

O professor reflexivo e a alfabetização

Laís F. Espósito Barbosa¹

Resumo: Este artigo apresenta um estudo bibliográfico sobre o professor reflexivo e a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, a discussão sobre os professores alfabetizadores e como a postura do profissional reflexivo contribui no processo de alfabetização dos alunos e consequentemente na formação de intelectuais transformadores, é o objetivo principal desse estudo, guiado pelo questionamento: os professores alfabetizadores têm sido profissionais reflexivos? Partindo dos dados alarmantes do Ministério da Educação e Instituto Nacional de Analfabetismo Funcional, que demonstram níveis insuficientes de proficiência leitora, escrita e conhecimentos matemáticos, surgiu a hipótese desse estudo: os docentes tem limitado a alfabetização a processos tecnocráticos. Com a análise das informações obtidas, concluímos que a formação inicial e continuada, são peças fundamentais para tornar o alfabetizador um pesquisador de sua própria prática, rompendo dessa forma com procedimentos enraizados de séculos atrás que demonstraram ao longo do tempo resultados insatisfatórios.

Palavras-chave: Professor reflexivo. Alfabetizadores. Anos iniciais.

Introdução

Nos dias de hoje, exercer uma atividade docente é muito diferente do que era há tempos atrás. Inúmeras mudanças ocorreram na sociedade e no mundo, e a alfabetização, sem dúvida, é parte dessa mudança. Tais mudanças exigem alfabetizadores cada vez mais reflexivos cabendo à docência a necessidade de constante questionamento e reformulação para atender às necessidades do aluno, tornando-se uma atividade satisfatória não só para os educandos, mas, sobretudo, para quem a desempenha. Nesse sentido, é essencial uma mudança de postura dos profissionais da educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva, visando a boa qualidade educacional. Isso significa que o conceito de educador como profissional que reflete sobre sua prática deve ser uma preocupação de todos os envolvidos no processo de ensino - aprendizagem, porém, nunca dissociando teoria e prática na atuação educacional. Ghedin (2003) afirma que, desse modo, o conhecimento que o professor proporciona aos educandos

¹ Universidade Estadual Paulista – UNESP FCT. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: laisferbarbosa@hotmail.com. Presidente Prudente, SP, Brasil.

não se limita apenas aos produzidos por especialistas de determinado campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico).

Nesse contexto, nossa preocupação com os professores reflexivos e a alfabetização surgiu diante dos dados do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF) que demonstraram dados alarmantes em relação ao ensino de leitura, escrita e matemática nas escolas brasileiras, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esses dados proporcionaram que levantássemos a problemática desse estudo: os professores alfabetizadores têm sido profissionais reflexivos? Esse questionamento surgiu de a hipótese dos docentes limitarem a alfabetização a processos tecnocráticos.

Para a realização dessa investigação, utilizamos estudos bibliográficos referentes aos saberes docentes, racionalidade técnica e as contribuições das práticas reflexivas no contexto da alfabetização, pois de acordo com Boccato (2006, p. 266), “esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica”. Como técnica, a pesquisa bibliográfica compreendeu leitura, seleção, fichamento e arquivo dos tópicos de interesse para a pesquisa em pauta, com vistas a conhecer as contribuições científicas que se efetuaram sobre o assunto estudado

As seções que compõem este artigo estão organizadas da seguinte maneira: a primeira apresenta uma concepção sobre o que é ser um professor reflexivo. Em seguida, definimos o que entendemos por professores alfabetizadores e as contribuições que o profissional reflexivo desempenha no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Por fim, concluímos a pesquisa por meio das considerações finais acerca do estudo.

O que é ser professor reflexivo?

Desde o século XVII, procurava-se definir como deveria ser o professor “ideal”, que até então, de acordo com Nóvoa (1992), desenvolvia-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo-se de uma ocupação secundária de religiosos ou leigos de diversas origens. Neste período, o saber do docente tratava-se mais de conhecimentos técnicos do que de um conhecimento fundamental, sendo importante destacar que este corpo de “saberes e de técnicas” foi quase sempre produzido por teóricos e especialistas diversos, aquém da realidade dos docentes.

