



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA - a construção da autonomia docente pelo viés da reflexão sobre o estágio supervisionado

Célia Zeri de Oliveira¹

Resumo:

Este artigo insere-se no perfil de estudo etnográfico da construção das competências de autonomia e reflexão para os futuros professores da área de Letras – Língua Portuguesa, tendo como base teórica os estudos de Dewey (1959, 1979), Alarcão (1996, 2001, 2011), Shön (1983), Foucault (1992, 1997), Nóvoa (1999, 2009), Contreras (2002), Perrenoud (2002), Tardif (2002), dentre outros; em que o processo de construção das características autônoma e reflexiva dos acadêmicos em formação pôde ter início pelo viés da reflexão teórica fundamentada e da prática pedagógica concomitante em que o sujeito-professor concretizou-se por meio da reflexão sobre a ação docente.

Palavras-chave:

Reflexão. Autonomia. Formação docente estágio.

Abstract:

This article is inserted in profile of the ethnographic study of the construction of competences of autonomy and reflection for the future professors in the area of Language – Portuguese as mother tongue. It has as theoretical base the studies of Dewey (1959, 1979), Alarcão (1996, (2003), Shön (1983), Foucault (1992, 1997), Nóvoa (1999, 2009), Contreras (2002), Perrenoud (2002), Tardif (2002), among others; which the characteristic of reflection and autonomy could take place by the students in formation with the bias of the theoretical reflection and the pedagogical practice concomitant, in which the subject-teacher could be materialized through reflection on the teaching action.

Key-words:

Reflection. Autonomy. Teacher formation. Stage.

Introdução

A formação docente no Brasil e no mundo tem se tornado base para que a sociedade tenha cidadãos desenvolvidos em todas as exigências para a vivência plena em deveres e direitos, tornando-se seres humanos integrais, realizados e situados dentro de suas comunidades. Assim, o conceito de formar não é sinônimo de informar, uma vez que em nosso atual contexto as informações chegam ao nosso conhecimento num tempo real e instantâneo, destacando-se, desse modo, o papel do professor em oferecer

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Aveiro, Professora da Universidade Federal do Pará, atua na área de ensino-aprendizagem de línguas. E-mail: celia.zeri@gmail.com.



suporte para que o aprendiz construa conhecimentos relevantes para o seu desenvolvimento pessoal, cultural e social numa concepção holística.

Em nosso histórico de formação de professores passamos por muitas correntes teóricas com a finalidade de oferecer conhecimentos pedagógicos necessários para a realização da atividade específica de ensino. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014) os cursos de licenciatura foram instituídos no Brasil em 1934, na Universidade de São Paulo com a finalidade de formação docente, passando pelos resquícios da Escola Tradicional do século XIX, implantando concepções pela Escola Nova com base em Rousseau na primeira metade do século XX, avançando para a Escola Técnica e na Escola Construtivista na segunda metade do século XX, fundamentadas em teóricos tais como Piaget e Vygotsky, tendo se iniciado essa corrente pedagógica no final do século XX e adentrado pelo século XXI.

Entretanto, em nosso contexto atual de educação não é extremamente relevante que a escola enquadre-se tendencialmente na pedagogia liberal, progressista, libertadora ou crítica-social, o mais importante é a formação do cidadão crítico e competente socialmente, e para isso, o professor precisa ser reflexivo e autônomo no processo de ensino-aprendizagem. O docente de língua portuguesa realiza o processo de ensino-aprendizagem ancorado, a princípio, da concepção de língua-linguagem, a partir daí deve desenvolver a abordagem de ensino, a metodologia, os métodos e as técnicas para proporcionar uma aprendizagem eficaz.

Nesse âmbito, o professor realiza constantes escolhas: pedagógicas, de métodos, de materiais, em constante acordo com o contexto-situado de ensino-aprendizagem. Desse modo, a autonomia docente é fundamental no processo reflexivo e prático, porém, o processo de profissionalização e de formação dos saberes docentes não têm realizado a contento a efetivação dessa competência para que o projeto de ensino tenha fins e metas definidas, estabelecendo-se, principalmente, o estado de saberes em que se objetiva chegar.

Ser autônomo é, antes de mais nada, ter conhecimentos teóricos e didático-pedagógicos para poder realizar as escolhas pedagógicas determinadas para cada um dos objetos de ensino, é conhecer o aluno, o contexto histórico, social e cultural em que se dá a escolarização, sabendo, sobretudo, suas necessidades atuais e prevendo as competências necessárias para a construção de projetos de vida sólidos e aplicáveis.



Dentre todas as habilidades a serem desenvolvidas dentro dos cursos de formação docente, há competências que ficam latentes no inconsciente do acadêmico, ou seja, não chegam e desenvolvê-la, entre elas, o conceito de autonomia no fazer docente. Na prática, os acadêmicos em final do processo de formação, em maioria, não são capazes de ser os autores de suas próprias aulas, perdem-se em meio aos gêneros discursivos e às metodologias, sem saber muito bem o que fazer com os aparatos teórico-práticos para o ensino-aprendizagem.

