrer devido ao próprio processo escolar, que não proporciona ocasiões para debates, reflexões, estudos, produção de conhecimentos, pois a grande maioria dos professores tem uma carga horária elevada, o que dificulta um processo de construção de um saber mais elaborado e mais reflexivo.

Na linha filosófica da praxis reflexiva parece, também que uma professora se refere a esse particular quando diz que reflexão “é perceber você no mundo”. Nesse sentido parece que ela considera a consciência de si como algo inerente ao processo reflexivo. Pode se considerar que na fala em tela, a professora demonstra saber que a praxis reflexiva demanda uma elevada atividade da consciência, pois exige o estabelecimento de relações complexas para “*perceber você no mundo*”, no dizer da professora. Assim, parece que poderíamos aqui nos referir ao que VÁZQUEZ considera no sentido de que “*a praxis criadora exige uma elevada atividade da consciência, não só ao traçar, no início do processo prático, a finalidade ou o projeto original que o sujeito procurará plasmar com sua atividade material, como também ao longo de todo o processo*” (VÁZQUEZ, 1977, p.281).

Essa atividade de consciência certamente exige que o sujeito seja capaz de estabelecer relações entre o que está aprendendo, a realidade que vive e a necessidade de transformação ou a aceitação do fato. De qualquer forma, parece que

aqui podemos dizer que há um indício da prática reflexiva, se bem ao longo do estudo este indício possa ir se diluindo e não se concretizar na sua plenitude.

Na linha da questão anterior, solicitamos que as professoras se manifestassem sobre o que entendem por “prática reflexiva” na sala de aula. Para uma das entrevistadas, *“prática reflexiva na sala de aula é quando está trabalhando um conteúdo, surge uma dúvida ou uma resposta que a gente não esperava, a gente retorna, refaz o caminho, vê o entendimento que a gente espera do aluno, vê o equilíbrio, que o aluno entenda o que a gente quer que ele entenda”* e ainda para outra professora: *“reflexão, para mim é voltar atrás é refletir sobre aquilo que se faz”*. A idéia manifesta nestas considerações leva a crer que as professoras estabelecem uma prática de, quando surge algo inesperado, parar tudo e distanciar-se do contexto, pensar e retomando as idéias, os conceitos, tentar construir com o aluno as respostas para os objetivos que traçou, pois segundo ela é preciso que o aluno entenda o que “a gente quer que ele entenda”. Já para outra professora, a idéia de prática reflexiva em sala de aula é ainda bastante nebulosa, pois diz que *“prática reflexiva é eu colocar em prática o que eu refleti, em reflito em cima de um determinado assunto várias vezes e aplico aquilo que eu conceituei depois no final”*. Nessa consideração é possível perceber que a professora considera que a prática reflexiva seja o resultado de um arranjo de um pensamento, repetido várias vezes e que busca a solução de um problema. Nesse sentido há a possibilidade de se pensar como DEWEY, pois para ele, *“os dados e as idéias são as pedras basilares do processo reflexivo, pois será da interação entre eles que há de surgir uma conclusão”* (DEWEY, 1910, p.123). Mas é preciso levar em consideração, neste processo, os dados, as circunstâncias que

possibilitam as inferências e até que ponto o julgamento ou a decisão estabelecida é de fato um bom julgamento. Por outro lado, DEWEY acena com a questão do emprego do bom senso. Certamente, professores experimentados e com bons conhecimentos, têm possibilidades de utilizarem-se dessas experiências e vivências e acertar na decisão, pois o bom senso pode auxiliar na tomada de decisão.

Ao fazer seu comentário, uma professora diz que a prática reflexiva “*é o pensar, porque os alunos hoje, têm preguiça de pensar, eles não têm o hábito de pensar*”. Parece que essa consideração poderia ser mais adequada ao sentido da palavra reflexão do que propriamente à prática reflexiva. Mas, como dissemos anteriormente, há que se considerar, também, as incertezas, as dúvidas, as controvérsias presentes no pensar e no agir pedagógico dos professores.

Outra professora apresenta uma consideração interessante quando diz que “*prática reflexiva em sala de aula é trabalhar com os alunos, explorando a potencialidade deles, dentro das possibilidades que eles têm para produzir, tanto na oralidade quanto na escrita*”. Aqui a professora manifesta a idéia de que a atividade pedagógica pode ser uma atividade com duas faces: uma intelectual e outra prática. A intelectual buscaria os conhecimentos construídos ao longo do processo de aprendizagem através da ação reflexiva, do pensamento, e a outra, a face prática, determinada pelas ações do fazer algo prático para dar cumprimento a um objetivo de construção de algo prático. O interessante nessa situação é que a professora diz que pode explorar o potencial dos alunos, isso é, com os conhecimentos que eles manifestam é possível ir além do objetivo proposto tomando a atividade pedagógica algo que tenha sentido para professor e aluno.

Diante de tais comentários é possível se recorrer a SCHÖN e perceber que ele apresenta duas vertentes para o pensamento reflexivo. Para ele existe a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a ação*. Diz SCHÖN que *"podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de "parar e pensar". (SCHÖN, 2000, p.32)*. Pelas verbalizações registradas, é possível considerarmos que esse é o procedimento geral das professoras. A maioria pára e pensa, após o fato. Poderiam, conforme considera SCHÖN, também, *"como alternativa podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos". (SCHÖN, 2000, p.32)*.

Ao explicitar essas idéias, SCHÖN diz que esse tipo de comportamento ou de ação tem uma seqüência de "momentos" próprios. Considera ele que há primeiramente, uma situação de ação para a qual são trazidas respostas espontâneas e de rotina, que pode ser compreendido como um processo de estratégias que se usa para dar conta de uma situação. Para Schön, *"independentemente da distinção de seus momentos ou da constância de sua seqüência, o que distingue a reflexão na ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação". (SCHÖN, 2000, p.34)*. Ora, na verbalização das professoras, em nenhum momento se pode observar, nem explícita

nem implicitamente tais posições, o que revela que a prática reflexiva, na verdade, é desconhecida das professoras.

Na verdade, recorrendo a VÁZQUEZ e contraponto as idéias dele com as de SCHÖN, podemos perceber que o que as professoras acabam dizendo é que existe uma “prática sem sujeito consciente e, portanto, sem um autor com o qual possamos colocá-la numa relação de causa e efeito”.(VÁZQUEZ, 1977, p.317). Com ele, é possível considerar ainda que, trata-se de *“uma praxis opaca, sem uma atividade cujos resultados não se ajustam a um modelo ideal de um sujeito ou de um conjunto deles, ou seja, eles não atuam coletivamente de acordo com um projeto ou objetivo comum de cuja elaboração e realização participassem conjugando causas e objetivos diversos”*. Em outras palavras, não há possibilidade de se configurar a verdadeira praxis reflexiva uma vez que não se registra possibilidade de transformação de uma realidade pela ação individual ou coletiva.

Fazendo uma ligação com o ponto anterior, as professoras foram questionadas sobre o que é ensino prático para elas, uma das professoras manifestou-se dizendo que: “ensino prático é isso que a gente está fazendo. A gente dá a atividade, eles fazem, a gente observa e vê onde precisa melhorar”. Na nossa opinião, é notória aqui a confusão estabelecida entre o pensar e o fazer, ou seja, entre uma prática de planejamento, ação e reflexão, uma vez que não está claro na verbalização da professora o significado próprio de ação prática. Essa ação prática poderia muito bem ser apenas uma ação mecânica, do fazer pelo fazer, como poderia ser uma ação pensada, refletida durante a própria ação. Nesse sentido é preciso levar em consideração o que diz SCHAVELSON com relação ao professor como *“profissional*

que toma decisões razoáveis num contexto complexo e incerto". (SHAVELSON, 1986, p. 165). A intenção da questão apresentada é justamente de se tentar perceber no professor o profissional prático e descobrir os mecanismos através dos quais enfrenta o compromisso de levar a cabo a ação pedagógica.

Explorando ainda os comentários, as professoras seguintes dizem que: *"penso que é deixar de lado esse planejamento imposto pela escola, pelo governo, sei lá, e você tentar fazer alguma coisa (...) o aluno praticar em sala de aula coisas do interesse dele"*.

e

"ensino prático é trabalhar dentro de todos os âmbitos da leitura, oralidade e da escrita. Acho que a prática é isso, é fazer de várias maneiras e que o aluno aprenda".

ou

"o ensino prático o nome já diz, é colocar em prática aquilo que você aprendeu".

ou ainda:

"o ensino prático para mim é aquilo que você precisa para enfrentar um vestibular, uma faculdade, um trabalho".

Considerando-se o que diz PÉREZ GÓMEZ citado por ZABALZA (1994, p. 46), sobre a atuação prática do professor *"o professor pode considerar-se como um agente clínico que, perante os problemas concretos que aparecem na aula utiliza o seu conhecimento e as suas estratégias de pesquisa e de investigação para elaborar um diagnóstico, estabelecer um prognóstico, selecionar o tratamento e comprovar os resultados"*. Há uma distância muito grande entre o que pensam as professoras e o

que se faz no ensino prático. Fica evidenciada a questão da dicotomia entre a teoria e a prática, mais uma vez. Esclarecendo melhor, recorreremos a ZABALZA que diz que a atuação prática do professor, traduzida em tarefas e obrigações específicas, se caracteriza no seguinte:

- classificar e dar sentido a um conjunto numeroso e diverso de informação sobre os alunos e a estrutura da classe;
 - recolher e utilizar os conhecimentos empíricos e teóricos extraídos da investigação educativa;
 - combinar e integrar a dita informação com as próprias crenças, expectativas, atitudes, objectivos;
 - responder, julgar, adotar decisões e reflectir sobre os processos e resultados.
- (ZABALZA 1994, p.47)

Diante de tais circunstâncias é preciso reconhecer que a formação do professor, tanto na graduação, como em serviço, não tem contemplado a prática reflexiva, uma vez que se observa que há muitas incertezas, dúvidas, controvérsias entre os falares das professoras em tomo do mesmo assunto. Podemos estabelecer aqui, um ponto de apoio em FREIRE quando comenta sobre a nossa tarefa como educadores e, portanto, provocadores da praxis reflexiva em nossos alunos. Considera ele que:

Nossa tarefa como educadores libertadores que precisam treinar para o trabalho é levantar questões críticas sobre o próprio treinamento que estamos dando. Nossos estudantes devem ganhar a vida, e ninguém pode desconhecer essa necessidade, ou menosprezar esta sua expectativa educacional. Ao mesmo tempo, o problema pedagógico é de que maneira intervir no treinamento, no sentido de despertar a consciência crítica sobre o trabalho e também sobre a formação profissional (FREIRE, 2000, p.86).

Outra questão apresentada à discussão disse respeito ao currículo escolar. O objetivo da questão é tentar estabelecer as relações de compreensão entre o currículo,

o planejamento, a atividade da sala de aula e o cotidiano escolar. A tradição escolar brasileira atribuiu aos sistemas estaduais de ensino a tarefa de elaborar e implementar os currículos escolares que têm servido como documento oficial para a ação pedagógica nas escolas. Ora, sendo um documento oficial e interferindo diretamente na prática pedagógica é interessante saber até que ponto os professores consideram-no como um caráter de obrigatoriedade e em que medida o documento tem tido uma margem de autonomia na sua adoção e interpretação.

Dessa forma, buscamos colher das professoras as considerações a respeito do currículo, com o intuito de se estabelecer as relações entre a prática pedagógica e o documento oficial. Uma das entrevistadas considera o currículo como *“um roteiro, uma maneira, um caminho que se tem a seguir na medida do possível”*. Estabelece assim um conceito de que o currículo não é algo obrigatório, a ser implantado ao pé da letra, mas dentro das possibilidades. Não deixa clara a questão do cotidiano, dos diversos contextos a que o aluno e a escola estão submetidos, mas nas entrelinhas, pode-se dizer isso, que a professora tem em mente que o currículo é apenas um possível roteiro de trabalho, que pode ser, modificado, adaptado às condições da escola.

Já para outra professora o currículo constitui-se num motivo de fuga. São palavras dela: *“eu considero, não sei que adjetivo vou usar, eu tenho fugido muito dele. Mesmo que esteja escrito, documentado, mas eu tenho fugido porque não vejo muita finalidade, meus alunos não vêem sentido nos conteúdos que devemos passar. Eles não têm interesse. Eu não sinto interesse neles, se você entra na sala de aula para trabalhar uma gramática pura, e a partir do momento que você traz outro tipo de*

conteúdo que eles se interessam, eles gostam de fazer". A verbalização dessa professora deixa clara uma falta de entendimento do que seja o currículo e da forma como o currículo é apresentado e considerado pela escola. Se não faz sentido, é porque a escola não se deu ao trabalho de adequá-lo, de contextualizá-lo e outra questão que se pode discutir é o próprio entendimento de conteúdos de ensino apresentados pelo currículo. A questão de se trabalhar gramática pura ou não é uma opção metodológica do professor e não do currículo.

Na mesma linha de pensamento é a verbalização da professora seguinte que diz: *"o currículo vem pronto e nós temos que trabalhar o que está no currículo"*. E prossegue a professora considerando que *"nós fazemos o nosso planejamento dentro desse currículo, eu acho que cada escola deveria fazer o seu currículo"*. Explicita-se, através dessas considerações até que ponto a escola é autônoma para adaptar-se ao currículo oficial. Não seria mais uma questão de gestão do currículo, ligada aos profissionais da área pedagógica da unidade escolar, supervisão, orientação, direção, a tarefa de organizar uma atividade na qual o professor pudesse interferir e a partir do que propõe o currículo fazer as adaptações necessárias aos contextos da escola, a fim de que tenha sentido o trabalho pedagógico?

Prosseguindo na análise, outras três professoras consideram que o currículo está adaptado à realidade, que é satisfatório, mas que nem dá tempo para fazer tudo o que é proposto. Na verbalização dessas professoras pode-se dizer que o currículo é entendido como uma peça que orienta, de maneira geral, a atividade pedagógica, que propõe conteúdos que precisam ser analisados, discutidos e validados para cada unidade escolar. Uma das professoras diz, ao referir-se a essa adaptação: *"o currículo*

da Língua Portuguesa está adaptado a nossa realidade, nós procuramos vivenciar com o aluno o seu dia-a-dia, procuramos fazer atividades reflexivas, no sentido de o aluno trazer para a sala de aula a sua vivência". Para essa professora, o currículo sofre as interpretações locais, as interferências da unidade escolar, da proximidade do currículo com o cotidiano dos alunos e com a realidade local.

A compreensão do currículo, nesse estudo é fundamental para se poder entender a prática pedagógica. Parece que, na verdade, há certa confusão nesse particular. O currículo para algumas professoras é documento orientador, que pode ser modificado de acordo com a realidade local e para outras é documento oficial que precisa ser cumprido sem questionamento. A questão anterior conduz a reflexão para a adoção do currículo e o cotidiano dos alunos da escola. Apresentada essa questão às professoras, as verbalizações confirmam a questão anterior. Uma das professoras diz: *"a gente adapta. De acordo, de acordo não está"* e ainda *"um currículo não é documento fechado. Ele dá muita abertura, não vem pronto"* e a afirma com clareza: *"a gente tem que trabalhar os conteúdos, o como trabalhar cada um deve direcionar de acordo com a clientela, com os alunos que têm e as necessidades que eles apresentam e com aquilo que a gente conhece e sabe que vai ajudar"*. Esta visão da professora demonstra claramente a consideração de que o currículo não é externo à vontade do professor, de que venha pronto e acabado, que seja algo para ser transmitido ao aluno. Para ela a autonomia da escola revela-se na possibilidade da adaptação e na decisão de como trabalhar os conteúdos e mais que isso, na capacidade do professor de saber o que os alunos precisam aprender levando a uma ação mais próxima da realidade do aluno.