No entanto, a partir do final do século XVIII não se era mais permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, sendo este um processo decisivo na profissionalização da

atividade professoral e que definiu um perfil de competências técnicas que delineou a carreira docente. De acordo com Nóvoa (1992)

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-chave nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos*. (NÓVOA, 1992, p. 17)

Acerca deste contexto apresentado, Hypólito (1999) afirma que o processo histórico docente, resultou da inclusão de elementos de natureza liberal do profissionalismo e elementos do ideário religioso da vocação.

Como resultante o que se verifica é que o profissionalismo docente, no Brasil, foi pouco alcançado, mas existe como realidade discursiva, como um sonho prometido, sempre arremessado a um futuro distante e indeterminado. (HYPÓLITO, 1999, p. 86)

Diante dessa afirmação, Hypólito (1999) ainda destaca que a luta dos docentes pela profissionalização, tem sido adotada como um meio de contestar e resistir às formas de controle tanto técnico como ideológico, que historicamente tem significado uma negação da autonomia profissional.

Atualmente, muito se defende a necessidade de formar professores que reflitam sobre sua prática, no intuito de modificá-la, melhorando-a não só em benefício do professor, mas de todos que compõem a comunidade escolar. Segundo Alarcão,

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (2005, p. 176).

Nesse sentido, o docente como profissional reflexivo não atua como um mero transmissor de conteúdo, mas, em sua interação com os alunos, demais professores e comunidade escolar, sendo capaz de pensar sobre sua prática e confrontar suas ações. Dessa forma, fica evidente a **necessidade** de adequar as teorias utilizadas em sala de aula com a realidade dos educandos. De acordo com Shön (1997) para a formação de um profissional reflexivo, são fundamentais três princípios centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Ao refletir sobre a prática, o professor não conhece apenas a sua prática, mas passa a conhecer melhor a si mesmo. Ghedin destaca que

conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. [...] Ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento (2005, p. 141).

Diante disso, entendemos que não existe conhecimento pronto, acabado, pois tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução. Quando olhamos e pensamos sobre o fazer pedagógico, seus sentidos e significados, estamos diante de um processo de compreensão de nosso próprio ser.

Se a reflexão se torna cotidiana na prática docente, é possível completar a tarefa de unir teoria e prática. Para tanto, inicialmente, o professor deve olhar criticamente os saberes implantados na sua escola, examinando e melhorando essas teorias de ensino que, geralmente, não têm sua origem dentro da sala de aula. Não há ninguém mais apto que o próprio educador, para analisar crítica e empiricamente se determinado saber possui validade na realidade da sala de aula, permitindo que, ele mesmo, teorize sobre sua prática, porque “a diferença entre teoria e prática é, antes de mais nada, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não uma lacuna entre teoria e prática” (ZEICHNER, 1993, p. 21).

É importante ressaltar que não existe um saber docente formado apenas da prática, pois ele precisa ser também composto pelas teorias educacionais. Pimenta (2005, p. 24) destaca a importância da teoria na formação docente, já que “dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si próprios como profissionais”, para neles intervir, transformando-os. Tal concepção esclarece, então, que a teoria, quando articulada aos saberes da prática, tem um papel fundamental para sua atuação eficaz.

Além da articulação teoria e prática, tão necessária ao professor reflexivo, Giroux (1999) também afirma a importância do viés político para que os docentes atuem não só como reflexivos, mas como intelectuais transformadores. De acordo com o autor:

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço

para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro dessa perspectiva, a reflexão e a ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais e humanizarem-se ainda mais como parte dessa luta. (GIROUX, 1999, p.163)

Percebemos, portanto que, quando tornamos o político mais pedagógico utilizamos formas da pedagogia que incorporam interesses políticos que tenham natureza emancipadora, ou seja, formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos. Neste sentido, os docentes devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora da escola, ao mesmo tempo em que subsidiam seus alunos para que consigam também exercer a função de intelectuais transformadores.