Nesse âmbito, este artigo trata das análises interpretativas do processo de desenvolvimento dos saberes docentes no Curso de Licenciatura em Letras, dentre esses, a autonomia e a reflexão como elementos essenciais para o exercício docente. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, dentro da abordagem qualitativa, com o estudo de caso de uma turma de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da UFPA, com o corpus de estudo construído no decorrer do primeiro semestre letivo de 2016 por meio dos relatos autobiográficos de formação docente, que em fase final do estágio supervisionado, por meio da reflexão sobre a ação didática, demonstraram a construção dos princípios da autonomia e da reflexão docente.

1 Formação e desenvolvimento profissional

Desde que ouvimos falar acerca da profissão de professor temos a impressão de que todos têm um conceito formado sobre esse profissional, sobre suas características e competências e o que faz dele um bom ou um mal profissional, talvez isso se dê porque todos nós fomos alunos e por esses parâmetros julgamos os atos de nossos professores como positivo ou negativo, no entanto, antes mesmo de termos conhecimento de toda a amplitude que se enquadram os saberes docentes, considerando-se que as análises e julgamentos realizados baseiam-se numa visão unilateral, apenas pela ótica discente.

Dentre esses conceitos formou-se o consenso de que o perfil profissional-professor vem de um dom e que todos os que o são nascem assim, constituídos pelo talento nato para ensinar. Entretanto, se as competências docentes nascem com o sujeito-professor, não se justificam os cursos de formação em licenciatura com objetivos de formar profissionais para o mercado de trabalho exigente, em que o



professor tem mais do que a função de ensinar o conhecimento formal, ao considerarmos que há de se fazer também a formação para a cidadania num tempo em que a ética e a formação humanística têm se tornado raridades entre os atributos dos indivíduos.

Aos professores de língua materna foram atribuídas as tarefas de desenvolver as competências dos alunos em leitura e interpretação dos gêneros discursivos, os gêneros textuais, o escrito e o não escrito, no âmbito da superfície das linhas e entrelinhas, num contexto socioeducacional em que as falhas de leitura e escrita, da não interpretação dos problemas matemáticos ou do conhecimento de mapas e de gráficos são atribuídos à alfabetização precária feita pelos professores de linguagem. No entanto, pergunta-se quais são as verdadeiras funções desse professor no processo educacional e quais são os atributos necessários para o exercício docente.

Nesse contexto, Nóvoa (2009, p.24) discorre acerca dos saberes docentes, contrapondo-se ao que muitos pesquisadores têm definido como competências do professor por meio listas intermináveis, cujo alcance torna-se inatingível para a maioria, e assim, prefere a utilização do termo “disposição” em lugar de “competências”, em que destaca-se os conceitos de um bom professor, dentre essas estão:

A disposição ao conhecimento, pois é preciso que o professor conheça bem o seu objeto de ensino, assim, o trabalho do professor enquadra-se na construção de práticas docentes com o objetivo de conduzir os alunos à aprendizagem, ou seja, na aquisição e na compreensão do conhecimento.

A disposição para a cultura profissional, considerando-se que ser professor é, além de tudo, compreender os sentidos da instituição escolar, é também integrar-se numa profissão em que irá aprender com os colegas mais experientes, pois é na escola e no diálogo com os outros que se aprende a profissão. Desse modo, o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento constante e a inovação.

A disposição para o tato pedagógico, em que se encontra a capacidade de relacionar-se e de comunicar-se, itens essenciais para o ato de educar. Enquadra-se a serenidade de quem é capaz de dar opinião conquistando os alunos para o trabalho escolar, sabendo conduzir alguém para a outra margem: o conhecimento.



A *disposição para o trabalho em equipe*, uma vez que as dimensões coletiva e colaborativa fazem parte da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola. Assim, o exercício profissional se organiza em torno das comunidades de práticas no interior da escola e ainda nos contextos de movimentos pedagógicos que ligam os professores à dinâmicas que vão além das fronteiras organizacionais.

E, por último, a *disposição para o compromisso social*, englobando os princípios, os valores, a inclusão social e a diversidade cultural, ao considerar que educar é conseguir fazer com que o aprendente ultrapasse as fronteiras que, algumas vezes, foram traçadas como destino pelo próprio nascimento em contexto social desfavorecido e assim, comunicar com o público e intervir no espaço público da educação faz parte do *ethos* profissional docente.