A idéia de que o currículo é algo pronto e fechado se confirma na opinião de duas professoras, como ocorreu com a questão anterior. Ao referir-se ao currículo e sua relação com o cotidiano elas afirmam:

“Bom, o currículo da escola eu nem sei direito. Na realidade, fiz um planejamento meu, com as habilidades e competências que achei que valia a pena e sigo naquilo que eu fiz. Porque no papel tudo é bonito, tudo é lindo, maravilhoso, mas na prática tudo é diferente. Para ficar arquivado na escola, se deixa arquivado o que querem, pois o currículo não tem quase nada a ver com o cotidiano dos alunos”.
(Professora 1)

“Infelizmente o currículo não contempla o cotidiano. Nós temos 40, 45 alunos em sala de aula e para fazermos um currículo dentro da realidade dos nossos alunos, é complicado. Nós não temos trabalhado nesse sentido, porque o currículo é uma coisa pronta. Eu acho muito difícil adaptar, programar alguma coisa na realidade de nossos alunos. É muito complexo. (Professora 2).

Nas verbalizações acima, percebemos perfeitamente a falta de um trabalho de equipe pedagógica na unidade escolar. A ação pedagógica que conduz à reflexão, à tomada de decisão, ao estudo. É possível dizer que as professoras se sentem como se fossem um apêndice do processo pedagógico, como se devessem apenas repassar conteúdos e não trabalhar na perspectiva de construção de conhecimentos e revelam ainda que tentam exatamente isso ao se rebelar contra o currículo posto. Mas revelam também a total falta de apoio, de trabalho em equipe de gestão do processo pedagógico. Ainda pode-se considerar a fala da segunda professora como um desabafo ou até como uma questão de impotência. Parece que a professora se sente impotente

diante do desafio de planejar, de ensinar, de decidir, e então, se acomoda e faz simplesmente o que a escola pede.

É interessante observar que na fala das outras professoras, repete-se o entendimento de que o currículo está adequado. Elas consideram que é preciso melhorar, rever alguns pontos, mas que o aluno está inserido no currículo, vejamos: *“o currículo não fica alheio à realidade do aluno, pelo menos a gente procura fazer com que ele seja mais flexível (...) Procuro aproximar muito o currículo da realidade do aluno e cabe ao professor trazer os textos para a realidade dos alunos”. “... o currículo tem que ser adaptado às necessidades de cada escola, dos educandos, de cada comunidade... em alguns aspectos ele está adaptado a nossa realidade, em outros não, porque a realidade do estado é uma, da cidade é outra e a realidade de cada escola é também diferente”*.

Nessas verbalizações certamente encontra-se a problemática do currículo em relação com quem aprende. Quando a professora diz que procura aproximar o currículo do aluno, revela a preocupação com quem aprende. Ainda pode-se observar a preocupação com o currículo como simples conhecimento e como processo de aprendizagem, muitas vezes no conhecimento apenas como algo dado e como processo, o conhecimento que é resultado de um processo de construção de significados. Para estabelecer uma reflexão a respeito do que as professoras verbalizam, recorremos a FREIRE e com ele concordamos quando diz que:

A educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem..Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando o poder de refazer a sociedade. A estrutura de conhecimento oficial é também a estrutura da

autoridade social. É por isso que predominam o programa, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais para conter os professores e os alunos nos limites do consenso oficial. O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da pontencialidade criativa dos alunos (FREIRE, 2000, p.21).

Uma das questões básicas para perceber a ação pedagógica é com certeza, a questão do planejamento. Como foi citado anteriormente, parece interessante para compreender a prática pedagógica do professor, questioná-los a respeito do seu fazer. Esse fazer inclui o planejamento, as atividades de sala de aula, os materiais pedagógicos, a questão da leitura, da produção de textos e da gramática. Por isso, a questão do planejamento é um dos grandes instrumentos de que se serve a educação para a manutenção do estado de coisas que se verifica na realidade educacional. FREIRE considera que:

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. De forma que ele é, na expressão feliz de Marcel, um ser “ser situado e temporalizado”. A instrumentação da educação - algo mais que a simples preparação de quadros técnicos para responder às necessidades de desenvolvimento de uma área - depende da harmonia que se consiga entre a vocação ontológica deste “ser situado e temporalizado” e as condições especiais desta temporalidade e desta situacionalidade (FREIRE, 2000,p.61).

Até que ponto nossos professores utilizam o planejamento na perspectiva freiriana? Em que momentos da vida escolar podemos perceber essa preocupação com o ato de planejar as situações e ações pedagógicas da sala de aula? Falando do planejamento, quatro das professoras entrevistadas dizem que fazem planejamento, que o consideram como um ato importante. É interessante observar que para cada uma das entrevistadas a idéia de planejamento é diferente. O que chama a atenção na

verbalização é que cinco delas se referem ao livro didático como uma ferramenta imprescindível e que, na verdade, parece nortear o planejamento.

“Nós temos o livro didático, nós seguimos as lições do livro didático...” “...nós temos nosso livro texto, então de acordo com o texto dado..” “ eu faço o planejamento dentro daquilo que a escola pede..” Essas falas confirmam o que anteriormente foi considerado pelas professoras a respeito do currículo. Parece mesmo que há certa imposição para a adoção do currículo e o trabalho com o livro didático. Assim, fica confirmado que é difícil trabalhar com o cotidiano dos alunos uma vez que os livros didáticos não são elaborados a partir das realidades locais, e sim a partir de uma intenção do autor.

Uma professora diz que muitas vezes não planeja as aulas, pois *“... muitas vezes eu planejo e chego na sala de aula e tenho que mudar totalmente... mas na maioria das vezes eu mudo totalmente o roteiro porque ocorrem fatos diferentes e eu sigo o que aparece dentro da sala de aula”*. Fica difícil estabelecer uma relação com o sucesso ou com o fracasso do aluno, ou mesmo das aulas com o planejamento. Não se sabe muito bem o que se planeja e o que contribui para a aprendizagem dos alunos e o sucesso do professor.

Diante das considerações das professoras é possível se inferir que parece não haver conexão entre o saber, o planejar e o agir. Ou seja, parece que a ação pedagógica é desarticulada de um projeto de escola, de um planejamento que leve em consideração questão do cotidiano dos alunos. Parece-nos que nesse sentido a idéia de FREIRE da vocação ontológica do homem não é levada em consideração. Não se

percebe na verbalização das professoras a idéia de “sujeito” presente na preocupação de FREIRE, pois segundo ele;

se a vocação ontológica do homem é a ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 2000, p. 61).

Como as professoras atuam em diversas séries e tanto no ensino fundamental como no médio, solicitamos a elas que escolhessem uma série e dissessem o que estavam fazendo naquela série. A primeira professora escolheu a 5ª série e disse: *“estou trabalhando substantivos uniformes, biformes e tipos de frases”*. Na sua verbalização, a professora não disse como está trabalhando esses conteúdos de ensino.

A segunda professora manifestou-se dizendo que está trabalhando na 8ª série um projeto sobre as comunicações. Disse: *“estou trabalhando na oitava série um projeto sobre comunicação. Eu trabalhei sobre o correio, as formas de comunicação como bilhete, carta, telegrama. Fomos aos correios, levei os alunos lá para ver como é a prática do telegrama, desde o recebimento até a entrega”*. É interessante observar que essa professora é a mesma que disse que não planeja a maioria das aulas. Mas parece que nesse caso, houve um planejamento e uma prática significativa.

A terceira professora disse que *“estou trabalhando com textos, leitura e produção. Produção crítica de textos”*. Aqui também a professora não disse como está trabalhando, nem o que considera como “produção crítica”. Nesse caso há uma relação com o que a professora disse a respeito do planejamento, pois ela disse que *“planejo*

minhas aulas em textos". O que não fica claro é que tipo de textos, textos críticos em relação a quê? Novamente não se sabe se ações pedagógicas dizem respeito ao cotidiano ou não.

A quarta professora manifesta-se dizendo assim: *"Na Língua Portuguesa, nós estamos buscando trazer para o aluno, um mundo, todo o mundo que está aí, um mundo de novas práticas e trazendo dentro desse mundo de hoje, o conhecimento da gramática, da ortografia, de sintaxe e isso tudo é feito através de textos, textos muito bonitos. Através de textos você vai fazendo com que o aluno reflita, a vivência, a prática da Língua Portuguesa. Fazemos uma conversa, no exercício de oralidade e depois é inserida a gramática, gramática vista como parte essencial da Língua Portuguesa"*. Nas considerações dessa professora temos certa contradição, pois na questão do planejamento ela diz que utiliza os textos do livro didático e aqui considera que apresenta textos *"muito bonitos"* mas não diz que tipo de textos, texto sobre o cotidiano das pessoas? Textos literários? Textos do livro didático? Enfim, percebemos contradições na fala da professora, apesar de dizer que provoca a reflexão, relaciona o texto com a vivência dos alunos. Diz que faz uma prática de análise através da oralidade e que depois insere o estudo da gramática. Ao dizer isso não diz como é feita essa inserção da gramática. Pode ser que ela o faça através de levantamento de questões gramaticais presentes nos textos ou simplesmente faça um estudo gramatical com normas e empregos das mesmas. Isso não fica claro.

A quinta professora diz que com as turmas de segunda série (ensino médio), trabalhou análise e produção de textos. A professora ao manifestar-se comenta *"... e dentro da análise trabalhei as orações coordenadas e subordinadas. Trabalhei de uma*

forma que eles conseguiram entender, foi válido". Na manifestação da professora, novamente não fica clara a forma de trabalho, diz que foi válido, que foi de uma forma que eles entenderam o conteúdo, mas não diz que forma é essa.

A sexta professora diz que *"todas as segundas séries (ensino médio) estou trabalhando temas diversos como a juventude e o emprego (...) (...) eles tiveram oportunidade de fazer um projeto de trabalho e por eles mesmos buscar formas de conseguir saber o que querem com o tema.(...) já estou com os registros reais, escritos por eles, pois entrevistaram pessoas ligadas a essa área. A partir desse conhecimento é que eles produziram seus textos... estamos trabalhando projetos"*. Essa professora foi mais clara que as demais, dizendo o que faz e como faz. Parece estabelecer uma relação muito dinâmica com o currículo, o planejamento e a ação realizada na sala de aula.

Nas considerações sobre a questão do que estão fazendo, evidencia-se a relação da teoria com a prática. A metodologia de ensino não fica clara na maioria das falas das professoras. Parece haver certo receio ou dificuldade para explicitar a prática. Nenhuma delas refere-se claramente ao modo de agir, de fazer o ato pedagógico. A prática pedagógica do professor é importante para compreender a relação do conteúdo com o cotidiano dos alunos e parece que em nenhum momento as professoras conseguem explicitar com clareza o que estão e como estão fazendo.

Outra questão apresentada referiu-se ao que as professoras deixam de fazer em sala de aula. As considerações a esse respeito deixam claras algumas concepções presentes nas relações pedagógicas como o fato do aluno copiar do quadro todas as atividades, e isso dificultar que mais atividades sejam passadas. Outra professora disse

que deixa de trabalhar a gramática normativa, prescritiva e procura trabalhar mais um conteúdo que sente que os alunos precisam. Outra professora ao iniciar a fala diz que tem um problema sério de indisciplina e isso não deixa a aula ser produtiva. Outra professora considera que deixa de dar tarefas e que o reforço em casa seria necessário. Uma das professoras diz que deixa de atender a individualidade por conta do número de alunos na sala, e uma considera que a queixa de fazer é a reflexão sobre o que os alunos produzem.

Os pontos principais estão intimamente ligados: a disciplina, o número de alunos na sala de aula, as condições de trabalho, a inexistência de materiais suficientes. Parece que essas são mazelas do ensino público que não conseguem ser resolvidas e que passam fazer parte do discurso dos professores de um modo geral. Complementando a questão anterior solicitou-se que as professoras dissessem então o que gostariam de fazer. Aparecem novamente queixas nas verbalizações como “gostaria que houvesse uma maneira de agilizar a aprendizagem dos que estão defasados nos conteúdos de leitura e escrita”. Para outra professora *“ah, eu gostaria de fazer muita coisa, mas tiraram uma ala de português o que reduziu bastante o nosso tempo”*. Presentes nessas duas verbalizações queixas comuns dos professores: a falta de conhecimento dos alunos, o problema da leitura e da escrita e o número de aulas. A fala de outra professora reafirma o que as colegas disseram: *“gostaria de poder preparar melhor minhas aulas, ter mais tempo para isso, ter mais material para isso”*.

As demais professoras chamam para si a questão de “dar melhores aulas”, com mais material, de ter mais tempo para uma atenção individualizada, observar melhor os resultados dos alunos. Nesse sentido as falas vão na direção das queixas sobre o

número de alunos na sala de aula, da indisciplina, da heterogeneidade dos alunos e sobre o tempo. A percepção das professoras parece ser no sentido das condições externas para o trabalho, mesmo reconhecendo as deficiências, elas não conseguem dizer que planejamentos fariam para um melhor desempenho.

Ao se manifestarem sobre os materiais que usam para a prática pedagógica todas disseram que utilizam o livro didático, a apostila e ainda jornais e revistas. Novamente há queixas a respeito das condições de trabalho, da falta de material nas escolas, das condições dos alunos para adquirirem materiais. Uma das professoras diz que usa textos da internet, mas não diz como. Outra diz *“materiais pedagógicos são poucos, alguns documentários em fita de vídeo, mas eu uso mesmo a realidade social para todos os trabalhos”*. Dessa forma reconhecem as dificuldades e reforçam o uso do livro didático e da apostila como ferramentas principais da ação pedagógica.

Outra questão apresentada foi a da condução da prática pedagógica, ou seja, solicitamos que as professoras se manifestassem dizendo como é que elas ensinam. As respostas sinalizam para a preocupação com a aprendizagem, mas o que mais marca nas falas das professoras é a que a aula é mesmo feita de exposição oral, ou seja, as professoras apresentam o conteúdo, explicam regras, passam exercícios. A aula parece estar organizada na fala do professor, na exposição feita durante as aulas. Em poucas situações se pode dizer em que há interação, a não ser no caso de uma professora. Mas o que marca a verbalização são as queixas de indisciplina.

Completando esse bloco de questões, solicitou-se que as professoras se manifestassem sobre suas dificuldades. A maioria delas passam para o aluno as dificuldades. Consideram que elas não têm dificuldades para ensinar, mas que os

alunos têm dificuldades de compreensão, de assimilação, de aprendizagem propriamente dita, pois os alunos esquecem com facilidade o que aprenderam. Uma professora reconhece que o problema não está só no aluno. Ela diz que os professores têm tido poucos cursos de atualização trazendo novas metodologias, novas técnicas de ensino, dizendo que o que se aprendeu na graduação precisa ser revisto e essa falta de cursos de capacitação acaba prejudicando tanto os alunos quanto os professores. Uma delas levanta a questão do “ensinar para a vida” que é pregada por diretores, supervisores e muitos professores. Questiona a professora “o que é ensinar para a vida?”.

Como se trata de um estudo sobre a ação pedagógica na Língua Portuguesa, foram apresentadas questões que tentam trazer, especificamente, uma reflexão sobre o ensino de leitura, produção de textos e gramática, pois parece ser importante para a compreensão da prática pedagógica, compreender as relações que elas estabelecem com estas três práticas e o ensino de Língua Portuguesa. Ora, ensinar língua portuguesa ao nativo dessa língua implica, naturalmente em considerar que objetivos são traçados para esse ensino. É possível se ter como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa. Nesse sentido as ações de ensino da leitura da produção de textos e da gramática são efetivadas para que o usuário possa desenvolver a capacidade de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Outra concepção que pode nortear os objetivos do ensino da língua materna é a competência gramatical ou lingüística, que é a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar seqüências lingüísticas gramaticais, na qual o usuário sabe produzir frases e orações como uma construção

própria da língua. Ainda um terceiro objetivo pode estar presente no ensino da língua materna, o de ensinar a competência textual, na qual se ensina ao usuário a capacidade de em situações de comunicação interativa produzir e compreender textos.