Contreras (2002) ressalta que o professor deve romper com a racionalidade técnica e buscar de forma constante sua autonomia para que o profissional reflexivo seja de fato alcançado. De acordo com o autor, o docente deve ser um pesquisador de sua própria prática, tendo em vista que as situações concretas de ensino variam, cabendo aos professores traduzir esses princípios de maneira reflexiva, valorizando a situação diante da qual se encontra e julgando qual a forma de atuação mais apropriada para o caso.

Diante do exposto, refletimos sobre os professores alfabetizadores e como a postura do profissional reflexivo contribui no processo de alfabetização dos alunos e consequentemente na formação de intelectuais transformadores.

Professores alfabetizadores e seu papel nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Em salas de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, há uma grande heterogeneidade de conhecimentos e experiências prévias dos aprendizes. Desta forma, o professor alfabetizador se depara com o desafio de se tornar o mediador na construção do conhecimento, oportunizando aos estudantes, o contato com diferentes práticas de letramento, bem como atividades diversificadas que criem situações que os levem a refletir, questionar, criar hipóteses e participar ativamente de forma independente, construindo os significados do que se é ensinado. Também é importante observar a:

importância de se considerar, na organização das práticas pedagógicas de alfabetização, os conhecimentos que os alunos possuem a fim de se planejar atividades que efetivamente possam contribuir para que todos os alunos avancem (BRASIL, 2012, p. 8).

O alfabetizador precisa ter conhecimentos acerca dos materiais que serão utilizados em suas práticas pedagógicas, bem como explorar as experiências prévias dos alunos, de modo a planejar ações que conduzam a aprendizagem de todos.

É notório em sala de aula, a diferença de saberes prévios entre alunos de uma mesma idade, porém, também é possível constatar por meio de pesquisas realizadas ao longo das últimas décadas (Lerner 1970; Ferreiro 1970; Mortatti 2000) que muitos professores, de acordo com o estudo bibliográfico realizado, desenvolvem práticas tecnocráticas no decorrer de todo o ano letivo, o que muitas vezes acaba favorecendo a apropriação do conhecimento apenas por uma pequena parcela dos estudantes, resultando nos dados alarmantes de analfabetismo que temos no Brasil. Giroux (1999) afirma que:

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares “à prova de professor”. A fundamentação subjacente de muitos desses pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. (GIROUX, 1999, p. 160)

Neste contexto, também concordamos com Ghedin (2003) ao falar que a racionalidade técnica, quando esgota seu repertório teórico e os instrumentos construídos como referências, deixam o profissional sem saber como lidar com a situação. Para isso “é necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas” Ghedin (2003, p.137).

Ao se deparar com essa situação, Freire denunciava a décadas atrás a realidade de uma educação bancária em que:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador,

finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1987, p.34)

Com essa afirmação, o autor alerta que os professores, tem autoridade tanto para domesticar seus alunos a serem passivos, quanto para torna-los sujeitos ativos e críticos. Desse modo, cabe ao alfabetizador “o papel de mediador e motivador da aprendizagem, sempre atento às possibilidades e limitações no processo de apropriação do conhecimento pela criança” Antunes (1999 apud BRASIL, 2012, p.22).

Além da mediação, existem outros elementos que caracterizam a postura do alfabetizador, tais como:

consideração da alfabetização na perspectiva do letramento; respeito às diferenças e atendimento à diversidade, considerando a heterogeneidade de aprendizagens e percursos diferenciados das crianças; necessidade de diversificação de atividades, procedimentos e agrupamentos; desenvolvimento de postura avaliativa em uma perspectiva formativa e acompanhamento das aprendizagens de forma qualitativa (BRASIL, 2012, p. 19).