Entretanto, tamanhas são as atribuições dadas aos professores e às escolas de formação básica que tem se tornado difícil educar nesses tempos atuais em que já haviam nos definido como os seres da era da comunicação, da informação, e atualmente, da era do conhecimento; uma vez que a informação não é conhecimento, a não ser que se transforme em aprendizagem, desse modo, pressupondo-se a informação como condição necessária para a aprendizagem, mas não é ela própria.

Assim como são exigidas dos cidadãos da denominada era do conhecimento novas competências, das instituições de ensino e professores são postulados contratos didáticos que oficializam os saberes, ou seja, aquilo que deve ser transformado para o bem comum para o exercício cidadão. Em se tratando da noção de competência, Alarcão (2011, p.19), afirma:

A noção de competência em que acordaram incluía não só conhecimentos (fatos, métodos, conceitos e princípios), mas capacidades (saber o que fazer e como), experiência (capacidade de aprender com o sucesso e com os erros), contatos (capacidades sociais, redes de contatos, influência), valores (vontade de agir, acreditar, empenhar-se, aceitar responsabilidade e poder (físico e energia mental).

Ao retomarmos a construção dos saberes, encontramos-nos no paradoxo em que importa muito refletir sobre os modos como se constroem o conhecimento, e, conseqüentemente, a quem são atribuídas essas metas, totalizando-se uma distância abissal entre o processo de formação profissional dos educadores e as exigências reais frente às situações de ensino-aprendizagem devido às novas competências exigidas pela



sociedade do conhecimento, em que as competências de letramentos iniciam-se pela leitura e escrita, perpassam pelas ciências sociais, da natureza e do numeramento, até chegar aos conhecimentos das novas tecnologias de comunicação e informação.

Tardif (2002) discorre acerca da pluralidade dos saberes docentes, devendo esses ser formados a partir das instituições formadoras, da própria formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. Parte ele da ideia de pluralidade, discutindo que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às fontes diferentes de aquisições, e nas relações que os professores estabelecem “entre” os seus saberes e “com” os seus saberes.

Os tipos diferentes de saberes citados por Tardif (2002) que implicam na atividade docente são: os saberes da formação profissional, ou seja, das ciências da educação e da ideologia pedagógica, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Consequentemente, quando inseridos no processo de ensino-aprendizagem todos esses saberes são mobilizados como elementos constitutivos para o desenvolvimento do conhecimento do aluno.

Entretanto, em se tratando da construção desses saberes para o exercício da docência é necessário refletir sobre o processo de aquisição das competências profissionais pelos professores em formação, em específico, dos futuros professores de Letras na instituição de ensino público onde tenho atuado como formadora, e principalmente, questionando se nossos cursos de formação tem sido eficazes no processo de formação para a construção de todos os saberes necessário para compreensão de todas as dimensões dos aprendentes, da vertente psicológica, à social e cultural. Os estudos etnográficos de formação de licenciados têm demonstrado que é necessário ir além da oferta de conhecimento teórico e da prática didática-pedagógica em alguns semestres do curso de licenciatura, pois esse modo de organização curricular não tem levado à incorporação de todos os saberes profissionais.

Mesmo com os avanços ocorridos no âmbito da formação em licenciatura e de se ter mudado a concepção de estágio, enfatizando-se as funções estagiárias como o “lugar” em que o aprendente de professor deve conhecer a situação de trabalho com a qual se defrontará no futuro, ainda há margens para muitas interpretações quanto ao papel do estágio na formação de professores, ocasionando, desse modo, vários tipos de



estágios, descritos por estudiosos do assunto, como exemplo, Pimenta e Lima (2004) em quatro tipos: o estágio centrado na observação de professores e na imitação de modelos, o estágio centrado nas técnicas, o estágio centrado na crítica a tudo que a escola tem, e o estágio centrado na pesquisa, aliando teoria e prática.

É de consenso entre os educadores que o estágio não pode ser único mecanismo presente nos cursos de licenciatura em que se faz a atuação reflexão entre teoria e prática, de fato, deve ocorrer desde o início da formação acadêmica o processo de reflexão acerca do conhecimento científico, utilizando menos o senso comum e mais o conhecimento construído na academia. Porém, espera-se que ao final do processo de formação os professores mudem as práticas pedagógicas vigentes nas instituições de ensino básico, deixando, assim, de se contaminar pela cultura existente de que o problema educacional brasileiro é demasiado grande para ser resolvido, com por exemplo os problemas da não efetivação das necessidades de letramentos múltiplos dos cidadãos.

Entretanto, cabe ao estágio curricular, também o papel de contribuir para a formação da identidade docente, especificamente de uma formação que se articule no espaço da prática as teorias pedagógicas e científicas. De acordo com Ghedin *et al* (2015, p. 37):

O estágio enquanto momento de articulação teoria-prática é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor. [...] Nesse sentido, o estágio constitui-se numa formação que é de natureza ontológica, isto é, compõe o que será o futuro professor, [...] numa perspectiva dialética institui o que será, juntamente com o exercício profissional iniciante nos primeiros anos de atuação profissional, ao longo de sua existência.