Nas considerações sobre leitura disseram:

“Leitura é ler, entender aquilo que está escrito, da maneira como quem escreveu pensou em transmitir”.

“Bom, para mim, a leitura só é leitura se o aluno ler e absorver alguma coisa”.

“É, a leitura é a base. O aluno que não lê, não fala não ouve e também não vê”.

“Leitura para mim é conhecimento de mundo”.

“A leitura é muito abrangente. A leitura a gente faz em todos os momentos. A leitura você faz daquilo que você e os outros criam”.

“Leitura é reflexão. Ela muda a cada ato”.

Certamente temos a noção de estarmos num terreno minado. É lógico que todos nós fomos formados em tempos diferentes e sofremos as mais diversas influências no nosso saber e fazer pedagógico. Nossas concepções sobre leitura, sejamos professores de Língua Portuguesa ou não, muitas vezes não ultrapassam o senso comum. Por isso, uma visita a uma das idéias de FREIRE sobre o processo de leitura nos diz que:

eu digo que leitura não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor. E o que acontece é que muitas vezes lemos autores que morreram cem anos atrás e não sabemos nada sobre sua época. E freqüentemente sabemos muito pouco sobre nossa própria época! (FREIRE, 2001,p.22)

Continuando FREIRE diz que é preciso que haja seriedade intelectual para conhecer o texto e o contexto, portanto não se trata de apenas tecer comentários evasivos ou ociosos sobre o contexto que nos cerca. É preciso responsabilidade profissional no ato da leitura que fazemos da realidade. Porque essa responsabilidade pode ser classificada mesmo como uma responsabilidade social de nossa profissão e via essa possibilidade que poderemos estar contribuindo para que o aluno construa sua capacidade de crítica e possa exercitar sua consciência na direção da ação crítica e, portanto, da praxis reflexiva, transformadora.

A questão da produção de textos é uma das mazelas de nossa educação. Na área da linguagem nos deparamos com todo tipo de aluno, alunos que escrevem bem, alunos que escrevem razoavelmente, alunos que reproduzem e alunos que produzem um texto. Certamente essas ações estão diretamente ligadas ao fazer pedagógico do professor. Por isso nosso questionamento a respeito da produção de textos. Ao se referirem à produção de textos, disseram:

“O aluno produzir um bom texto é escrever com propriedade, com seqüência que tenha começo, uma continuidade e uma conclusão”.

“A produção de textos, para mim, é desde o momento que o aluno tenha vontade de escrever, de produzir textos”.

“Se o aluno ler bastante ele terá grande facilidade para se expressar na escrita”.

“Produzir textos é você colocar no papel aquele conhecimento que você adquiriu através da matéria dada, de um assunto tratado”.

“A produção de textos para mim, é criação é criatividade Diante da leitura que a gente faz, daí sim se produz, se chega a uma produção bem feita, bem elaborada”.

“Eu acredito na produção de textos quando ela tem uma realidade visível, da qual o aluno participou”.

Antes mesmo de analisar a postura das professoras, parece interessante levantar uma provocação a partir de FREIRE para quem o homem é um ser de relações e que estabelece suas relações através de sua temporalidade e situacionalidade. E, a produção de textos, seria, no nosso modo de pensar, uma das grandes possibilidades de provocar a reflexão. Com Freire podemos dizer que: *“existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade) (FREIRE, 1998,p.30).* Diante dessas considerações reiteramos nosso pensamento de que uma grande oportunidade para se trabalhar o pensamento reflexivo e a ação reflexiva seja a produção de textos.

Pela verbalização das professoras a respeito da produção de textos e da leitura, pode-se dizer que elas estão preocupadas com o fato do aluno ser bom produtor de textos, que possam produzir textos nas mais variadas situações de interação comunicativa, e se como elas afirmam, ensinam através de textos então, podemos dizer que o objetivo do ensino da língua materna, nesse caso é de desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos. Sendo assim, o objetivo de ensino da língua portuguesa seria conforme TRAVAGLIA (1997, p.17): a) levar o aluno a dominar a norma culta ou a língua padrão ; b) ensinar a variedade escrita da língua.

Esses objetivos levam a perceber que concepção de linguagem subjaz à prática pedagógica dos docentes. A concepção presente nas verbalizações das professoras é da *“linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”*. Essa é a concepção presente em praticamente todas as falas das professoras. Apenas uma delas aponta uma outra concepção que é a *“linguagem como forma ou processo de interação”*. Nesse sentido, a linguagem vai além de transmitir pensamento, exteriorizar uma idéia, ela caminha na direção da realização de ações, da atuação sobre o interlocutor tomando-se *“um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”*. (TRAVAGLIA, 1997, p.23).

Quanto à importância de se ensinar gramática, as professoras manifestaram-se dizendo:

“A gramática está na nossa conversa, nas leituras, em tudo que é escrito. A gramática é importante porque ela orienta as concordâncias, as idéias. Mas trabalhar a gramática separadamente não traz vantagem para o aluno, não ajuda o aluno a aprender português, porque ele vai aprender português lendo e escrevendo e aprende escrever, escrevendo”.

“Eu acho fundamental a gramática porque se o aluno não tiver noção pelo menos da gramática, o que é, a partir do momento que ele vai produzir um texto, ele não vai conseguir fazer nada, vai ficar sem nexos, sem sentido”.

“Eu acho importante o ensino da gramática porque se o aluno não souber a gramática ele também não vai saber se expressar direito, de uma maneira correta, dentro da linguagem culta. É de extrema importância e deve ser ensinada nas escolas”.

“Bom, gramática são conceitos, são regras que precisam ser dadas aos alunos, uma vez que sem a gramática... o aluno precisa saber que existem regras, existem conceitos para se escrever bem. Sem a gramática, sem as regras de concordância nominal, verbal, regência você terá dificuldade de se expressar. A gramática tem que ser inserida na produção de textos, na leitura, como uma grande vantagem para aquele que escreve. O aluno deverá reconhecer a gramática como uma ajuda importantíssima naquilo que ele vai escrever”.

“A gramática é o domínio da língua, sem a gramática não dominamos nossa língua. Então, ela é fundamental, se você não conhece a gramática você não conhece a própria língua e terá dificuldades em produzir textos”.

“Eu acho importante porque se não a conheço como vou usar formas corretas de regência, de concordância, de coesão, de coerência”.

Essas verbalizações conduzem à percepção de que estão presentes nas falas das professoras algumas concepções de gramática que se sobrepõem umas às outras. Dá-se importância à gramática normativa quando se diz que as regras são importantes e devem ser dadas aos alunos. Também se refuta como importante a gramática descritiva quando se afirma que o aluno deve saber as regras de funcionamento da língua. Ainda se considera uma gramática implícita usada na situação de oralidade. Ainda pode-se perceber que se concebe uma gramática explícita ou teórica ao se dizer que é importante que o aluno conheça regras e princípios para a constituição de frases,

de textos, de enunciados. Implícita na fala das professoras há também uma referência a uma gramática reflexiva que se preocupa mais com o processo do que com os resultados, representando as atividades de observação e reflexão sobre a língua. Essas concepções são importantes para se caminhar na direção da prática reflexiva, uma vez que elas orientam o objetivo de ensino e os conteúdos programáticos.

As verbalizações das professoras levam a crer que não há uma adoção clara de uma concepção ou de outra, nem de linguagem nem de ensino da linguagem. As falas tomam-se contraditórias parecendo que não há uma opção metodológica de acordo com os entendimentos do que seja leitura, produção de textos e gramática e as concepções que orientam tais escolhas. Escolhas que precisariam ser orientadas a partir dos objetivos traçados no currículo escolar. Há, parece, necessidade de se estabelecer um processo de tomada de consciência da relação entre o currículo, o planejamento e a ação pedagógica efetivamente ocorrida em sala de aula. É necessário dar rumos claros à prática pedagógica para poder superar a dicotomia teoria prática estabelecida no processo de ensino e de aprendizagem.

4.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA SALA DE AULA – UM SEGUNDO OLHAR

Num segundo olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa, procuramos captar o movimento e as concepções das professoras através do procedimento da observação de aulas. O nosso objetivo é o de apresentar um relato sucinto da observação de aulas realizada nas salas de aula das professoras participantes da pesquisa. Há que se registrar que se trata de resultados parciais, uma vez que se estabelece o processo de

observação das aulas para registro das ocorrências após o processo de formação das professoras, durante um semestre letivo, conforme o estabelecido pelo Seminário Central. É importante dizermos também que o processo de estudos realizado pelas professoras teve um componente de autoformação, uma vez que os estudos de obras referentes ao tema foram realizados individualmente e depois pelo grupo em forma de seminários, debates, estudo de textos, através dos quarenta encontros ocorridos ao longo do ano letivo de 2001.

Para se estabelecer este “segundo olhar” para a sala de aula foi organizado um instrumento, que no nosso entendimento, atendia às necessidades de registro sobre a atividade pedagógica da sala de aula, especialmente sobre a prática reflexiva. Procurou-se registrar as ocorrências do “saber fazer” reflexivo na sala de aula com sustentação nas idéias de Schön, Nóvoa, Perrenoud, Alarcão e Freire.

Necessário se faz registrarmos, também, que as professoras participantes do estudo, não são iniciantes na profissão, e que não tiveram no seu programa de formação de professoras, no curso superior, qualquer estudo sobre a prática reflexiva, porém como afirma PERRENOUD, *“todos refletimos para agir, durante e depois da ação, sem que essa reflexão gere aprendizagens de forma automática”*. (PERRENOUD, 2002, p.17), o que de certa maneira está presente na ação da sala de aula.

No período destinado ao estudo sobre a prática reflexiva, o desafio foi de tentar aprender as atitudes, métodos e posturas, enfim, o “saber fazer” reflexivo. Por isso, alguns momentos de análise e de crítica da prática observada foram de extrema valia no processo de estudo.

Estabelecidos os critérios, registramos e analisamos situações de ensino em seis turmas de aula das professoras participantes da pesquisa. Por questão de praticidade optamos por registrar as ocorrências em duas quintas séries do ensino fundamental, duas sextas séries também do ensino fundamental e duas primeiras séries do ensino médio, o que resultou numa observação de seis turmas por duas semanas em cada uma, resultando num total de 10 horas aula em cada turma. Para efeito de registro montamos uma grade de observação com itens previamente escolhidos de forma que pudéssemos ter um parâmetro de análise e pudéssemos estabelecer um olhar com certa segurança. É necessário se registrar, que nem sempre a observação é uma boa maneira de captar os movimentos da sala de aula, uma vez que um estranho na sala a observar as atitudes dos alunos e dos professores, acaba por interferir na espontaneidade das ações. Feitas essas considerações passamos aos registros e comentários. Desta forma, durante o transcorrer das aulas ficamos atentos para as seguintes situações:

•A professora aproveita assuntos da atualidade para trabalhar o conteúdo

Ao propor os conteúdos de aprendizagem, na área de ensino de Língua Portuguesa, uma das preocupações das professoras participantes da pesquisa foi de oferecer aos seus alunos a oportunidade de trazer conteúdos da atualidade no tratamento dos mesmos. Quando se tratou de elaborar o planejamento de ensino, no início do ano letivo, nas duas escolas agora definitivamente participantes da pesquisa,

decidiu-se que os próprios alunos teriam a oportunidade de participar do planejamento trazendo sugestões de temas. Assim, as professoras apresentaram aos alunos os conteúdos de aprendizagem e solicitaram a participação dos mesmos no processo de elaboração dos “projetos de ensino” no sentido de trazerem idéias.

Assim, segundo elas, estariam contemplando a necessidade de buscar assuntos da atualidade e, ao mesmo tempo, trabalhando os conteúdos de aprendizagem propostos no currículo das escolas. Essa preocupação parece sinalizar a questão da formação integral, apresentada nos projetos educativos das duas escolas. Nas aulas das quintas e sextas séries, as professoras relacionaram com segurança os conteúdos de aprendizagem com assuntos da atualidade. O projeto de ensino em desenvolvimento tratava da Língua Portuguesa. As professoras contextualizaram a situação da Língua Portuguesa no mundo, trouxeram mapas, textos informativos, publicações em revistas e discutiram a importância de uma língua para a unidade de um povo.

Já nas primeiras séries do ensino médio, a professora desenvolvia, inicialmente um projeto sobre a questão das Profissões e os alunos tinham como conteúdo de aprendizagem o uso da tipologia textual.

A professora, ao mesmo tempo em que conseguia apresentar os conteúdos de aprendizagem, desenvolvia a reflexão sobre as profissões. Assim, os alunos resolveram fazer entrevistas com diversos profissionais e de posse dos dados a professora foi ensinando ao longo do bimestre como construir os diversos tipos de textos. Essa atividade reforçou muito a reflexão sobre o assunto, provocando verdadeira “busca” dos alunos sobre informações a respeito das profissões.

O que pudemos observar, especialmente no ensino médio, foi a busca da superação da consciência ingênua. A professora obteve muito sucesso nesse particular. Ficava claro nas ações da professora que ela tentava, de muitas formas, organizar reflexivamente o pensamento dos alunos. E aqui podemos afirmar com certeza que a professora provocou o que FREIRE considera como a grande forma de fazer o aluno atuar na sociedade: o pensar, pois segundo ele *“ao ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento, é preciso colocar, como diz Legrand, um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar. Fazê-lo sentir que é capaz de superar a via predominantemente reflexa”* (FREIRE, 1998, p.68).

• A professora demonstra “pensar na ação que está fazendo” com segurança e conhecimento ao trabalhar os conteúdos?

Nos registros realizados, podemos dizer que nos encontramos muitas vezes em situações contraditórias, ao mesmo tempo em que parecia que a professora tinha exata consciência de que pensava na ação que estava fazendo, também parecia estar atuando de forma mais mecânica do que reflexiva.

Considerando a proposição de Schön, parece-nos que muitas vezes as professoras davam essa impressão de estar perfeitamente cientes de que estavam refletindo no meio da ação que realizavam, num processo dialético de reconhecimento do que estavam fazendo, como estavam fazendo e por que estavam fazendo, enquanto estavam fazendo.

Quando a professora do ensino médio explicava a tipologia textual e mostrava exemplos de modelos de construção de textos, dava a impressão clara de saber o que estava fazendo enquanto estava fazendo. Por outro lado, pode-se considerar que essa habilidade se ressalta pela própria experiência da professora em ensinar tipologia textual. Por outro lado podemos também afirmar que a partir do trabalho realizado pelos alunos e ao construir seus relatórios de pesquisa eles estavam no dizer de FREIRE *“compreendendo sua realidade e levantando hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurando soluções. Assim, podem transformá-la e com seu trabalho podem criar um mundo próprio: sou eu e as circunstâncias”* (FREIRE, 1998, p.30).

Já com referência às professoras de quinta e sexta séries parecia, muitas vezes, que a ação era muito abstrata e que mesmo elas tinham dificuldade para estabelecer com clareza os limites de uma prática reflexiva. Nesse sentido, PERRENOUD, pode contribuir com nossa análise quando diz que: *“para saber refletir sobre a prática, basta dominar instrumentos gerais de análise objetiva e contar com um treinamento sobre pensamento abstrato, debate, controle da subjetividade, enunciado de hipóteses e observação metódica”*. (PERRENOUD, 2002, p.49). Não se trata, aqui, de dizer se as professoras sabiam ou não refletir sobre sua prática, trata-se de analisar se realmente o faziam, pois para demonstrar que se reflete sobre o que está fazendo enquanto está fazendo, segundo SCHÖN, é preciso *“reestruturar as estratégias de ação, a compreensão dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas”* (SCHÖN, 2000, p.33), e isso, não foi demonstrado com tranquilidade durante o processo de observação, ou seja, parece que faltava convicção, certeza, a *“sua imediata significação para ação”*, no dizer de SCHÖN (2000, p.34).