O professor deve possibilitar aos estudantes, práticas que os levem a serem protagonistas no processo de aprendizagem, uma vez que esta, compreende a construção de conceitos por parte do sujeito que aprende e não por uma recepção passiva de informações. Para isso, ele deve trazer consigo uma bagagem de saberes, que de acordo com Tardifi (2013, p.36), “é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos de formação profissional e de saberes curriculares, disciplinares e experienciais”.

Quando o olhar docente é voltado para as diferenças de aprendizagem encontradas em sala de aula, torna-se possível reavaliar a prática pedagógica e repensar ações que visem a melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem. No entanto, “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. Tardifi (2013, p. 37)

Cabe ao alfabetizador elaborar planejamentos de ensino, abordando metodologias que proporcione melhor interação entre os alunos, para que estes tenham a oportunidade de refletirem e auxiliarem uns aos outros neste processo. Além disso, o docente necessita avaliar seus alunos por meio de avaliações diagnósticas e processuais, além de desenvolver trabalhos com projetos e sequências didáticas.

“É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre esteja em consonância

com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação”. (ZABALA, 2010, p.29)

Dessa forma, o trabalho desenvolvido por este profissional exerce papel essencial sobre o aprendizado das crianças. No entanto, dados fornecidos pelo Ministério da Educação e Instituto Nacional de Alfabetismo Nacional, demonstraram resultados insuficientes, no âmbito da leitura, escrita e matemática nos três primeiros anos do ensino fundamental. Abaixo, observamos os dados sobre a leitura, tendo em vista que ela é o carro chefe da alfabetização e responsável por grande preocupação para o avanço na qualidade do ensino do país.

O Ministério da Educação (MEC) em 2018 formulou uma política educacional denominada “Mais Alfabetização”² que atuou no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, diante dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, aplicada às crianças regulares de escolas públicas do 3º ano do Ensino Fundamental, que apontou em seus resultados grande porcentagem de estudantes nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática).

De acordo com os dados da ANA, divulgado pelo jornal O globo em 2017, percebemos que 56% dos alunos brasileiros de escolas públicas urbanas e rurais, do 3º ano do Ensino Fundamental, estavam nos níveis mais baixos de proficiência leitora, nível 1 e 2. Estes níveis se referem a codificação e decodificação de textos simples, curtos e mensagens explícitas, ou seja, somente uma pequena porcentagem dos estudantes desenvolveram a proficiência leitora tão necessária para formação de cidadãos que tenham autonomia e senso crítico.

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), realizado com pessoas entre 15 a 64 anos de idade e divulgado em 2018, também revela que temos analfabetos funcionais entre 29% dos brasileiros e 71% considerados funcionalmente alfabetizados, sendo que deste percentual somente 12% possuem a compreensão plena do que leem (com capacidade de análise e crítica).

Ora, se o papel do alfabetizador é mediar a aprendizagem para que todos aprendam, por que temos dados tão alarmantes? A resposta para essa questão está relacionada, a grande parte dos docentes ainda estarem “presos” a processos tecnocráticos que não são suprimidos nos momentos de sua formação inicial e continuada. Ghedin (2003) afirma que:

Num processo mecânico de ensino – aprendizagem, a teoria se encontra dissociada da prática. Quando isso acontece, o conhecimento e seu processo

² Criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, o programa visa apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis.

são enormemente tolhidos e dificultados. Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção do conhecimento. (Ghedin, 2003, p. 133)

Com essa afirmação, conseguimos compreender que grande parte dos alfabetizadores tem se distanciado do conhecimento teórico e assumido uma postura de aplicador de teorias desenvolvidas por pesquisadores que, em sua grande parte, nunca conheceram a realidade escolar. Dessa forma, segue-se o livro didático à risca, sem nenhuma contestação, como se este material suprisse toda a carência de conhecimento que as crianças necessitam. Neste sentido, Ghedin (2003) reforça a importância de professores assumirem a prática da epistemologia crítica, ou seja, “o professor como profissional que dá sentido e significado ao seu fazer num dado contexto histórico”. Desse modo há um modelo de oposição e resistência a uma “missão inscrita na definição institucional do papel docente, que se insere num contexto social a ser transformado”. Ghedin (2003, p.130).