Dessa forma, o estágio acaba por organizar todo o processo de formação profissional docente, cumprindo o papel de operacionalização do exercício da unidade prática-teoria-prática, tendo a possibilidade de interferir no processo educativo por meio do ensino, obviamente se ocorrido de forma orientada para a reflexão constante acerca de toda a problemática existente nos sistemas educacionais brasileiros, sustentados por um arcabouço teórico que permita ao aprendente fomentar a criação de hipóteses para que no próximo passo consiga propor soluções embasadas.

2 O professor autônomo



Em se tratando de autonomia do professor buscamos em Foucault (1992) o conceito de constituição do sujeito, problematizando as práticas discursivas e dando ênfase ao contexto sócio-histórico para a construção dos sentidos. Para Foucault (1992[1969], p.35) os discursos trazem marcas de autoria, assim, afirma que:

Essa noção do autor constitui o momento crucial da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, e também na história da filosofia e das ciências. Mesmo hoje, quando se faz a história de um conceito, de um gênero literário ou de um tipo de filosofia, acredito que não se deixa de considerar tais unidades como escansões relativamente fracas, secundárias e sobrepostas em relação à primeira unidade, sólida e fundamental, que é a do autor e da obra.

Os questionamentos do filósofo dizem respeito à forma como o autor se individualizou em nossa cultura, como lhe foi atribuído esse estatuto, e a partir de que momento histórico passamos a fazer pesquisas de autenticidade e de atribuição. Desse modo, nossa própria constituição como sujeitos trata-se de memórias coletivas e de confrontos entre si e o outro para tentar identificar-se numa dada realidade sociocultural. Importa, desse modo, retomar o princípio ético de questionar “quem fala”, pois o apagamento do autor tem se tornado uma crítica no nosso cotidiano em que todos possuem uma voz hegemônica e ideologicamente marcada por um mesmo coro.

Ao constituir-se como sujeito, de acordo com Foucault (1992) é preciso pensar em fatores tais como:

1. No nome do autor, e desse modo na impossibilidade de tratá-lo como uma discricção definida, mas na mesma impossibilidade de tratá-lo como um nome próprio comum.
2. Na relação de apropriação, uma vez que o autor não é nem o proprietário nem o responsável por seus textos, nem mesmo o inventor deles.
3. Na relação de atribuição, nesse caso, o autor é aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito, mas essa atribuição é resultado de operações críticas complexas e pouco justificadas.
4. Na posição do autor nos diferentes tipos de discurso.

Do mesmo modo que constituímos-nos como sujeitos a construção do profissional docente empresta desse os mesmos princípios e artefatos, somos construídos ao longo do tempo por um processo de apropriação de discursos e em



simultâneo de apagamento de vozes, tendo como resultado sociocultural um produto socialmente marcado por discursos ideológicos e, muitas vezes, hegemônicos. Rozitchner (1989, p.35) afirma que “tudo quanto o sujeito pense terá que estar necessariamente regulado pela lei do Outro, mas esta lei não está presente em sua consciência como objeto de seu pensar”. Seguindo esse raciocínio de construção do sujeito podemos dizer que somos construídos por diferentes formas discursivas, porém de alguma forma fragmentados, pois os discursos não fazem a fundição total em nosso inconsciente.

Em analogia à construção do próprio sujeito encontramos, fundido e clivado pelos discursos o eu-profissional em busca da construção da autonomia para o seu fazer-docente. Contreras (2002) descreve as dimensões necessárias para demarcar os problemas da autonomia dos professores, enumerando-as em quatro dimensões:

1. A profissionalidade docente, tendo relevância os perigos e problemas associados à ideia que se tem do profissional, pois a ideologia, no processo de profissionalização pode trazer preceitos corporativistas que tendem a identificar a autonomia como isolamento e não como intromissão, ao mesmo tempo que pode ser uma forma de obter dos professores a obediência, dando ao tema apenas o uso retórico para garantir a colaboração e a lealdade dos professores nesses tempos em que as reformas educacionais são urgentes e requeridas.

2. O obrigação moral, pois a própria dimensão da profissionalidade docente deriva do fato de que o ensino pressupõe um compromisso de caráter moral para quem o realiza. Esse compromisso moral confere à atividade de ensino um caráter que se situa acima de qualquer obrigação contratual que se estabeleça na definição do emprego. A obrigação moral está posta porque a finalidade da educação incorpora a noção de pessoa humana livre, que é simultaneamente uma conquista e a que se aspira um *status* moral sob o qual se realiza a prática educativa.