- **Observa-se que a professora “para e pensa” no que está fazendo**

Com a intenção de captar momentos de “suspensão” da atividade pedagógica que revelassem que as professoras estavam “parando e pensando” no que estavam fazendo, ficamos atentos ao procedimento das professoras em sala de aula. Assim, procurávamos perceber se as professoras demonstravam que estavam pensando no que estavam fazendo enquanto estavam fazendo. Se havia alguma forma de perceber como que uma “suspensão” mesmo que momentânea da ação e uma demonstração de que estavam pensando no que faziam.

Apesar das dificuldades de observar exatamente essa ação, foi possível algumas vezes notar que as professoras faziam o que SCHÖN diz sobre o “pensar o que faz enquanto faz”. Ou seja, há momentos em que se para, se pensa e se retorna à ação, agora de uma nova maneira, com um novo enfoque, como que mudando o rumo, se é que se pode dizer assim. Como um reflexo do “parar e pensar” no que se estava fazendo.

- **Pode-se dizer que a professora demonstra “conhecer-na-ação” enquanto ensina?**

Considerando que para SCHÖN, *“conhecer-na-ação é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal”* (SCHÖN, 2000, p.33), pode-se

afirmar que as professoras observadas, certamente têm tal performance. Pela prática cotidiana, pelo exercício da profissão, pela prática da sala de aula mesmo há, conforme comenta SCHÖN, *“uma situação de ação para a qual trazemos respostas espontâneas e de rotina* (SCHÖN, 2000, p.33). Essas ações são reveladoras de uma prática que revela a experiência das professoras em lidarem cotidianamente com o ofício de ensinar determinados conteúdos de aprendizagem e revelam nas estratégias que utilizam um conhecimento próprio, uma maneira pessoal de atingir os objetivos de ensino propostos num determinado conteúdo de aprendizagem.

Necessariamente isso não revela que as professoras tenham consciência de que estejam aplicando uma técnica de ensino ou coisa parecida. Há uma ação que se torna espontânea, de certa forma, e que conduz o processo de ensino. Podemos nesse momento do estudo, evocar uma contribuição de FREIRE, no sentido de perceber a questão da consciência crítica que pode causar a simples alienação do homem e em especial do nosso estudante levado pela acriticidade a que são submetidos, nessa direção os comentários de FREIRE é que *“deformados pela acriticidade, não capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu **fazer-ação-reflexão**, que sempre se dá no mundo e sobre ele”*. (FREIRE, 1998, p.23).

Observamos na ação da professora do ensino médio, uma prática cotidiana diferenciada da prática das professoras do ensino fundamental. No ensino médio, talvez pela maturidade dos alunos, o ensino é mais objetivo, não há tanta abstração. Há um significado mais perceptível para a ação que a professora e os alunos estão desenvolvendo.

• Observa-se que o professor reflete sobre o “presente da ação” enquanto ensina?

Para SCHÖN, a reflexão dentro do presente-da-ação ocorre devido a um fator de surpresa qualquer que acontece no desenrolar da atividade. Diz ele que “a reflexão é, pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que não precise ocorrer por meio de palavras” (SCHÖN, 2000 p.33). Se for assim, pode-se afirmar que nas aulas observadas, muitas vezes as professoras agiram de tal forma.

Houve, em muitas oportunidades, como uma “surpresa” durante a ação e a necessidade de reestruturar o caminho, repensar a estratégia e refazer a ação para dar conta do problema de aprendizagem que se apresentava.

Nesse sentido é extremamente importante a prática de uma aula interativa, na qual o aluno tenha a liberdade de interagir com os colegas e professores e possa levantar questionamentos e apresentar soluções.

Nas práticas observadas essa foi a situação que mais ocorreu. A participação dos alunos através de um processo de interação foi muito tranquila.

• Pode-se dizer que o professor utiliza-se do “conhecer-na-prática” para realizar a ação do ensino?

Podemos dizer que todas as professoras demonstraram com, certa clareza, “conhecer-na prática”, a ação que estavam desenvolvendo. Aqui podemos dizer que o

talento pessoal de cada uma das professoras era evidenciado a cada atividade de sala de aula.

É claro que o “conhecer-na-prática” exige um conhecimento todo particular de cada profissional e pede de cada um uma maneira muito particular de aplicar os conhecimentos que possui. Nessa aplicação, certamente estão presentes as concepções que o profissional, ao longo de sua formação e de sua carreira, enha adotado. Além disso, todo um conjunto de tradições de ensino se revelava a cada momento de ação dependendo do tipo de conhecimento que essa ação exigia das professoras.

Na prática observada, mais uma vez, no ensino fundamental parecia haver uma dificuldade maior para transpor a lacuna de conhecimentos dos alunos. Já nas turmas de ensino médio isso se dava sem muitos problemas.

O conhecer-na-prática, na verdade revela uma maneira muito particular de cada uma das professoras, no nosso caso, de lidar com o conteúdo de aprendizagem que estavam trabalhando, pois havia, muitas vezes a necessidade de reestruturar as estratégias, refazer a ação ou a forma de trabalhar o conteúdo de aprendizagem para que a clientela pudesse compreender o fenômeno e produzir o conhecimento esperado, revelando assim, uma maneira muito pessoal de ver o mundo e as situações de ensino e de aprendizagem baseadas na sua prática. CHONCHOL, no prefácio do livro *Extensão ou Comunicação*, diz que para Paulo Freire “*conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade.*”

Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção” (FREIRE, 1988, p.12).

Com certeza as professoras participantes da pesquisa, em menor ou maior grau, demonstraram essa forma de conhecer.

• A aula do professor pode ser considerada “uma aula prática” do conteúdo ensinado?

Na tradição escolar, uma das situações que, ao que parece, ainda não encontra resposta adequada é a questão de como se aprende a ser professor. WOODS apresenta uma reflexão sobre essa questão e pergunta:

Nasce-se ou aprende-se a ser professor? Caso o ensino seja apreensível em termos científicos, pode certamente aprender-se a ser professor. Podemos basear-nos no conhecimento e na sabedoria acumulados para fazer sempre melhor. Caso se baseie essencialmente em competências intrínsecas, instintos, na imaginação e na emoção, pode-se então, argumentar que as pessoas são ou não dotadas destas capacidades (WOODS, 1999, p.27).

Para ele a questão se estende à prática. Dependendo de como o professor é formado ele pode privilegiar uma ou outra tendência, no entanto, a questão do “fazer” estará presente em qualquer situação. De certo modo, um professor pode, de acordo com a ocasião e o conteúdo de aprendizagem, ser mais prático ou mais teórico. Isso também depende das situações de ensino, que são altamente cambiantes, e que exigem em cada situação uma “prática” diferente. Em termos gerais, podemos dizer que as aulas observadas tinham uma tendência prática devido ao caráter dinâmico das professoras observadas, mas essa não parece ser a regra. Em muitas oportunidades observamos mais acentuado um discurso sobre *o fazer* do que propriamente *o fazer*.

Mesmo assim, podemos dizer que as professoras observadas concebiam suas práticas de forma intencional e por isso selecionavam estratégias de ação na linha do saber fazer e nessa direção selecionavam as abordagens que julgavam mais adequadas aos conteúdos de aprendizagem. Voltando à questão de aprender a ser professor e aprender uma prática, concordamos com SCHÖN quando afirma que;

quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprende suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação (SCHÖN, 2000, p.39).

No campo da educação, se considerarmos os processos de formação de professores, podemos afirmar, sem medo de errar, que a prática se aprende no cotidiano da sala de aula. Os processos de formação em vigor parece que não privilegia o aprender a fazer fazendo no período de formação e muitas vezes o estágio é tão insignificante em termos de tempo e em termos de qualidade que o futuro professor acaba aprendendo por conta própria ou em muitos casos por mecanismos de repetição ou de imitação de seus próprios mestres.

Com relação às aulas do ensino fundamental, não podemos afirmar com certeza de que se trataram de aulas práticas, mas quando nos reportamos ao observado nas aulas do ensino médio, podemos afirmar que sim, que as aulas foram práticas, se adotamos a concepção de aula prática de SCHÖN que diz “ *uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática*” (SCHÖN, 2000,

p.40), pois nas situações de ensino de prática de texto a professora aplicou à turma técnicas de produção de textos que envolvia estratégias práticas de produção.

Nesse sentido concordamos com SCHÖN ao dizer que a aula prática se dá num *“contexto que se aproxima de um mundo prático, os estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho”*. (SCHÖN, 2000, p.40).

Com base nesse segundo olhar que enfocou especialmente questões voltadas à prática reflexiva, é possível se caminhar agora para uma reflexão que conduza à análise das possibilidades e dos limites de uma ação reflexiva nas aulas de Língua Portuguesa. Antes, porém, faremos uma breve incursão sobre as questões de concepções percebidas na prática pedagógica das professoras e suas consequências na oralidade, leitura e escrita, e, na seqüência refletiremos ainda sobre a ação reflexiva como processo de formação.

4.4 A QUESTÃO DAS CONCEPÇÕES

Na atividade de sala de aula com a disciplina de Língua Portuguesa, há algumas questões que são basilares na condução do processo de ensino. Os professores, via de regra, fazem opções ao estabelecer um programa de ensino, ao analisar o currículo que lhes é apresentado pela escola. E essas opções centram-se especialmente nas concepções do professor a respeito dos objetivos de ensino da língua materna, à concepção de linguagem que o professor adota, e como consequência, o tipo de ensino que ele julga pertinente para os conteúdos de

aprendizagem. Assim, antes mesmo de propor qualquer alternativa para a ação pedagógica é preciso saber em que bases essa proposta está assentada e como o professor concebe questões que circundam o assunto. No discurso das professoras podemos nos orientar melhor sobre o que ensinam, como ensinam, quais opções teóricas e metodológicas são adotadas no processo de ensino. No nosso estudo, podemos afirmar pelo discurso das professoras registrado na terceira parte, que o Currículo Escolar parece ser um instrumento que dá a sustentação para a ação pedagógica.

Um estudo mais apurado do Currículo proposto pelo Estado do Paraná, especialmente no ensino fundamental, sinaliza para uma opção teórico-metodológica baseada no processo interacionista. O que se verifica, porém, na prática da sala de aula é um processo de ensino baseado no discurso professoral. Ora, pela proposta do Currículo do Estado do Paraná, a situação do ensino de Língua Portuguesa deveria ser considerada pelos professores como uma situação social que envolve a produção de discursos. Naturalmente que, produção de discursos em forma de troca, de reflexão sobre o próprio conteúdo de ensino (para o professor) ou de aprendizagem (para o aluno), uma vez que se trata de uma proposta interacionista de ação.

Considerando esses aspectos e refletindo sobre uma questão básica de por que ensinar Português para nativos de Português, as respostas, segundo TRAVAGLIA, poderiam ser basicamente quatro: desenvolver a competência comunicativa; levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão (ensinar a variedade escrita da língua); conhecer a instituição lingüística; ensinar o aluno a pensar a raciocinar.(TRAVAGLIA, 1997, p.17-20).

Ao propor suas atividades de sala de aula, o professor, consciente ou não, faz uso dessas concepções e organiza sua atividade com base numa escolha. Isso se dá porque ao longo de seu próprio período de escolarização foi assim. Seus professores ensinavam o Português de acordo com uma escolha pessoal que revelava implícita ou explicitamente a opção do professor. Outro componente da escolha da forma de atuar vem das concepções de linguagem do professor, que são decorrentes dos objetivos do ensino de língua materna. Essa concepção da língua ou da linguagem é que determina a estrutura de trabalho do professor em sala de aula

Três concepções basicamente determinam a ação do professor,

A primeira concebe a linguagem como expressão do pensamento. Nessa concepção, quem não se expressa bem é porque não sabe pensar. Então é preciso que o professor ensine os alunos a pensar, a estruturar o pensamento, a expressão. Essa situação se dá isolada, fora de qualquer contexto social, é puramente um ato monológico, de articulação e organização do pensamento por meio da linguagem. A segunda concepção percebe a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. A visão é de um código, de signos que se combinam, segundo certas regras e que serve para transmitir uma mensagem de um emissor para um receptor. A terceira concepção apresenta a linguagem como forma ou processo de interação. O indivíduo, não só exterioriza um pensamento ou transmite uma informação, o que ele provoca é a realização de ações, ou seja, ele age sobre o interlocutor e provoca a interação humana. Assim o indivíduo tem algo a dizer a alguém, historicamente situado em seus contextos e seus lugares sociais.

Decorrente dessas concepções teremos os procedimentos de ensino voltados para uma ou outra forma. A forma de ensinar leitura e escrita decorre das concepções dos professores, quer eles as explicitem ou não.

4.5 AS PRÁTICAS DA ORALIDADE, DA LEITURA E DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

4.5.1 A Prática da Oralidade

Nos apontamentos que fizemos e especialmente nas entrevistas e bate-papos informais com as professoras participantes da pesquisa, fomos percebendo que, principalmente, no ensino fundamental, a questão da oralidade é relegada a segundo plano ou quando muito as atividades desenvolvidas resumem-se “hora da conversa” ou “hora da novidade”. Na verdade, o que percebemos foram concepções pouco claras ou insuficientes ou até mesmo incompletas sobre as práticas de oralidade, leitura e escrita, presentes na proposta curricular.

Ora, a conversa ou a simples hora da novidade parece não acrescentar muita coisa àquilo que as crianças já dominam, uma vez que elas já sabem conversar. Não se percebeu, em nenhum momento, a preocupação em ensinar a dominar as diferentes formas de comunicação, em diferentes situações. Parece que não há preocupação com a competência e as habilidades exigidas para a prática da oralidade. Nessa direção, parece mesmo que o ensino se torna vazio de sentido e de conteúdo.

No estudo que fizemos não há registros de prática de oralidade com interlocutores, com discussão, na qual pudesse vir à tona a busca de significados até

porque *“saber vocábulos de uma língua não é saber a língua. A língua é um conjunto de regularidades que tem de estar presente, quando se fala e se escreve, é uma forma de trabalho, é o resultado de uma interação, portanto em constante evolução”*. (FRANCO, 1997, p.17). Não se percebeu, em nenhum momento a aplicação da proposta curricular que propõe que *“cabe à escola - além de promover situações de interação entre os próprios alunos, com espaço para a criança expressar suas idéias, seus sentimentos, seus conhecimentos, garantir as mais diversas e ricas interações com outros modos de dizer, com outras idéias e conhecimentos”* (CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ, 1992, p.46).

Ao que parece, há uma proposta curricular que na prática faz parte do repertório do discurso, mas não da prática efetiva da sala de aula, pois pela proposta curricular em situação de interação social a conversação, o falar e ouvir ou o ouvir e falar, é uma forma interativa, concreta, inseparável do contexto e do cotidiano, pois é através dessa prática que se estabelecem os vínculos sociais.

4.5.2 A Prática de Leitura

Como frisamos anteriormente, a questão das concepções acaba determinando um fazer pedagógico próprio, individual. Concepções pouco claras podem conduzir a equívocos ou até mesmo excesso no tratamento de uma ação pedagógica. É preciso estar atento para perceber a relação entre as concepções adotadas pelo professor e suas práticas pedagógicas.