Neste sentido, discutiremos a importância do alfabetizador em ser um profissional reflexivo, que não replica métodos antiquados e insatisfatórios, mas que reflete sobre sua própria prática, sendo o autor de sua aprendizagem e um pesquisador de sua realidade.

O alfabetizador como professor reflexivo e sua contribuição para formação de sujeitos intelectuais transformadores

Para que o alfabetizador se torne um professor reflexivo, contribuindo para sua formação como intelectual transformador e formando sujeitos com capacidade de análise e crítica, compartilhamos com Ibernón (2011) quando este fala a respeito da formação inicial dos professores. De acordo com o autor:

Nas últimas décadas fizeram-se muitas pesquisas sobre o conhecimento profissional dos professores. Sabemos que dificilmente o conhecimento pedagógico básico tem um caráter muito especializado, já que o conhecimento pedagógico especializado está estreitamente ligado à ação, fazendo com que uma parte de tal conhecimento seja prático, adquirido a partir de experiência que proporciona informação constante processada na atividade profissional. A formação inicial deve fornecer base para se adquirir esses conhecimentos especializados (IMBERNÓN, 2011, p. 60).

Com essa afirmação, percebemos que o conhecimento profissional pedagógico é composto não somente pela formação inicial do educador, mas também por meio de suas

vivências e práticas do cotidiano. Porém como Imbernón (2011) ressalta, a formação inicial deve fornecer base para que a prática pedagógica tenha caráter especializado. No entanto, o que vemos é uma dissociação entre teoria e prática, que faz com que os alfabetizadores, ao se depararem com a complexa realidade escolar, se sintam completamente despreparados, diante das situações cotidianas de aprendizagem.

Pesquisas realizadas por Gatti (2010) em relação ao currículo da formação inicial na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, constataram que ele compreende uma característica fragmentária, não relaciona adequadamente as teorias com as práticas, fala-se muito o *porquê* ensinar, porém deixam a desejar no quesito *como* e *o que* ensinar. Além disso, conteúdos como: alfabetização, português, matemática, história, geografia, dentre outros, aparecem esporadicamente na grade curricular.

Essa situação, pode ser explicada pelo fato de muitos cursos de formação inicial de pedagogia, formarem seus professores, com pouca bagagem reflexiva permitindo desse modo, que ao adentrarem no cotidiano escolar, assumam uma postura de racionalidade técnica, tendo em vista que, os alfabetizadores, ao se depararem com o imprevisível, não conseguem encontrar soluções, pois sua formação inicial o formou teoricamente para um sistema de raciocínio infalível, muito distante do que de fato é a realidade em que atua. Contreras (2002) assevera:

O que o modelo de racionalidade técnica como concepção de atuação profissional revela é sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas. A rigidez com que se entende a razão da perspectiva positivista é o que provoca essa incapacidade para entender todo o processo de atuação que não se proponha à aplicação de regras definidas para alcançar os resultados já previstos. Por isso, deixa fora de toda consideração aqueles aspectos da prática que tem a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito. Ou seja, com todas aquelas situações das quais as regras técnicas e os cálculos não são capazes de dar conta e para as quais se requerem outras capacidades humanas que tem de ser entendidas e não desprezadas. (CONTRERAS, 2002, p.105)

Diante do exposto, percebemos que os cursos de formação inicial, exercem função primordial para a constituição de alfabetizadores reflexivos, tendo em vista a complexidade dessa função que não pode ser limitada a meros processos mecânicos, pois cada aluno é singular e possui especificidades diferentes de aprendizagem. Infelizmente, muitos docentes acabam se dando conta da complexidade de sua profissão, somente quando se deparam com a prática em sala de aula, porém este se encontra sozinho, sem subsídio para discutir suas dificuldades e traçar estratégias para solucionar problemas detectados.