3. O compromisso com a comunidade na qual os professores devem realizar a sua prática profissional. A obrigação moral do professores e a ética em suas atuações poderiam associar-se a uma imagem de professores como profissionais isolados no entanto, devido às implicações éticas esse trabalho tem relação com o contraste e as discussões dos princípios normativos e das realizações concretas dos mesmos, nesse sentido, a moralidade deixa de ser uma questão pessoal e passa a ser também uma



questão política, e a educação deixa de ser um problema de vida privada do professor, mas ocupa uma posição socialmente encomendada e responsabilizada publicamente.

4. A competência profissional. Esta última dimensão abrange as três primeiras, pois a obrigação moral e o compromisso com a comunidade requerem coerência profissional entre ambos. Além do domínio das habilidades técnicas e de outros recursos teóricos para a ação didática, de conhecer os aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito e o objeto do que ensina, é necessário o domínio das competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências de suas práticas. Não é possível profissionalmente assumir uma obrigação moral ou um compromisso com o significado e as repercussões sociais do ensino se não se dispuser desse competência.

Assim, compreender a autonomia profissional no ensino implica necessariamente na forma como se interpreta essas quatro dimensões e ainda no modo como o professor torna-se capaz de combiná-las. O significado da autonomia proposto por Contreras (2002, p. 89) não é o da autonomia em si, como um valor humano, nem a autonomia profissional em geral proposta pelo profissionalismo, mas trata-se de “mais precisamente de aprofundar o entendimento de autonomia como chave para compreensão de um problema específico do trabalho educativo”, característica essencial para o professor no desenvolvimento das práticas docentes.

A importância dessa autonomia específica está em conhecer-se, como sujeito constituído de todas as dimensões pessoais e profissionais que fazem o eu-docente, situado no espaço sociocultural em que está inserido. Isso é importante para o professor fugir de ideias simplistas acerca do que seja ser autônomo, as quais quase sempre condicionam as ações em mera oportunidade de agir sem condicionantes enquanto o ensino é um trabalho irremediavelmente cheio de condicionantes, dada a sua natureza social.

Entretanto, para constituir-se com autonomia o docente precisa definir-se de acordo com suas escolhas entre diferentes concepções em razão das possibilidades educativas que se apresentam em cada contexto, buscando respaldo nas concepções de profissional reflexivo e profissional crítico, resgatando a capacidade de manipular grande quantidade de informação, selecionando os traços relevantes e extraindo consequências a partir da reflexão entre o conhecimento e o fazer prático.



3 O professor reflexivo

Podemos considerar que refletir é uma característica inerente ao ser humano, uma vez que em nosso processo evolutivo para chegarmos ao *Homo sapiens sapiens* precisamos refletir em todo o nosso histórico de reconstituição da própria espécie como elemento de sobrevivência e de adaptação ao meio ambiente. Entretanto, o pensamento reflexivo, por vezes, tem sido retomado como um elemento característico do humano que precisa ser estimulado e até mesmo ensinado em sistemas formais de ensino-aprendizagem, como exemplo instituições de ensino como escolas, institutos e universidades.

Não se pode dizer que as discussões acerca do professor reflexivo sejam algo novo nos contextos educacionais, uma vez que as pesquisas em educação tem recebido destaque significativo dentro dessa área. Em termos de arcabouço teórico encontramos respaldo em Shön (1992), Contreras (2002), Perrenoud (2002), Sacristán (2002) Pimenta (2002), Nóvoa (1997), Alarcão (1996, 2001, 2011), dentre outros.

Ao se tratar da formação de professores no Brasil podemos contar com vasta pesquisa e produção bibliográficas realizadas e produzidas pelos programas de pós-graduação em educação e em outras áreas das licenciaturas, trazendo para o debate dentro das instituições de ensino superior as problemáticas constatadas na construção do profissional-docente como sujeito reflexivo por si mesmo, em todas as instâncias do exercício docente.

Entretanto, a formação de professores em nível universitário é orientada por várias tendências, expandindo-se para o âmbito de outras linhas teóricas-científicas de universidades para além de nossas fronteiras, influenciando, desse modo, nas concepções de ensino-aprendizagem vigentes. Acerca da construção de saberes e de práticas docentes, temos como aliadas a pesquisa e a reflexão, tendo como máxima que somente conhecer o campo de trabalho por meio da pesquisa não basta para o conhecimento sócio-educacional em que se deve efetivar a aprendizagem dos alunos, é necessário o exercício constante da reflexão, ou seja, é mister construir-se como profissional reflexivo, seguindo, assim, as tendências educacionais em nível global.



O pensamento reflexivo, em âmbitos educacionais, tem sido enormemente influenciados por Dewey (1979) na perspectiva de solução de problemas práticos e de aprender por meio da experiência. Segundo o filósofo, (1979b, p. 153):

“Aprender da experiência” é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que sofrer em consequência torna-se instrução - isto é, a descoberta das relações entre as coisas (grifo do autor).