Para o ensino de Português é importante ter clareza quanto à concepção de leitura e ainda, é preciso que o professor perceba que leitura e escrita são processos opostos, distintos, inter-relacionados, sim, porém distintos. No nosso entendimento, quando questionamos as professoras sobre as concepções de leitura, percebemos que, na verdade, não há uma concepção adotada. Parece que a prática da leitura se dá acidentalmente ou na prática pela prática, mas não há um planejamento de leitura que sinalize para uma concepção, uma vez que, nosso entendimento, isso determina em grande parte as idéias das professoras sobre o ensino e as estratégias de ação para ensinar leitura.

Se novamente consultarmos o Currículo Básico da Escola Pública do Paraná, encontramos que “ se concebe a leitura como um processo interacional entre o leitor e o autor”. (CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ, 1992, p.54). Assim, parece ser fundamental que a preocupação da escola seja em apresentar a seus professores a proposta curricular para que ela seja adotada, respeitada, transformada ou até mesmo rejeitada, mas que se explicita as concepções que se adotam nos diversos campos da ação pedagógica.

Na prática, parece mesmo que a proposta curricular existe no discurso, mas deixou a muito tempo de fazer parte do cotidiano da sala de aula. O interessante é que na verbalização das professoras, conforme demonstramos anteriormente, aparecem referências à prática interativa da leitura.

Ao mesmo tempo é preciso estar atento para as diversas concepções de leitura que circulam pelo mundo acadêmico e especialmente pelas salas de professores. Parece que uma das possibilidades é adotar a concepção de SOLÉ “a leitura é um

processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p.22).

Se se está adotando tal concepção interacionista, certamente se sinaliza para o fato de que se entende que o leitor seja um sujeito ativo, que é capaz de processar e entender o texto. Como também é capaz de estabelecer objetivos que guiam a leitura e compreender a finalidade do texto, além, naturalmente de ter habilidades para distinguir a tipologia textual. Em nenhum momento da observação de aulas percebemos a presença dessa concepção ou da prática interacionista de leitura, nas aulas do ensino fundamental, o que já não podemos dizer no ensino médio. A professora do ensino médio, por trabalhar através de projetos e por ter adotado concepções mais claras, parece que conduzia a atividade de leitura numa ótica interacionista. Não percebemos que as professoras tivessem demonstrado em suas práticas de leitura a adoção de uma concepção capaz de romper com os mecanismos de uma aula de leitura tradicional.

4.5.3 A Prática da Escrita

Recorremos, mais uma vez ao Currículo da Escola Básica do Paraná, e nele encontramos que:

o ponto de partida para se repensar a escrita é ter presente, no ato de escrever, a noção de interlocutor, isto é, ter o perfil daquele que vai ler nossos escritos, mesmo que não o conheçamos. É esse interlocutor, virtual, que vai condicionar parte da nossa linguagem; é a imagem que fazemos dele que nos levará a fazer uma determinada opção no que diz respeito ao assunto e a maneira de expô-lo (CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ, 1992, p.56).

A recorrência anterior se dá pelo motivo de tentar compreender a relação entre a leitura, a escrita, a prática do professor e a proposta curricular. Voltando a analisar a verbalização das professoras podemos dizer que a simplicidade aparente do ensino da leitura e da escrita se perde na complexidade dos atos pedagógicos e das condições de ensino. Afinal, ensinar ler e escrever a nativos da própria língua não deveria ser uma tarefa tão difícil.

Não deveria, se a tarefa fosse realizada a partir de uma prática de, e não de um discurso sobre. É essa uma questão delicada, pois, não foge à percepção das professoras participantes da pesquisa que o desempenho de seus alunos deixa muito a desejar. Que eles têm dificuldades de leitura e de escrita, alguns de tal maneira que parece ser intransponível o problema. A questão do fracasso da e na escola, especialmente na disciplina que ensina a língua materna é uma preocupação geral, mas especialmente afeta os professores da disciplina uma vez que se tem consciência de que esse fator acaba agravando e fortalecendo a problemática.

Ao que parece, falta mesmo incorporar à prática educativa as concepções que norteiam a proposta curricular e sair do discurso para a prática de escrita sem fazer um discurso sobre a prática e efetivamente praticar a escrita como processo interativo de produção de textos. A falta de concepções claras e assumidas pelos atores do ensino parece indicar que se quisermos melhorar o desempenho de nossos alunos e enfrentar a questão do ensino da escrita, precisamos antes resolver a questão da formação adequada de professores e, também, a implantação de uma proposta curricular que parta da construção coletiva da escola.

Assim, antes mesmo de se adotar uma linha teórica para a ação pedagógica, é necessário que os professores sejam ouvidos e contribuam no processo de construção da proposta, até porque, dessa forma poderão contribuir com suas dúvidas e ansiedades e revolver, pelo menos em parte, a questão da formação, indicar programas de formação contínua que precisam ser implantados para se buscar a solução de problemas.

4.6 DISCUTINDO OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA REFLEXIVA

No decorrer deste estudo, fomos, aos poucos, percebendo que a proposta de uma prática reflexiva encontra no seio da escola, entre os professores, uma saudável e positiva recepção. O objetivo geral deste estudo propunha investigar até que ponto é possível uma prática reflexiva na área de Língua Portuguesa, procurando descobrir os limites e as possibilidades de tal ação. Podemos afirmar com certeza, neste momento, que encontramos muitas outras questões que foram se apresentando ao longo da pesquisa e às quais fomos procurando responder ao mesmo tempo em que estudávamos as ocorrências.

Encontramos muitos limites e algumas possibilidades. Agrupamos em dois blocos tanto os limites quanto às possibilidades, centrando nossas reflexões em duas linhas, no professor e na escola.

Quanto ao professor, encontramos limites que se contextualizam na formação, nas concepções mais elementares de ensino, de aprendizagem, de conteúdos, de currículo e como consequência, nas práticas pedagógicas.

Com referência à escola, os principais limites detectados foram a ausência de um projeto educativo que contemple a realidade local, os contextos e entornos de cada escola, a realização de um planejamento didático superficial e de “faz-de-conta”, a completa ausência de um currículo escolar (ele existe como documento oficial, mas não como peça que oriente a execução pedagógica dos conteúdos de aprendizagem); a completa falta e compreensão de um programa de formação de professores.

Quanto às possibilidades podemos dizer que elas existem, de certa forma difíceis, mas concretas e desejáveis. Com relação aos professores há uma clara consciência da necessidade da mudança e ao mesmo tempo um desejo de transformação da prática, há uma insatisfação pelos resultados obtidos em sala de aula com o processo de ensino e de aprendizagem, há um desejo de aprender muito forte por parte dos professores, havendo uma abertura à inovação altamente positiva como demonstrou a aplicação da pesquisa.

A escola também apresenta possibilidades, pois, há uma percepção da situação de ensino e de aprendizagem que caminham para um fracasso cada vez maior, existindo a consciência de que a escola ensina cada vez menos e o aluno aprende muito pouco. Nessa percepção se sente o desejo de construir um projeto educativo a partir da realidade de cada escola e nesse sentido a construção de um currículo voltado às expectativas, às vivências dos alunos, tornando significativo o processo de ensino e de aprendizagem, e por fim, um desejo claro de se ter a possibilidade de uma política de formação de professores adequada à realidade atual.

Passamos, agora, a analisar os fatores considerados como limites com referência ao professor.

4.6.1 Os Limites Apresentados pelas Professoras Participantes da Pesquisa

- **a formação das professoras**

Como foi dito anteriormente, as professoras participantes da pesquisa têm sua formação nas últimas duas décadas, pois quase todas têm entre 20 e 25 anos de serviço, o que as situa no processo de formação que passou da rigidez da formação acadêmica dita tradicional para a ação educativa pregada pela Lei 5692/71 que em nada acrescentou ao ensino da Língua Portuguesa. Consideramos que não se pode conceber a formação de professores sem ter clara a finalidade da educação escolar que é a transmissão sistemática dos conteúdos de conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade e, ao mesmo tempo, a de assegurar aos alunos a apropriação ativa desses conhecimentos para que possam reelaborá-los e processá-los numa visão crítica embasada na compreensão científica do real.

Se assim considerarmos a finalidade do ensino, então adotamos a posição de que a prática pedagógica tem como ponto de partida e de chegada a prática social. E, por isso, o profissional formado para atuar nesse campo, precisa ser desenvolvido numa política que o contemple com condições concretas para transmitir, produzir e socializar conhecimentos.

Ora, o que detectamos ao longo do estudo, foi o fato de que os profissionais nas últimas duas décadas, foram submetidos ou se submeteram nas instituições formadoras de professores a um processo de formação sob o ideário liberal tecnicista da reprodução dos conhecimentos. Esse, sem dúvida é um dos fatores mais complexos para se pensar na introdução de uma nova prática pedagógica na sala de aula. Se o

professor tem certeza e que o papel dele é possibilitar ao aluno a reprodução de um conhecimento pronto e acabado, dificilmente perceberá a dimensão sociopolítico-pedagógica da sua disciplina e especialmente da disciplina de Língua Portuguesa.

O grande limite a ser superado quanto à formação dos professores é, sem dúvida, a adoção, pelas instituições formadoras e pelos sistemas de ensino, de um programa de formação que contemple a preparação dos profissionais no domínio dos conteúdos de aprendizagem, nas habilidades didáticas ou nas estratégias de ensino e nas relações sociais e pedagógicas, que incluam as práticas reflexivas como ponto de chegada e de partida na formação de professores de qualquer disciplina.

- **as concepções de ensino, aprendizagem, currículo das professoras**

Das verbalizações das professoras participantes do presente estudo e nas observações das práticas pedagógicas em sala de aula, emergem as principais concepções que o grupo detém a respeito do processo de ensino, da aprendizagem e do currículo.

Podemos afirmar que há uma tendência a se considerar o ensino como um processo de transmissão pura e simples de conhecimentos que já estão prontos e o que é pior, na maioria das vezes, prontos nos livros didáticos. Apesar do discurso da inovação, da aparência da mudança, a grande maioria das professoras ainda tem o livro didático como o orientador da praxis pedagógica. As estratégias de ensino se resumem na exposição oral dos conteúdos e um discurso sobre os mesmos. A prática reflexiva, a crítica, a busca da autonomia do pensar e do dizer, numa disciplina como a Língua

Portuguesa é praticamente inexistente, o que sinaliza para uma grande dificuldade, num processo de mudança na prática pedagógica. Podemos afirmar que diante do quadro que encontramos, as questões ligadas ao processo de ensino não são claras, parece que as professoras não distinguem com clareza que *ensinar não é o mesmo que aprender*, que são dois processos inter-relacionados, sim, mas não são a mesma coisa.

É preciso reconhecer, também, que nem tudo o que é ensinado pelo professor é aprendido pelo aluno, ou seja, muita coisa permanece na superfície, sem que o aluno se dê conta da importância do que está sendo trazido para a sua aprendizagem. Há que se levar em consideração que no processo de ensino existem pelo menos três elementos que se interligam e determinam a efetividade do processo. Primeiro: o aluno, com sua motivação, conhecimentos prévios, relação com o professor, importância dada à disciplina, fatores sociais, psicológicos e outros que o constituem como pessoa, podem interferir no processo.

Segundo, o assunto que está sendo apresentando como conteúdo de aprendizagem, é extremamente relevante, pois o aluno poderá rejeitar ou aceitar como algo importante para a construção de seus conhecimentos. Assim, a forma de apresentar os conteúdos, os objetivos de ensino, a relação com o cotidiano, o significado na vida do aluno interferem, de forma decisiva, no processo de aprendizagem. E em terceiro plano está o próprio professor que com seu perfil, sua maneira de se relacionar com os alunos, com o conteúdo de aprendizagem, com as estratégias de ensino, com sua forma de “ensinar”, interfere decisivamente no processo.

Dessa forma, consideramos como BORDENAVE & PEREIRA, que “o processo de ensino consistiria no manejo desses fatores e sua dinamização em uma sequência mais ou menos planejada ou sistemática” (BORDENAVE & PEREIRA, 2001, p. 41). Mais do que um desempenho técnico, o ensino precisa de um professor que seja capaz de articular os elementos que interferem no processo de ensino, tornando-o suficientemente significativo para os alunos.

Pelas observações realizadas durante a pesquisa, constatamos que o desempenho do professor é fundamental para que o processo de ensino se desenvolva dentro de uma expectativa de que o aluno esteja aprendendo e, para isso, parece ser de extraordinária valia a contribuição pessoal do professor, através do entusiasmo ou da maneira como ele se comporta frente ao conteúdo de aprendizagem e a forma de como torná-lo acessível e significativo ao aluno.

PERRENOUD propõe dez competências para ensinar, e cinco delas são diretamente envolvidas com a sala de aula. Delas podemos citar cinco como sendo de importância capital para quem se envolve com o ensino. Para ele, as competências de referência, a partir das quais se pode construir o processo de ensino e interferir na qualidade de educação por dizerem respeito direto ao desempenho do professor na sala de aula são:

- 1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2- Administrar a progressão das aprendizagens;
- 3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4- Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;
- 5- Utilizar novas tecnologias. (PERRENOUD, 2000, p.20).

Se os professores dessem conta pelo menos, dessas cinco competências relativas à sala de aula, certamente o processo de ensino sofreria alterações tais que resultados mais positivos seriam percebidos. As professoras, na sua maioria, parecem não adotar uma concepção de ensino e uma teoria que dê sustentação a sua prática. Talvez o fato de aprender a ensinar mais por imitação do que pela prática e pela reflexão, seja um dos fatores que levam os professores a não optar por um processo de ensino claro e objetivo. Por outro lado, a falta de leitura e formação continuada colaboram para que o professor tenha esse tipo de limite. Se faltar uma concepção clara de ensino, é evidente que a concepção de aprendizagem também é um forte limitador do processo da aprendizagem.

Boa parte das professoras não consegue descrever com precisão e falar claramente sobre uma teoria de aprendizagem, tendo inclusive receio de dizer que adota uma ou outra teoria para não parecer ultrapassado ou quem sabe julgado pelos seus pares. Podemos afirmar que esse é um grande empecilho ao fator aprendizagem, porque se o professor não sabe como o aluno aprende, dificilmente saberá ensinar. Percebemos que no processo de formação, boa parte das professoras não chegaram a compreender e optar por teorias de aprendizagem e muito menos por aplicar qualquer uma delas na sala de aula. O processo de ensino parece não ter nada a ver com o processo de aprendizagem, ou seja, não se estabelece nenhuma relação entre ambos.

Percebemos que a aprendizagem dos alunos é, na verdade, o ponto alto da preocupação das professoras, que é desejo delas que os alunos aprendam e têm a preocupação de como facilitar esse processo. Parece que o desejo de aprender se

constitui numa das formas capazes de facilitar o processo. Para BORDENAVE & PEREIRA, os seguintes procedimentos fazem parte da aprendizagem:

- 1- Em todos os casos, a pessoa tem uma necessidade e um objetivo;
- 2- Para enfrentar o problema, que constitui uma barreira entre ela e o seu objetivo, a pessoa se prepara: estuda, lê, consulta, perguntas, examina instrumentos, etc;
- 3- A pessoa faz algumas tentativas de ação, ensaia, tenta;
- 4- A pessoa constata o sucesso ou o fracasso de sua ação;
- 5- A pessoa utiliza-se de processos mentais para aprender os objetos;
- 6- A aprendizagem se baseia em aprendizagens anteriores;
- 7- Junto às mudanças cognitivas, acontecem também processos emotivos no aprendiz;
- 8- Quando se aprende algo, na realidade aprendem-se várias coisas importantes:
 - um novo conhecimento;
 - uma melhor operação mental ou motora;
 - uma confiança maior na própria capacidade de aprender;
 - uma forma de manejar ou controlar as próprias emoções para que contribuam à aprendizagem.
- 9- A aprendizagem é um processo integrado no qual toda a pessoa (intelecto, afetividade, sistema muscular) se mobiliza de maneira orgânica (BORDENAVE & PEREIRA, 2001, p. 24-25).