Devido a precária formação docente, nos últimos trinta anos, aumentou a preocupação com a formação continuada dos professores, incluindo os horários de trabalho pedagógico coletivo, que consiste em uma reunião com o corpo docente e coordenador pedagógico, para estudo e debates sobre a realidade escolar. Além desse momento, popularmente conhecido como HTPC, o governo do estado de São Paulo em parceria com o governo federal e municípios, também propôs ao longo dos anos, no âmbito da alfabetização, formações continuadas como “Letra e Vida” (1999), “Ler e Escrever” (2008) e “Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa” (2012). De acordo com Garcia (1999) a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, ou seja, formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvido em um contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado. O autor afirma que, a formação de professores é um dos elementos fundamentais dos quais a Didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

Neste sentido, a formação de professores só será válida, pelo ponto de vista do desenvolvimento de profissionais reflexivos, se este momento for compreendido como uma área de conhecimento, investigação e mudança. Garcia (1999) aponta alguns critérios fundamentais em relação a formação de professores: a-) compreender que é um processo contínuo; b-) deve ser desenvolvida observando-se o currículo e traçar estratégias para facilitar a melhoria do ensino; c) articulação entre a formação de professores e o desenvolvimento organizacional da escola; d) conhecimento didático do conteúdo, ou seja, articular a formação com os conteúdos acadêmicos e disciplinares; e-) integração entre teoria-prática.

Observando esses critérios, é possível perceber que a formação continuada dos educadores, exerce um papel fundamental em proporcionar ao alfabetizador, que este reflita sobre sua prática e se torne um pesquisador de sua realidade pedagógica. Desse modo, é possível romper com práticas engessadas que perduram há vários séculos, nos anos iniciais do ensino fundamental e melhorar, conseqüentemente, a qualidade do ensino brasileiro.

Neste contexto, Canário (1988) assevera que:

[...] se aceitarmos a inexistência de uma conexão directa e linear entre o sistema de formação e o sistema de exercício profissional, o contexto de trabalho (no nosso caso, o estabelecimento de ensino) passa a ser o lugar decisivo onde as competências escolares ajudam a produzir as competências profissionais. A optimização do potencial formativo do contexto de trabalho, torna-se, então, o eixo estruturante do percurso formativo, modificando-se qualitativamente o papel atribuído à formação inicial (prévia ao exercício profissional). (CANÁRIO, 1988, p.16)

Diante da afirmação do autor, a escola deve ser um espaço para a efetiva formação docente, pois quando esse processo ajuda a produzir as competências profissionais, consegue-se melhorar qualitativamente a formação inicial do educador, levando-o a uma constante reflexão sobre sua prática, tanto coletivamente, quanto individualmente a respeito da singularidade de cada aluno.

Sendo assim, o alfabetizador passa a ser um construtor de sentidos e não um profissional baseado em técnicas de codificação, decodificação e memorização. Esse profissional, consegue desenvolver sua autonomia, a fim de contestar sua realidade social, política e econômica, bem como olhar com criticidade os materiais didáticos que lhe são ofertados e o currículo escolar. Porém, é importante destacar, “que um projeto de formação em escolas é um processo longo (dois ou três anos) que exige um tempo inicial de ajustes na vida do grupo; às vezes os resultados demoram a aparecer, sendo importante respeitar o ritmo do próprio processo” Ibernón (2016, p.160).

Dessa forma o professor alfabetizador como profissional reflexivo contribui para a formação de sujeitos transformadores, a medida em que este:

[...] se torna capaz de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (FREIRE, 1996, p. 46).

Para Freire, alfabetizar e educar implica um compromisso social, porque não existe conhecimento neutro, isto é, sem compromisso político: ou está a favor ou contra a ordem social estabelecida. Quem não faz nada para combater a injustiça social, a miséria e a exploração se torna cúmplice, não existe posição ingênua ou fora da realidade, transformar a injustiça social é tarefa de todos, tanto dos educandos como dos educadores.