Ao interpretar a concepção de Dewey quanto ao papel social da educação concluímos que cabe ao professor um papel ativo, diferente daquele postulado pela educação tradicional, principalmente porque além de praticar as ações educativas o educador tem o poder ampliar suas atitudes para o aprender “fazendo”, isto é, refletindo acerca da própria prática o profissional docente ressignifica seus atos pedagógicos. Além disso, o professor tem a função primordial de promover condições de aprendizagem aos alunos e de dimensionar as condições lógica e psicológica do conhecimento, exercendo sua função de líder intelectual de um determinado grupo social, desenvolvendo, desse modo, ações complexas no mundo denominadas de ação e reação diante do que nós humanos fazemos e recebemos do ambiente, sempre absorvendo elementos vindos da natureza como resposta de forma diferenciada e inteligente.

Assim, tornar-se um ser reflexivo é uma necessidade de sobrevivência, que deve ser desenvolvida com o auxílio do professor, pois advém da interação entre as múltiplas dimensões do ser, o social, o psicológico e o cultural, desenvolvidos por meio da ação e reação no ambiente, e que devido ao seu alto grau de complexidade só pode ser implementado com o auxílio da mediação, nesse caso, do professor experiente e reflexivo no exercício da docência. O professor reflexivo, nesse contexto, é o profissional munido de experiência teórica e prática na observação, na análise e na pesquisa em tempo real, em que seu campo de reflexão é a interação dos alunos em sala de aula nas dimensões interpessoal e intersocial.

Entretanto, o professor deve se perguntar e compreender o que é ser de fato reflexivo, uma resposta que não pode ser atrelada à consequências errôneas e por vezes atribuídas a uma sobrecarga de responsabilidades ao professor em solucionar todos os



problemas decorrentes do contexto educacional aos quais possuem um âmbito muito maior do que a formação e ação reflexiva docente. A reflexão está associada aos problemas práticos presentes no dia-a-dia do professor, mas com o cuidado de não atribuir a ele a culpabilização por todos os outros fatores da não eficácia do sistema educacional, sendo esse complexo e ainda negligenciado ou minimizado dentro pilares de sustentação e equilíbrio para o desenvolvimento social da nação.

O pensar reflexivo é um exercício constante, requer atitude, disponibilidade para interromper uma atividade mental quando surge uma incerteza e para recomeçar a partir de outro ponto de vista, revisão constante de posições pessoais e de conceitos culturais, abertura de espírito e ousadia para aventurar-se por caminhos nunca antes trilhados, com a necessidade de estar associado ao contexto social e a autonomia do professor. Para o exercício reflexivo constante o professor precisa formar-se com essa competência, ou seja, há a necessidade que o pensamento reflexivo seja desenvolvido desde o processo de formação do acadêmico nos cursos de licenciatura, e assim, a prática pode efetivar-se de modo constante e como um fazer docente natural.

De acordo com Dewey (1959) a prática reflexiva do professor requer constante autoanálise, e isso necessita formação para que essa efetivação ocorra, o que implica em abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. Quando se tem a mente aberta, as novas aprendizagens são constantes dentro da prática profissional, pode-se aprender *com* o outro, nas interações em sala de aula, *pelo* outro, por meio de leituras e análises das pesquisas e experiências dos outros professores e consigo mesmo, por meio da pesquisa reflexiva em seu próprio fazer pedagógico. A responsabilidade diz respeito à consciência da amplitude social que a aprendizagem pode alcançar por seus alunos, considerando o processo de mudança a ocorrer como fatos desencadeadores da tomada de consciência crítica pelos atores sociais. A sinceridade, apesar de parecer um atributo nato do professor, precisa ser posta em prática em todos os processos avaliativos ocorridos no âmbito das instituições de ensino.

No entanto, de acordo com Schon (1983) não se pode ensinar ao estudante aquilo que ele tem que saber, o papel o professor é de instruí-lo para que possa ocorrer a descoberta. Schon (1983, p.138) afirma que;

Quando o estudante consegue entender uma dada situação ele percebe que é único, sente como se algo já estivesse presente em seu repertório. [...] Assim, para enxergar uma situação que parece não



familiar de um modo diferente, é preciso ter antes um ponto de partida, isto é, de algo que pareça mais familiar. Essa situação familiar funciona como um precedente, ou uma metáfora, ou mesmo um exemplo para o início da compreensão do que já lhe seja familiar.

Partindo-se desse princípio, percebemos que a aprendizagem é um processo individual que não pode ser repassado ou “transmitido” pelo professor, como já se acreditou ser possível no modelo de educação denominado pelo educador Paulo Freire de “educação bancária”. No processo reflexivo ocorre a interação entre o conhecimento pré-existente e a nova situação de aprendizagem, sendo ela um problema teórico a ser solucionado pelo processo de raciocínio, partindo da teorização e da criação de hipóteses, ou de uma situação problemática real em que o sujeito social utiliza as metáforas, as situações semelhantes vivenciadas por ele como precedente, numa abordagem indutiva de recriação de possibilidades para dissolução por meio da reflexão.