Admitindo-se essa complexidade do processo, podemos afirmar que, muitas vezes, na observação e na entrevista que realizamos, percebemos que as professoras participantes da pesquisa pareciam ignorar esses fatores, ou pelo menos não levá-los em consideração, o que se torna um forte elemento limitador do processo de aprendizagem. Por outro lado, devemos também levantar a hipótese de que é possível que as professoras, e nesse caso, realmente constatamos, não têm firmeza a respeito das teorias que sustentam o processo de aprendizagem. Assim, as contribuições de Piaget, Skinner, Gagné e outros, são meras lembranças do tempo de faculdade. Para que a aprendizagem se dê de forma qualitativa parece ser importante que o professor compreenda como o processo de aprender se dá e se desenvolve no aprendiz, para poder propor estratégias de ensino capazes de dar conta da construção do conhecimento ou capazes de levar o aprendiz a dominar a situação.

Quanto ao currículo, é interessante rever as considerações das professoras apresentadas anteriormente. Uma das professoras assim se manifestou e, de certa forma, parece refletir o pensamento da maioria dos professores das escolas participantes da pesquisa, *“Bom, o currículo da escola eu nem sei direito. Eu tenho, na realidade, eu fiz um planejamento meu, com as habilidades e competências que eu achei que valia a pena e eu sigo naquilo que eu fiz. Porque no papel tudo é bonito, tudo é lindo, maravilhoso, mas na prática tudo é diferente. Para ficar arquivado na escola, se deixa arquivado o que querem, pois o currículo não tem quase nada a ver com o cotidiano dos alunos”*.

A seguinte consideração também merece ser revista para ilustrar, mais uma vez, a concepção de currículo que as professoras apresentam: *“eu considero, não sei que adjetivo vou usar, eu tenho fugido muito dele. Mesmo que esteja escrito, documentado, mas eu tenho fugido porque não vejo muita finalidade, meus alunos não vêem sentido nos conteúdos que devemos passar. Eles não têm interesse. Eu não sinto interesse neles, se você entra na sala de aula para trabalhar uma gramática pura, e a partir do momento que você traz outro tipo de conteúdo que eles se interessam, eles gostam de fazer”*. Essas duas manifestações parecem ser suficientes para ilustrar e para que possamos considerar que o currículo é uma peça que serve para conter conteúdos de ensino que nem sempre têm alguma relação com o cotidiano dos alunos. É de se perguntar quem e em que condições esses currículos foram produzidos.

Diante de tais afirmações podemos dizer que a concepção de currículo como documento oficial, do governo ou do sistema de ensino é a que predomina nas escolas. A falta de sentido, a falta de relação com o cotidiano do aluno parece ser o grande

empecilho para uma prática reflexiva. As professoras parecem manifestar o que SACRISTÁN diz, apesar de não terem tido contacto com o texto do autor:

nosso pensamento está condicionado para considerar mais o currículo como uma realidade, produto ou objeto, algo tangível, um plano elaborado que depois se modelará na realidade, em vez de entendê-lo como um processo, uma práxis, em que acontecem múltiplas transformações que lhe dão um sentido particular, valor e significado. O fato de que seja caracterizado como práxis significa que em sua configuração intervêm idéias e práticas, que adquire um sentido num contexto real, com determinadas condições, que todo ele é uma construção social.(SACRISTÁN, 1998, p. 137).

É preciso que estejamos atentos para não assumir a idéia de que o currículo precisa ser construído fora da realidade escolar, fora do cotidiano de uma determinada escola ou de um contexto social e querer que apenas seja aplicado num determinado local e num passe de mágica ele se ajuste aos contextos.

Para SACRISTÁN,

A atividade de planejar o currículo refere-se ao processo de dar-lhe forma e de adequá-lo às peculiaridades dos níveis escolares. Desde as explicitações de finalidades até a prática é preciso planejar as atribuições e as atividades com uma certa ordem, para que haja continuidade entre intenções e ações. Planejar é, pois, algo fundamental, porque, por meio do plano, é como se elaborar o próprio currículo. Algo que compete aos professores/as, mas não apenas a eles, nem tampouco em primeiro lugar, dadas as condições do funcionamento dos sistemas educativos (SACRISTÁN, 1998, p. 197).

Esse é o papel do professor: planejar o currículo de tal forma que ele tenha uma feição do cotidiano da escola, da prática social do local onde é desenvolvido, tendo claro o objetivo de servir de guia prático para produzir uma realidade. Enquanto o pensamento dos professores, a respeito do currículo, permanecer da forma que observamos, teremos sérios limites na proposta de uma ação reflexiva.

- **as concepções de práticas pedagógicas da oralidade, leitura e produção de texto explicitadas pelas professoras participantes da pesquisa**

Outro componente bastante sério nos limites para uma ação prática reflexiva é a falta de uma adoção clara das concepções pedagógicas da própria disciplina e dos eixos articuladores dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos. Os indícios presentes nas falas das professoras e na observação de aulas permitem dizer que não há uma concepção clara de oralidade, leitura e produção de textos.

Na questão da oralidade, a compreensão do significado desse termo fica muito aquém do esperado. Em outras palavras, não há clareza sobre a prática da oralidade. Falar o quê? Para quem? Por quê? A prática observada aponta para a total falta de concepção do que seja a oralidade, para a falta de metodologias de ensino, pela falta de clareza de estratégias de trabalho e conseqüentemente no vazio de sentido nas aulas de oralidade. Ao planejar as aulas de leitura parece que os professores levam em consideração em primeiro plano as questões da decodificação da palavra do que propriamente outra coisa. Ora, a decodificação é importante, é claro que o aluno precisa saber e reconhecer o que está escrito, mas isso não significa que ele saiba o que está lendo.

A relação entre leitura e escrita permanece, na verdade, na prática da sala de aula como algo dissociado, ou seja, parece que uma nada tem a ver com a outra, ou ainda que há uma falsa concepção de que para aprender a escrever basta saber ler. Seria ilusório dizer isso a crianças e jovens. Aprende-se ler lendo e aprende-se escrever, escrevendo. É claro que há uma relação de intimidade muito grande entre os

dois processos. Mas, são dois processos. Diferentes em sua gênese e em sua prática.

Ensinar a ler é diferente de ensinar a escrever. PÉREZ e GARCÍA consideram que:

Tanto a psicolingüística contemporânea como a psicogenética nos alertam que não podemos confundir ler com decifrar nem oralizar; também não devemos esperar que um leitor passivo que decodifica, por meio da percepção, a mensagem única que invariavelmente está presente no texto. Pelo contrário, a leitura é uma atividade cognitiva que requer um sujeito envolvido na obtenção de significados e na busca da compreensão, ou na interpretação do conteúdo, se aceitarmos que a compreensão é relativa e que é possível mais de um significado interpretativo (PÉREZ e GARCÍA, 2001, p. 19).

Neste sentido, é preciso que os professores optem por uma concepção de leitura e produção de textos, que lhes proporcionem a noção de que estão ensinando a produzir texto e não apenas a escrever e a superar a idéia, de que estão apenas ensinando a desenhar letras.

4.6.2 Os Limites com Referência às Escolas onde a Pesquisa foi Realizada

- **o projeto educativo**

Se levarmos em consideração que a escola brasileira respira ares de “democratização”, não podemos deixar de reconhecer a necessidade de organização dessa democracia em termos de construção de um projeto educativo que vise a transformação social. O que pudemos observar, no entanto, é que há um discurso pedagógico de mudança e uma prática de manutenção de esquemas de poder suficientes para não deixar florescer qualquer tentativa de democratização mais radical.

A existência, na verdade, a ausência de construção compartilhada de um projeto educativo que contemple as necessidades de todos os componentes da comunidade educativa e que deixe claro o tipo de sociedade, de pessoa, de cidadão que se espera formar, o tipo de ensino, de conteúdos, de relações sociais que se espera construir no seio da comunidade. Para os professores, na maioria dos casos, o Projeto Educativo ou Projeto Político Pedagógico é uma peça copiada, adaptada, ou até mesmo imposta por uma condição política à escola e via de regra de conhecimento da Direção e de mais algumas pessoas mais íntimas do círculo de poder.

Nas discussões a respeito pudemos perceber que a falta de um projeto educativo construído, elaborado a partir das bases e para as bases interfere drasticamente na produção de conhecimentos, na ação dos professores e no desempenho dos alunos. A incompreensão do que seja ou como se elabora um projeto educativo ainda é uma forma de limitar a ação dos professores.

- **a realização de um planejamento didático superficial e de “faz-de-conta”**

Inevitavelmente, no início de cada período letivo, os professores são convocados a fazer seus planejamentos de ensino e entregá-los à supervisão escolar antes do início das aulas. É fato conhecido nosso, assim como a reclamação dos professores. Assim, o planejamento escolar é dissociado do contexto escolar e atende apenas a uma adequação ao que está no sumário do livro didático. Ou seja, de planejamento mesmo, nada acontece. Inclusive é público o fato de que muitos

professores apenas fotocopiam o planejamento do ano anterior e o entregam a sua supervisão sem se preocupar com qualquer tipo de adequação à turma.

De planejamento mesmo, resta apenas a palavra. Não há qualquer indício de que se faça um planejamento autônomo, com decisões próprias dos professores, com algum tipo de participação dos alunos. Daí se pergunta, como se pensar em uma prática reflexiva nessas condições de produção do planejamento?

- **o currículo escolar**

Outro fator que percebemos capaz de limitar a prática reflexiva é a inexistência de um currículo próprio, que atenda as expectativas e a realidade social da escola.

Como já sinalizamos, o currículo é uma peça do conhecimento do Diretor, do Supervisor e algumas vezes é distribuído no início do ano letivo para que os professores façam seus planejamentos.

- **a falta de um programa de formação de professores**

Talvez um dos limites mais decisivos esteja justamente neste campo. Os sistemas de ensino e as agências formadoras de professores não contemplam uma política efetiva de formação continuada ou inicial de professores que contemple a prática reflexiva.

É necessário se pensar num programa de formação de professores que seja capaz de mudar a prática pedagógica para se sair da situação de ensino em que nos encontramos.

4.6.3 As Possibilidades com Referência às Professoras Participantes da Pesquisa

- **consciência da necessidade da mudança**

É perceptível, nas falas das professoras, a necessidade de se provar e estabelecer um processo de mudança, que na prática venha a transformar as práticas pedagógicas da sala de aula. Porém não se aceita mais as mudanças da época dos anos 60 e 70 quando as essas não significaram nada mais do que “reformas” que na verdade tinham o intuito de estabelecer um processo vertical de administração escolar. O que os professores pregam, na verdade, é um processo de mudança que leve em consideração a especificidade e singularidade de cada unidade escolar, respeitando as possibilidades de construção de um projeto educativo, de um currículo próprio, que quando posto em funcionamento, seja capaz de concretizar inovações em todos os sentidos, nos quais a escola atua.

- **desejo de mudança, de transformação**

Não há apenas a consciência da mudança. Essa percepção vem acompanhada de um forte desejo de transformação que privilegie os espaços destinados ao ato de

ensinar, as salas de aula como ambiente ecológico da produção de conhecimentos no qual as relações interpessoais sejam capazes de construir as relações sociais num macrossistema.

O desejo de transformação que se apóia na consciência crítica, no envolvimento das pessoas, na construção da autonomia e da responsabilidade a partir dos conteúdos de aprendizagem.

- **insatisfação pelos resultados obtidos em sala de aula com o processo de ensino e de aprendizagem**

Os professores já não aceitam mais passivamente os resultados obtidos no desempenho de seus alunos em avaliações dos sistemas educacionais. A precariedade do ensino passa a ser discutida e assumida pelos professores como uma questão de honra para superação de problemas crônicos da área educacional. A qualidade de ensino sai da área do discurso e invade as salas de aula com propostas que buscam sanar as dificuldades.

É interessante observar que a insatisfação tem gerado novas propostas de ensino e que isso pode, de certa maneira, contribuir para o debate e para se encontrar saídas para a situação.

- **desejo de aprender**

Outro fato positivo é que as professoras apresentam uma grande disposição para aprender. Reconhecem que seu processo de formação é falho e que precisam urgentemente buscar alternativas. É possível aqui se concordar com PERRENOUD, quando diz que os professores devem administrar sua própria formação continuada porque ela *“condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras competências”* (PERRENOUD, 2000, p. 155) e considera ainda que:

saber administrar sua formação contínua é bem mais do saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo, é:

- Saber explicitar as próprias práticas.
- Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.
- Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).
- Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.
- Acolher a formação dos colegas e participar dela. (PERRENOUD, 2000, p. 158)

- **abertura à inovação**

É obrigatório reconhecer a abertura à inovação presente nas manifestações das professoras. Há uma tendência muito clara de predisposição para conhecer novas metodologias, novas estratégias, novas formas de aprender e de ensinar. Isso ocorre, porém, com um cuidado muito especial, muitos professores temem o simples modismo, porque muitos deles têm em sua formação esse componente.

As professoras sinalizam em suas falas para as necessidades de acompanharem as inovações pedagógicas e tecnológicas para não correrem o risco de ficarem ultrapassadas e terem um discurso pedagógico fora da realidade.

Muitas delas comentam que em algumas ocasiões sentem-se constrangidas diante dos alunos que têm acesso a diversos meios de comunicação, inclusive a internet, e que boa parte dos professores não o tem.

4.6.4 As Possibilidades com Referência às Escolas Participantes da Pesquisa

- **percepção da situação de ensino e de aprendizagem**

A comunidade educativa já não aceita mais um professor relapso, um professor que não seja capaz de ensinar. Os baixos níveis de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio divulgados pelo MEC em seus sistemas de avaliação têm contribuído em muito para que a comunidade escolar tome consciência das deficiências da escola, do processo de ensino e de aprendizagem e tome iniciativas no sentido de, pelo menos, minimizar a questão. Assim, as discussões em torno do assunto qualidade têm sinalizado para a disposição da instituição escolar de buscar soluções para melhorar o desempenho docente e discente.

Isso é altamente salutar, pois a escola, via de regra, é passiva e muito raramente toma a iniciativa de propor mudanças.

- **o desejo de construir um projeto educativo a partir da realidade de cada escola**

Tanto professores, alunos, pais e administradores escolares sentem a grande dificuldade de implantar um projeto educativo alheio à realidade escolar. Percebemos nos discursos dos docentes das escolas em que desenvolvemos a pesquisa que eles já não estão mais submissos a sistemas que tentam impor uma prática ou um projeto alheio a sua realidade.

Há o desejo claro de propor a transformação a partir da realidade da escola em questão. Esse desejo sinaliza para a tomada de atitudes que contemplam mudanças significativas no processo de ensino e de aprendizagem.

- **a construção de um currículo voltado ao contexto local**

Nas manifestações dos professores está a clara necessidade de construir um currículo a partir do contexto local. A partir da realidade da escola num processo de reflexão sobre si mesma e na busca de solução para seus problemas de ensino e de aprendizagem.

Um currículo que seja capaz de, ao mesmo tempo, garantir um mínimo de unidade nacional, mas que respeite ao máximo a realidade local, proporcionando ao professor a possibilidade de agir a partir das necessidades dos alunos.

- **um desejo claro de se ter a possibilidade de uma política de formação de professores adequada à realidade atual**

Finalmente, uma grande possibilidade de mudança se percebe na ansiedade dos professores em participar de um programa de formação continuada, que lhes dê a possibilidade de atualização dos conhecimentos, das técnicas, das estratégias, das formas de ensinar.