Neste sentido, o professor alfabetizador contribuirá para a formação de sujeitos intelectuais transformadores, se este além de reflexivo, também desenvolver o discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade de forma que os educadores sociais reconheçam que possam promover mudanças.

Giroux (1999) ressalta que:

[...] eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais, dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para

criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. (GIROUX, 1999, p. 163)

Dessa forma, percebemos que, embora a escola não consiga mudar por si só a sociedade em que vivemos, ela muito tem a contribuir para a formação de sujeitos plenos, que tenham visão crítica da realidade que os cerca, se tornando pessoas transformadoras de sua própria realidade. Porém, para que isso ocorra, é fundamental que não só os alfabetizadores, mas professores como um todo, se tornem profissionais reflexivos e pesquisadores de sua própria prática, além de assumirem uma postura militante a fim de combaterem as desigualdades sociais.

Considerações finais

Diante do que foi exposto no decorrer deste artigo, pudemos refletir sobre a necessidade de formarmos professores reflexivos, tanto nos cursos de formação inicial, quanto em cursos de formação continuada.

Precisamos compreender que o ambiente escolar é espaço de aprendizagem para os docentes, ou seja, é nele que o alfabetizador desenvolve suas experiências profissionais, autonomia crítica e relaciona teoria e prática.

Através da reflexão, práticas enraizadas e engessadas de séculos atrás são deixadas no passado e possibilitam novos caminhos para metodologias mais eficazes que garantam não somente a aprendizagem de conteúdos por parte dos alunos, mas sim a sua formação como intelectuais transformadores.

Para que isto ocorra, além de uma formação de qualidade para os docentes, como anteriormente assinalado, é necessário também que este compreenda sua função política, econômica e social, assumindo uma postura de militância contra as desigualdades sociais e não de passividade.

Por isso, a cidadania que precisamos formar, com o exercício da docência competente, não é uma cidadania qualquer. Ela ganha sentido num espaço democrático, que também demanda um esforço de construção coletiva e no qual dilemas e conflitos estão a nos desafiar. (RIOS, 2001, 109)

De acordo com a autora, percebemos que um profissional reflexivo é muito mais do que um professor que reflete sobre sua prática, ele é um agente transformador que possibilita

mudanças sociais fundamentais por meio da educação de sujeitos autônomos, críticos e cientes do contexto social, político e econômico ao qual estão inseridos.

Contudo, embora seja necessária uma longa caminhada para a plena formação de alfabetizadores reflexivos, devemos continuar a luta, pois somente dessa forma conseguiremos romper o ciclo vicioso de cidadãos passivos, que aceitam sua realidade da forma que ela é, sem nenhum tipo de questionamento.

Referências

ALARCÃO, Isabel (Coord.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista de Psicologia da Educação**, PUC- São Paulo, n.6, p. 9-27, 1988.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. cap 4 e 5

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2003; p.129-150.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 199. Cap. 9, .157- 164

GÓMEZ, A. I. A função de formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas In: Sacristan, G. J. e Perez Gómez **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998. Cap. 11, p.353-379.

HYPÓLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A; CUNHA. M. I. (org). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus Ed. 1999. Cap.4, p 81-100.

IMBERNÓN, F. A formação a partir de dentro. O que é formação em escolas e não nas escolas? In IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação. Uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, Ed.2016. Cap 9.

LARROSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Bras. de Educação**, n.19, jan/fev/mar/abr, 2002. p.20-28

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. et al. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora Ltda. 1992. cap. I, p.13-34

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

ROLDÃO, M. **Revista Brasileira de Educação**, v.12 n.34. jan/abr. 2007. P.94-103.

SCHÖN, A. S. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1997. p.73-90

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013. 15ª edição. Caps. 1 e 2, p.31-11.

ZABALA, A. **A prática educativa, como ensinar**. Artmed: Porto Alegre. Ed. 2010.

ZEICHNER, K. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. **Presença pedagógica**, v,6 n.34. jul/ago. 2000. P. 5-15.