Em se tratando da compreensão do ser humano podemos dizer que o pensamento é um atributo nato do sujeito, e portanto, a reflexão é uma forma de pensar, uma vez que não há pensamento sem reflexão. Pensar e refletir podem parecer duas palavras intercambiáveis no que se refere ao valor semântico, entretanto, temos de definir a diferença entre elas, pois a reflexão exige uma certa exterioridade, assim, há uma tênue distinção entre os dois sentidos (PERRENOUD, 2002). Quando abordamos a questão da formação profissional retomamos os valores dos princípios reflexivos, e, de fato, a questão pertinente trata da reflexão acerca da própria prática, tratando-se de um princípio quase universal, pois, a reflexão não é feita em todas as profissões acerca do que fazem e de como o fazem? “A reflexão na ação e sobre a ação não é própria da espécie humana?” (PERRENOUD, 2002, p.47). De fato, para o filósofo, a reflexão seria própria do ser humano, tão natural como respirar. Então, por que necessariamente teríamos de aprender a refletir no processo de formação de professores. Perrenoud, (2002, p. 47) afirma que:

É verdade que os futuros professores precisam menos de uma formação profissional para aprender a pensar, pois seu itinerário prévio já providenciou isso. No entanto, será que eles possuem as posturas e os hábitos mentais próprios de um profissional reflexivo? Entre a forma comum de refletir e uma prática reflexiva não há a mesma diferença que aquela existente entre a respiração de qualquer ser humano e a de uma cantora ou de um atleta?



Nesse caso, profissionalmente, a prática reflexiva está sendo posta como a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos, e que, nessa perspectiva de profissionalização deve ser adquirida por meio de treinamento intensivo e deliberado, isto é, dá-se início na formação do professor e mantém-se ao longo do exercício da profissão docente, por meio prática constante nos meios educacionais e também da formação continuada.

Entretanto, o processo de reflexão, as atitudes reflexivas constantes e a formação do profissional reflexivo possuem um propósito definido: fazer-se compreender o que faz, a própria prática pedagógica, os efeitos de seus atos docentes, o alcance do processo de ensino-aprendizagem, o meio sociocultural onde estão inseridos os atores sociais, a as mudanças positivas que a aprendizagem pode causar em cada indivíduo, nos âmbitos pessoal, psicológico, cognitivo, cultural e social. O processo educativo não pode ser algo mecanizado em que o próprio professor não esteja em plena consciência dos meios a serem utilizados para que chegue ao resultado satisfatório dentro da formação integral do ser humano. “Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas” (SACRISTÁM; GÓMES, 1998, p.282).

Ao compreender o que faz o professor lança-se ao desafio de fazer com que o seu trabalho em sala de aula funcione, utilizando para isso seus atributos profissionais e interpessoais em que os alunos sintam-se envolvidos no processo, chegando de modo a fazer com que os currículos sejam absorvidos por meio de práticas pedagógicas eficientes, com metas concretas de aprendizagem, definindo o estado de letramento em que quer chegar com cada um dos participantes. Assim, o professor trabalha numa prática constante de traduzir diretrizes, faz seleções de conteúdos, toma decisões e considera hipóteses fundamentadas para a resolução dos problemas de aprendizagem.

As práticas pedagógicas, entretanto, precisam ser efetivadas concretamente, Nóvoa (1999) afirma que os professores precisam estar atentos aos discursos, os quais induzem comportamento e induzem atitudes “razoáveis e corretas”, mas não podem permanecer à nova centralidade em que se encontram os professores, imbuídos no excesso dos discursos à pobreza das práticas. Para o educador, a chave para a



compreensão do contexto educacional está no par *excesso-pobreza*: Nóvoa, (1999, p.12) postula que as contradições educacionais partem:

Do excesso da retórica política e dos mass-mídia à pobreza das políticas educativas;
Do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores;
Do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas;
Do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes (grifo do autor).

O professor precisa ser competente e habilitado em todas as dimensões que compreendem o seu ofício num contexto situado socialmente, assim, a formação para o exercício da reflexão constante tem o intuito de contribuir para aquilo que deve selecionar, interligar, articular, fazer e sobretudo agir dentro das práticas docentes, fazendo o equilíbrio entre o “excesso” de discursos e a “pobreza” de práticas, pois a reflexão leva juntamente à atitudes ponderadas e sustentadas pela teoria.