Podemos dizer que os professores pedem um programa que lhes dê a possibilidade de poder propor e administrar a própria formação continuada, na linha proposta por PERRENOUD, como uma das grandes competências necessárias para a educação desse início de século para poder ensinar com competência, nos termos propostos por PERRENOUD.

Para o professor parece clara a necessidade de uma formação continuada que lhe dê o suporte necessário para saber ensinar conforme propõe PERRENOUD, agindo na urgência e decidindo na incerteza, sabendo tomar decisões, sabendo mobilizar recursos e ativar esquemas num contexto de complexidade.

Em outras palavras, voltando a SCHÖN,(1992-2000) formando o profissional que seja capaz de compreender a própria prática profissional com uma atuação inteligente e flexível, situada e reativa, produto integrado de uma mistura de ciência, arte e técnica, num saber-fazer sólido, teórico e prático capaz de mudar a situação do ensino seja em que disciplina for.

Para nós, é importante perceber que há muitos limites para uma ação prática reflexiva do professor, seja de Língua Portuguesa ou de outra disciplina qualquer, mas

é mais importante perceber as possibilidades de agir com segurança tanto no processo de ensino como no de formação de professores para essa prática.

CAPÍTULO V

CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA POSSIBILIDADE DE ENSINAR/APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo procuramos abordar algumas questões práticas a respeito de ensinar/aprender Língua Portuguesa, a partir do estudo que realizamos. Trata-se de uma discussão que se apresenta aberta para novos debates, novas idéias, novas pontuações.

5.1 O ENSINO REFLEXIVO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Diante da exposição feita sobre as práticas da oralidade, da leitura e da escrita, perguntamos até que ponto é possível se pensar em ensino reflexivo em Língua Portuguesa, se há uma série de conexões e implicações com outros fatores e entre eles o mais importante, que é a questão da formação dos professores.

Ora, propor uma prática reflexiva no ensino de Língua Portuguesa não é tarefa fácil sabemos disso, mas também não é impossível. No entanto é preciso se estabelecer, com clareza, certos pressupostos para que um programa dessa natureza possa ser articulado e efetivamente posto em funcionamento.

Uma das condições para propor o ensino reflexivo está presente na angústia dos professores que sentem a necessidade de mudança. De certa forma, há um inconformismo, por parte da classe de professores, diante dos resultados da ação

pedagógica desenvolvida na escola e que resulta, na maioria das vezes, em fracasso. Os alunos saem do ensino fundamental e médio com uma prática de leitura e escrita, no mínimo sofríveis.

Assim, o terreno parece propício à proposta de mudança. Há que se preocupar, porém, para que essa proposta não pareça, mais uma vez, a salvação do ensino. Políticas e projetos de salvação já foram implantados e sugeridos inúmeras vezes e os resultados nem sempre ou na maioria das vezes foram irrisórios.

Com referência ao ensino de Língua Portuguesa, basicamente a escola precisa dar conta de ensinar a ler e escrever. Sabemos disso. Temos essa consciência. E então, perguntamos, se sabemos disso, se temos essa consciência, por que isso não se concretiza?

Concordamos com PÉREZ & GARCÍA ao considerarem que:

A educação só será um meio de favorecer a compreensão e a transformação da realidade pessoal dos alunos quando a escola for capaz de construir uma nova cultura que, inspirada numa compreensão e no respeito pela diferença e pela contradição e baseada na participação ativa e democrática dos alunos na vida escolar, atribua aos processos de ensino e de aprendizagem uma orientação compreensiva, holística, inovadora e transformadora, imprescindível para que os alunos possam compreender e atuar criticamente no mundo. Transcender a instrução formal e a transmissão enviesada de uma série de valores, de normas e de crenças não explicitadas no currículo oficial, fugir da fragmentação e do parcelamento impostos pelo currículo, abandonar as práticas coercitivas e seletivas de avaliação, aumentar a compreensão do que é feito em seu interior, construir um ambiente integrador e significativo que supere a atual dicotomia entre as finalidades educativas e o conjunto de suas práticas, deixar de lado as atividades e práticas rotineiras e irrelevantes para a aprendizagem, estabelecer mediações e colaborações com outras instituições educativas para que em seu interior se 'se viva a cultura em suas múltiplas manifestações, com clara consciência de sua relatividade e transitoriedade, para que as compreensões não sejam propostas nem aceitas como definitivas, mas como processos sempre parciais e provisórios de uma busca sempre ativa e interminável' (PEREZ & GARCÍA, 2001, p. 15-16).

Com isso afirmamos que não é viável apenas se propor uma mudança na forma de ação pedagógica da disciplina de Língua Portuguesa. É preciso uma mudança total,

ou uma transformação que implica um programa de ensino e de aprendizagem que leve em consideração todos os contextos nos quais a escola está inserida.

Há, certamente, que se buscar respostas para questões como o que é o ensino prático reflexivo; que forma deve ter esse ensino; como estabelecer um programa de mudanças dessa envergadura; como se constrói ou se adapta o currículo a essa proposta de ação; que metodologias ou estratégias de ensino e aprendizagem devem ser privilegiadas; que tipo de formação é necessária para o corpo docente; qual o envolvimento da comunidade escolar, dos gestores do processo educativo?

São questões que não têm respostas prontas a priori. É necessário que o envolvimento da comunidade escolar se processe e as respostas sejam buscadas no interior da mesma, caso contrário se corre o risco de mais uma vez, se buscar receitas prontas para problemas contextualizados e específicos de cada local. E, certamente, tais questões levam a uma série de outras não menos importantes para que se possa delinear uma ação pedagógica de conjunto, envolvendo toda a proposta curricular da unidade de ensino. Uma das condições para que o ensino reflexivo ou a prática reflexiva possa ser implementada é o de FREIRE com relação ao método de trabalho. Para ele essa prática se daria através de *“um método ativo, dialogal, crítico e criticizador”* (FREIRE, 2000, p.115). Para que essa prática possa ser estabelecida, é antes de tudo necessário se ter uma concepção clara do que seja o diálogo e como podemos utilizá-lo em sala de aula.

Recorremos a FREIRE, novamente, para tentarmos estabelecer uma concepção de diálogo que vá na direção da prática reflexiva. Com ele pensamos que *“é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade.*

Nutre-se do amor., da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com, fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação “.(FREIRE, 2000, p. 115).

FREIRE considera o diálogo como essencial para a prática educativa e se quisermos uma inovação na prática pedagógica teremos que aprender a dialogar. Mas um diálogo no sentido horizontal, como propõe FREIRE, um diálogo que considere o outro como sujeito e não como objeto numa relação vertical. Esse diálogo, essa reflexão poderia caminhar na direção de uma nova prática educativa que se transformasse em educação libertadora no sentido mesmo proposto por FREIRE que diz:

Através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetra-lo, ver as razões pelas quais ele é como é o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério (FREIRE, 2001, p 25).

Nosso entendimento é de que a prática reflexiva deveria ser introduzida em todas as disciplinas e não apenas na Língua Portuguesa, pois essa opção levaria a escola a reformular seu delineamento, seu perfil, seus objetivos, seus conteúdos de aprendizagem. Mesmo considerando um privilégio, a escola pública do Estado do Paraná deveria tentar introduzir uma prática reflexiva visto que tem um currículo que favorece tais situações, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa, pois ao propor os eixos de ação, o currículo o faz através das práticas da oralidade, da leitura e

da escrita. Já que se trata de uma proposta prática, por que não transformá-la em prática reflexiva?

Transformando-a numa prática reflexiva o ensino de Língua Portuguesa ou os professores de Língua Portuguesa teriam que assumir concepções de oralidade, leitura e escrita que fossem capazes de dar conta do processo de ensino e de aprendizagem de maneira que essas práticas se tornassem atividades significativas e compartilhadas, indo além da aquisição de habilidades, que segundo VENTURA *“modelos de ensino que revalorizam a compreensão das crianças como sujeitos imersos em um contexto social, enriquecedor e cheio de experiências”* (VENTURA, 2001, p.55).

Para que isso ocorra é necessário que os professores revejam as finalidades do ensino de Língua Portuguesa, porque ainda para alguns, de acordo com VENTURA,

a finalidade do ensino é que os alunos aprendam a descrever, a explicar, a prever ou a verificar os fatos da realidade; neste caso o ensino da leitura e da escrita ocorre de forma fragmentada e ordenada. O ensino da escrita é concebido como uma habilidade e não como um conhecimento, e são programadas atividades de tipo visual, motor ou auditivo em forma de cópia, imitação e de preparação. (VENTURA, 2001, p.57).

No contexto escolar ainda está fortemente esta prática fragmentada, de ensinar letras, sílabas, caligrafia de palavras, depois frases e só por último chegar aos textos. Com relação à leitura, ainda se vê a junção de letras e sílabas, num processo de ensino de leitura extremamente pausada. A mudança de atitude aqui não é apenas necessária e deve vir acompanhada de mudança de concepção se é que se queira de alguma forma transformar a ação pedagógica em qualquer disciplina.

5.2 O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

5.2.1 O Professor como Orientador do Ensino e da Aprendizagem

Parece já bastante claro, nesta altura do estudo, e de resto pela própria prática de ensino, que o papel do professor neste início de século, além de continuar sendo de educador, é especialmente o de ser um orientador do processo de ensino e do processo de aprendizagem. É preciso que os professores tenham clareza de duas coisas: primeira, há uma intensa relação, uma íntima relação entre o ensino e a aprendizagem, sem sombra de dúvidas, mas são dois processos, um não é o outro. Ensinar cabe ao professor, é tarefa exclusiva dele. O como ensinar, as estratégias, as implementações dependem de um ato de escolha do professor. Ato que depende de muitos fatores, entre eles, a formação do professor, as concepções que adota, as práticas que utiliza. Por outro lado, o processo de aprendizagem é centrado no aluno. Ele é o portador das dificuldades ou facilidades de aprender que devem ser entendidas e mediadas pelo professor.

A inter-relação precisa ser compreendida pelos professores a fim de que possam agir como mediadores do processo ou como orientadores do ensino. Neste particular há uma questão muito séria que é a postura dialógica que precisa ser adotada pelo professor e que nem sempre é compreendida e dominada por todos eles.

E, certamente, não discute que o professor, para ser orientador do ensino deverá dominar perfeitamente os conteúdos de ensino, um saber consistente, uma competência altamente técnica e habilidades próprias exigidas pelo processo de ensino.

Caso contrário, cairemos, novamente no apelo discursivo da mudança e na prática da aula de transmissão de conteúdos prontos e acabados.

5.2.2 Despertar o Espírito Crítico

Entendendo seu papel de mediador dos processos de ensino e de aprendizagem, o professor poderá utilizar-se de uma estratégia baseada nos textos críticos sobre os diversos contextos sociais e contribuir de forma bastante positiva para a construção da verdadeira cidadania através do ensino de Língua Portuguesa. Essas estratégias deliberadas, naturalmente, poderão contribuir para que o aluno entenda o valor do texto oral e escrito, a forma como esses textos são produzidos, as intenções da formação textual, os objetivos claros ou implícitos em cada texto.

Além do mais é preciso contribuir para a mudança social através da mudança de pensamento e da reflexão crítica provocada no ambiente ecológico da sala de aula que funciona como um laboratório dialógico dos problemas sociais, da questão dos valores, dos temas apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como sendo temas transversais e que podem perfeitamente estar presentes na oralidade, na leitura e na produção de textos na sala de aula cotidiana sem serem um trabalho artificialmente preparado para uma ou outra ocasião especial.

Se o professor atuar no sentido de despertar o espírito crítico, estará também atuando como professor libertador no entender de FREIRE *“Então, o professor libertador usa uma abordagem diferente no que diz respeito à linguagem, ao ensino, à aprendizagem. Sabe muito bem que a linguagem é um problema ideológico. A*

linguagem tem a ver com as classes sociais, sendo que a identidade e o poder de cada classe refletem na sua linguagem” (FREIRE, 2001, p.89).

5.2.3 Despertar o Aluno para a Participação no seu Próprio Desenvolvimento

Como orientador de aprendizagens o professor precisa atuar na linha de mostrar ao aluno a importância dele se manifestar, de discutir, de revelar sua opinião.

O aluno precisa perder o medo de se expor, de dizer que não sabe e buscar juntos, alunos e professores, os conhecimentos necessários para construir um processo de conhecimentos que não seja artificial ou modelar, mas que seja efetivo e demonstre as situações de uso da Língua Portuguesa em condições reais.

O professor que se propõe a um trabalho reflexivo terá certamente aqui a oportunidade de possibilitar que o aluno aprenda a refletir sobre si mesmo, suas dúvidas, seus progressos, os avanços. É a oportunidade que o professor tem de criar condições para que o aluno se desenvolva e seja capaz de perceber seu desenvolvimento e queira avançar sempre mais na direção da conquista do conhecimento capaz de levá-lo a falar, a pensar, a escrever com naturalidade e correção de idéias.

5.2.4 O Diálogo como Representação de todos na Sala de Aula

Uma aula reflexiva certamente terá um componente dialógico que será respeitador das idéias contrárias. Capaz de trazer à discussão com respeito, idéias e

posições contrárias relacionadas a temas e assuntos sociais necessários para a formação integral e humanística dos alunos.

Aproveitar esse caráter para ser educador e trazer à discussão os mais diversos textos ligados às mais diferentes áreas do conhecimento humano, percebendo a intenção dos discursos, a forma como eles se produzem e se manifestam e convencem as pessoas nos mais diferentes ambientes.

5.2.5 A Interação Discursiva como Reflexão

Para dar sentido a uma prática discursiva capaz de produzir a reflexão num processo de interação entre os sujeitos da sala de aula, o professor precisa compreender a aula como uma situação social que envolve um discurso. O professor e os alunos precisam ter consciência de que os falantes que interagem numa dada situação social, na sala de aula, têm papéis sociais definidos na sociedade e falam, pensam e agem a partir destes pontos de vista que representam.

Nessa direção, tanto alunos como professores terão que ter em mente que os discursos oral ou escrito estarão sendo produzidos a partir de uma opção, de um ponto de vista, de uma condição social e que neste sentido todos os textos merecem o respeito necessário para que possam ser independentemente produzidos e depois possam ser analisados, interpretados, criticados.

Os conteúdos de ensino ou de aprendizagem, como queiram, devem estar presentes na ação pedagógica a fim de se evitar que a aula se torne um ambiente de “conversa” sem qualquer finalidade.

Tornar as atividades lingüísticas como momentos de vivência da funcionalidade da linguagem sem a artificialidade dos discursos importados para a sala de aula pode tornar o ambiente de aprendizagem rico e altamente significativo para alunos e professores.

É preciso que a interação discursiva ultrapasse os limites do certo e do errado e traga à discussão os problemas específicos de cada tipologia textual, a adequação da fala e da escrita nos diversos momentos sociais. A clareza das idéias, do conteúdo, a coerência da expressão, a pertinência da construção das frases, a seqüência das idéias, a coesão dos parágrafos, enfim, levando em consideração todas as dimensões lingüísticas, sejam elas contextuais ou textuais.

5.2.6 A Questão da Leitura e da Escrita como Prática Reflexiva

A aprendizagem da leitura e da escrita parecem ser faces de uma mesma moeda e realmente o são se considerarmos a importância e a relação entre as duas. Aprender a ler e escrever significa estar pronto para aprender outras áreas, pois a aprendizagem da língua está na base das demais aprendizagens.

Assim, as habilidades de leitura e de escrita precisam ser pensadas em termos de estratégias de ensino, capazes de dar conta da aprendizagem significativa como também da aprendizagem reflexiva, em outras palavras, aquilo que estou aprendendo/ensinando em Língua Portuguesa, precisa ter um significado substantivo para meu aluno e para os conteúdos de uma forma geral para que não caia no vazio da teoria ou da prática e não leve o aluno a pensar no que faz enquanto o faz.

Cabe ao professor estabelecer uma relação conteúdo curricular/estratégia de ensino/conteúdo de aprendizagem/contexto social, capaz de ser abrangente o suficiente para levar o aluno a pensar e aprender a fazer de forma prática reflexiva suas tarefas de aprender a ler e escrever. Escrever num sentido mais amplo, que não se esgote no saber codificar uma mensagem, mas que rompa a estrutura lingüística do código escrito para atingir a sua real significância num determinado contexto em que é construído.

Assim, a aprendizagem reflexiva de leitura e produção de um texto vai além do simples treino da habilidade de escrever. A habilidade de escrever é importante, sem dúvida alguma, a formatação do texto numa determinada tipologia textual atendendo os quesitos da finalidade do texto, do momento e do destinatário devem, certamente, envolver questões que respondam o porquê escrever, o para quem escrever e o como escrever, o que se quer dizer do ponto de vista de alguém situado para alguém também situado num contexto social, econômico, político, ético, religioso.

Essas impressões calaram fundo no nosso modo de pensar e ver o mundo da educação. É preciso mudar o olhar. A preocupação não pode ser apenas com a formação dos professores. É preciso ir muito além. A formação é apenas um componente, importante, sem sombra de dúvidas, mas apenas um. É necessário ter em conta que a educação se dá numa relação de pessoas, de sujeitos, como diz Paulo Freire, de sujeitos situados e datados. E, talvez, tenhamos ao longo do tempo esquecido disso. Não é mais possível ter uma escola voltada para papéis oficiais que a organizem e a determinem. Ela precisa se manifestar, dizer quem é, a que veio, por que veio, para quem veio. E, só assim, quem sabe possamos estabelecer um projeto de escola que leve em conta a situacionalidade do professor e do aluno. Com FREIRE, podemos afirmar que mesmo antes de se pensar em formação de professor reflexivo, a educação precisa ser transformadora, libertadora e considerar com ele que a “transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade” (FREIRE, 2001, p.25).

Mas que realidade é essa? Que transformação é essa? Ora, se eu preparo um profissional para atuar, por exemplo, no campo da odontologia e minha preocupação seja apenas com a preparação técnica, com a prática, do saber fazer, que valor terá esse profissional para a sociedade? Mas se eu o preparo para “pensar” a realidade de sua profissão, o modo de vida dos favelados, onde possivelmente ele tenha que atuar, talvez num programa de saúde de um órgão público e sua atuação tenha a ver com os problemas sociais da falta de higiene, de conhecimentos básicos de saúde, pode ser que ele possa intervir no processo social e quem sabe organizar a própria população para lutar por seus direitos de saúde e de saneamento básico. Essa realidade não seria

apenas refletida no modo de pensar do profissional, mas reflexiva na direção de propor ações que possam transformar a realidade. Talvez seja esse o ensino que precisamos, desde os níveis iniciais até o terceiro grau.

Pode ser que seja esse o profissional prático reflexivo que precisamos. Mas como preparar esse profissional? FREIRE considera que:

os professores têm poucas oportunidades de ver salas de aula libertadoras. Os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que eles freqüentam não estimulam a experimentação. Assim, o problema dos modelos é a primeira questão que os professores levantam. Parte desse problema envolve outras questões: Como a educação libertadora se diferencia da educação tradicional? Como se relaciona com a mudança social?(FREIRE, 2001, p.27).

Pensar essas e outras questões relacionadas à prática pedagógica parece ser de fundamental importância se quisermos a ação reflexiva do professor e dos alunos, se quisermos a praxis transformadora e não apenas a praxis espontânea, que por um lado, se não deixa de ser prática, por outro lado é apenas uma repetição mecânica de um fazer sem compromisso social. No nosso entendimento os programas de formação de professores deveriam, então, no dizer de FREIRE, proporcionar uma educação libertadora que é “ fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem;devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer” (FREIRE, 2001, p.46).

Enfim, propor uma formação reflexiva para os professores atuarem, especialmente na área da linguagem significa propor com FREIRE que “ quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”. (FREIRE, 2001, p 30). Esse parece ser o desafio da

CONCLUSÃO

Depois de percorrer o caminho traçado para a realização da pesquisa proposta, talvez estejamos como o Sr. Palomar, de “Leitura de uma onda”, de Ítalo Calvino, com muito mais perguntas do que respostas, e talvez ainda mais inseguros a respeito de tudo. O que é certo é que não podemos considerar a formação de professores sem considerar toda a complexidade que a envolve e ainda, a complexidade que ela sugere nos diversos contextos em que é realizada.

É certo que encontramos muitas respostas, muitas sugestões, muitos caminhos. Mas é igualmente certo que percebemos que a formação de professores é apenas uma parte do grande iceberg que é a problemática educacional. É verdade que a escola é uma representação em escala menor de uma sociedade de classes e é igualmente verdade que essa sociedade está imersa num emaranhado de problemas, de dúvidas, de incertezas e que as relações sociais estão extremamente modificadas e complexas na atualidade.

A escola, pelo menos na concepção de vinte anos atrás, quando de nossa graduação, mudou sensivelmente. Ao longo dos anos as inter-relações sociais foram sugerindo e moldando um mundo novo, uma escola nova, uma prática diferente. Já não há mais lugar para uma escola retransmissora de conhecimentos. Parece que não há mais lugar para o verbalismo, parece que os alunos já não querem mais o professor que fala, fala, fala.

formação e da ação reflexiva do professor, seja em Língua Portuguesa ou em que disciplina ou matéria seja.

Feitas essas considerações parece-nos importante tentar responder as questões que envolveram e realizam o presente estudo. Inicialmente tínhamos como objetivo geral contribuir para a reflexão a respeito da formação e especialmente da ação de professores reflexivos e a conseqüente interferência na prática pedagógica, ou seja, no cotidiano escolar. Pelas ações desencadeadas ao longo do estudo, podemos considerar essa intenção como cumprida em grande parte. Naturalmente muitas idéias ficaram a descoberto, muitas questões surgiram e permanecem ainda abertas, o que certamente será o desafio seguinte: ação prática para transformação da realidade.

Certamente as idéias de Schön, Nóvoa, Perrenoud, Alarcão, Vázquez e especialmente de Paulo Freire contribuíram de maneira decisiva para a reflexão aqui proposta, porém ficam muitos contrapontos para serem estudados, o que certamente se constitui na riqueza deste estudo, no nosso entendimento, uma vez que não queríamos de forma alguma encontrar respostas definitivas e acabadas. Assim, questões propostas no estudo como até que ponto a formação dos professores pode conduzir a conduta reflexiva, carece ainda de uma resposta mais definitiva, o que podemos afirmar é que a formação inicial interfere logo no início da carreira do profissional, mas que com o decorrer do tempo, à medida que vai se afastando longitudinalmente do professor, as idéias vão se mesclando e um novo profissional, com posturas e idéias diferentes vai surgindo. O certo é que a formação, seja inicial ou continuada precisa convencer o profissional de que aquilo que ele pensa e faz é válido para transformar uma certa realidade.

A questão que se referia a que fatores contribuem para a formação e ação do professor reflexivo pode ser respondida pela relação que se estabelece entre o que professor aprende no curso de formação e a realidade que ele vive na escola. São mundos diferentes. A formação é tradicional, baseada na repetição, na prática espontânea, no saber fazer, mas com muito pouco de reflexão. Mais como prática pela prática mesmo. Esse fator não desmerece a formação das nossas professoras participantes da pesquisa, pelo contrário, uma vez que elas se dão conta de que no período de formação as concepções e as formas de ação pedagógicas foram outras. Além da formação inicial contribuir muito, também, é claro, a realidade do contexto escolar. Cada escola é única. Cada turma é diferente. A diversidade de saberes, de origens, de problemas sociais mostra que o professor precisa ser formado para compreender e lidar com tais fatos.

Ainda podemos afirmar que havia no grupo participante da pesquisa uma diversidade de concepções a respeito da formação de professores. O certo, porém, é que quase todas as professoras ainda eram oriundas da formação tradicional, isso se explica pelo tempo de serviço no magistério e até mesmo pela forma de ação das escolas de formação, uma vez que a prática pedagógica é uma das formas mais tradicionais de manter o controle da vida escolar e da própria sociedade. Novidades vindas pelo esforço pessoal de construção do próprio caminho desviaram muitas das professoras da formação inicial, porém a complexidade de concepções, de idéias e de dúvidas acabaram por deixar o grupo sem ter “certezas” e em educação, infelizmente, ainda se pensa que é preciso ter certeza de que o resultado será aquele que se espera.

Todas as professoras participantes do grupo de estudo concordaram que a questão da prática reflexiva e muitas até pensam que estão agindo reflexivamente. Porém, quando as concepções sobre a praxis reflexiva ficaram mais claras, pudemos perceber que quase todos nós estávamos equivocados. A contribuição dos autores, neste sentido foram de especial valia. Especialmente na última parte, a reflexão com Paulo Freire, contribuiu de modo particular para clarear as idéias e pensar outros modos de ação pedagógica.

Ainda tínhamos uma questão: qual o papel da Língua Portuguesa na praxis reflexiva? Ora, a linguagem tem um poder especial. É preciso perceber a contribuição da palavra no processo de formação de uma pessoa. É pela palavra que as pessoas se revelam, desvelam seus pensamentos, suas idéias, suas ações. A linguagem, portanto, contribui de maneira decisiva na formação das pessoas. Por isso o papel da Língua Portuguesa, num processo reflexivo, é fundamental para que a pessoa possa expressar-se e expressando, dialogar. Dialogar no sentido de FREIRE, chegando a uma *“transitividade crítica, dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política se caracterizando pela profundidade na interpretação dos problemas”* (FREIRE, 2001, p.69).

No capítulo IV do nosso estudo, cremos que respondemos ao objetivo geral dessa proposta podendo analisar e criticar as possibilidades e os limites da ação reflexiva do professor de Língua Portuguesa. E uma questão que fica muito clara é mesmo a questão da formação. É preciso intervir no processo de formação, seja inicial e continuada, se quisermos ação reflexiva, em Língua Portuguesa ou qualquer outra disciplina. Assim, parece-nos que o estudo deu conta de responder as questões a que

se propôs sinalizando para as possibilidades e os limites de uma ação reflexiva, que deveria ser proposta nos moldes da praxis reflexiva proposta por FREIRE, no sentido de sermos capazes de verificar que:

no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em aprendido, com o que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-aprendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outros de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar no mundo, sem que seja desafiado, não aprende (FREIRE, 1997,p.13).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. (org). **Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da Escola**. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. **A Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Rego e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2ª ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2000.
- BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa. **O papel do Professor no ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Selinute, 1995.
- BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- BECKER, Howard S. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciências Sociais**. Tradução de Marco Estevão e Renato Aguiar. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BICUDO, Maria Aparecida Vigiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **A Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. 2ª ed. Piracicaba,SP Editora Unimep, 1997.
- BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação- Uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto- Portugal, Porto Editora, 1994.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino – Aprendizagem**. 22ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e Ensinar: três estudos de educação popular**. Campinas, SP: Papirus, 1984.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA Valda Inês Fontenele. **Cartografias do Trabalho Docente**. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia (et al). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CARDOSO, Beatriz; TEBEROSKI, Ana. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Trad. Beatriz Cardoso. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **A Formação do Professor e a Prática de Ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988.

CARVALHO, Maria Cecília M. de. (Org). **Construindo o saber – Metodologia Científica: Fundamentos e Técnicas**. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COLL, César, EDWARDS, Derek (org.). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CRÓ, Maria de Lurdes. **Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores**. Porto: Portugal, Porto Editora, Lda, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

DEWEY, J. *How we Think*. Boston. Heath & Publichers, 1910.

Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação e Sociedade (Cedes). N. 69- 1999, Campinas: Cedes, 1999.

ESTEVES, António Joaquim. In SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (orgs). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, Portugal. Edições Afrontamento, 1999.

FERRY, G. **El Trayecto de la Formación**. Madrd: Piados, 1991.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Trad. De Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Choncol. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva.- 3. ed.- São Paulo: Moares, 1980.

- _____. **Por uma pedagogia da pergunta.** Paulo Freire, Antonio Fagundes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. **Educação e Mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1998.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, paz e Terra, 2000.
- _____. **Medo e Ousadia – O cotidiano do Professor/** Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez- Rio de Janeiro: paz e Terra, 2001.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 2002.
- FRANCO, Ângela. **Metodologia de ensino: língua portuguesa.** Belo Horizonte: Editora Lê, 1997.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis.** 2.ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.
- _____. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório.** 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Educação e Poder: Inrodução à pedagogia do conflito.** 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In: NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação.** Lisboa, Portugal, Publicações Dom Quixote, 1992
- _____. **Formação de Professores- Por uma mudança educativa.** Trad. de Isabel Narciso. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia (et al.) **Cartografias do trabalho docente-professor(a) pesquisador(a).** Campinas SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula.** 2ª ed. Cascavel: assoeste, 1984.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis-RJ, Vozes, 1999.

KINCHELOE, Joe L. **A Formação do Professor como Compromisso Político – Mapeando o Pós-Moderno**. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORUNI, Inês e colaboradores. **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LARA, Tiago Adão. **A Escola que não tive... O Professor que não fui...**São Paulo: Cortez, 1996.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: editora UFMG, 1999.

MARITAIN, Jaques. **Elementos de Filosofia**. Trad. Ilza das Neves e Heloisa de Oliveira Penteado. 15ª ed.- Rio de Janeiro: Agir, 1987.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MENZE, C. **Formación**. In: J. Speck et al. (eds.), **Conceptos Fundamentales de Pedagogia**. Barcelona: Herder, 1981.

MERLEAU-PONTY, R. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1971.

- MIGUEL, Maria Elizabeth Black. **A Formação do Professor e a Organização Social do Trabalho**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade**. 9ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores Educação Básica, em cursos de Nível Superior**. Brasília, 2000.
- MORETE, João Teodoro D'Olim, FERRO, Gláucia D'Olim Marrote. **Didática da Língua Portuguesa**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1993.
- MURRIE, Zuleika de Felice (org). **O ensino de Português**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal. Publicações Dom Quixote, 1992.
- _____. **Profissão: Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora Lda, 1991.
- PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa. Abordagem teórico-prática**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Revista Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) nº 69. Campinas: Cedes, 1999- V.XX, f VII.
- PEREIRA, Júlio César R. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da Saúde, humanas e sócias**. 2ª ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. de Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquim Ramos (orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil-gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry; colaboradores José Augusto de Souza Peres (et al). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do português e interatividade**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos Professores**. In: NÓVOA, António. **Profissão: Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda, 1991.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanches (org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Emani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. ArtMed, 1998.

SERBINO, Raquel Volpato (et al.) **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SHAVELSON, R.J. **Tomada de decisión interactiva: algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores**. in Villar Angulo (edit.): **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**. Serv. de Publicaciones de la Univ. de Sevilla, 1986.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 1992.

SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira. (orgs). **Metodologia das Ciências Sociais**. 10ª ed. Porto-Portugal: Edições Afrontamento, 1996.

SIQUEIRA, João Hilton Sayeg de. **O texto: movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação**. São Paulo: Selinunte, 1990.

- SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2.ed.- São Paulo: Cortez, 1997.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed.- Rio de Janeiro, paz e Terra, 1977.
- WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Trad. Maria Isabel Real Fernandes de Sá e Maria João Álvarez Martins. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.
- ZABALA, Antoni (org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Tradução Ernani Rossa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de Classe**. Trad. José Augusto Pacheco. Porto Editora, Lda, Porto: Portugal, 1994.
- ZEICHNER, Keneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.