Desse modo, é preciso resgatar a base reflexiva da atuação profissional com o intuito de compreender as formas de abordagem das situações problemáticas reais. Segundo Contreras (2002) é de suma necessidade a recuperação das competências que foram perdidas pelos professores, que a partir do advento da racionalidade técnica ficavam subordinadas ao conhecimento científico e técnico ou excluídas da consideração dos professores. É preciso voltar a analisar como os diferentes profissionais realizam o seu trabalho para a partir destes paradigmas chegar ao âmbito especificamente educativo.

No âmbito do exercício da docente há situações enfrentadas pelos profissionais da educação que não se resolvem por meio de repertórios técnicos, são as problemáticas encontradas especificamente nas situações de ensino, que são “incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor” (CONTRERAS: 2002, p. 106). Assim como utilizamos na prática cotidiana um conhecimento implícito, muitas vezes inconscientes de tê-lo aprendido, o que pode ser chamado de “conhecimento na ação”, também podemos aprender a utilizá-lo nas situações complexas da docência, utilizando saberes que podemos denominar de “reflexão-na-ação”.

Nesse processo de reflexão na ação o professor transforma-se em um pesquisador no contexto da prática, não dependendo de teorias e técnicas



preestabelecidas, mas construindo em tempo real novas maneiras de observar o problema, permitindo assim compreender as peculiaridades e decidir quais decisões tomar. Contreras (2002, p.109) afirma que,

Em ocasiões como essas, os práticos demonstram sua “arte profissional”, ao serem capazes, de formas aparentemente simples, de manipular grande quantidade de informação, selecionando os traços relevantes e extraindo consequências a partir do conhecimento profissional de casos anteriores, reconhecendo a singularidade da nova situação em comparação com as outras.

Não se pode deixar de considerar a experiência como um dos fatores essenciais dentre as competências do professor para tornar-se reflexivo, entretanto, pode parecer um contrassenso exigir-se do professor em formação um requisito que só se construirá no decorrer da própria carreira profissional, então, é necessário repensar dos primeiros passos do ser humano como um ser essencialmente reflexivo, e manter essa característica nata alimentando-a com o suporte teórico embasado e seguro para que, a princípio, sirva como uma espécie de “andaime” para as primeiras práticas reflexivas com prospecção para a continuidade no decorrer do exercício profissional.

4 O processo de construção da autonomia sob o viés da ação e reflexão sobre o estágio supervisionado de língua portuguesa

A proposta de organização curricular no curso de Licenciatura em Letras- língua portuguesa no qual tenho exercido a formação docente não é pensada para que o estágio seja a única e exclusiva forma de articulação entre teoria e prática pedagógica, porém, ao efetivar-se a ensino-aprendizagem, tenho presenciado a escassez de metodologias de ensino postas em prática para que os futuros professores possam dar continuidade ao processo de reflexão constante e de autonomia profissional desejados como requisitos dentre os saberes e competências docentes, por meio dos relatos pessoais dos próprios alunos em fase de finalização do curso.

Nessa perspectiva, com a meta de fazer a reflexão teórico-prática propusemos para o Estágio Supervisionado II, voltado para a prática docente destinada ao público de ensino médio, em que os acadêmicos-estagiários teriam de desenvolver oficinas de



língua portuguesa, de produção textual ou de literatura com o objetivo de preparar os alunos participantes, isto é, os alunos da escola pública que acolheu os estagiários, para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, desenvolvidas a partir da matriz de competências e habilidades em Linguagem propostas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para o Exame Nacional do Ensino Médio, descritas a seguir :

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

Desse modo, demos início às atividades da disciplina de Estágio Supervisionado II a partir da leitura e reflexão acerca do arcabouço teórico pertinente à formação docente no âmbito da construção do sujeito-docente, do fazer-se reflexivo e



da construção da autonomia para o exercício do magistério, em autores como Contreras (2002), Coracini (2011), Bueno (2007), dentre outros. Após a primeira fase de reflexão teórica os acadêmicos-estagiários foram orientados na formulação das oficinas, e assim, divididos em duplas elaboraram as oito oficinas a serem ofertadas aos alunos do ensino médio de uma escola pública do município de Belém-PA. A principal orientação para essa tarefa foi que as oficinas precisavam oferecer aos participantes suporte para a aprendizagem de língua portuguesa, de literatura ou de produção textual, sem, no entanto, copiar modelos ou projetos de aulas já existentes em material impresso, *on line*, ou em livros didáticos para esse grau de ensino, ou mesmo, que não se fizesse cópias de provas aplicadas anteriormente para o ENEM, mas, no entanto, os exames anteriores poderiam ser consultados como forma de parâmetros para a construção de atividades e exercícios.

Assim, cada dupla desenvolveu sua proposta de oficina de acordo com as concepções de língua-linguagem e literatura desenvolvidas no decorrer da formação do curso de letras, além de poder utilizar as metodologias e métodos de ensino que julgasse adequados para esse processo de ensino-aprendizagem, fazendo, desse modo, o processo de reflexão e autonomia para a realização do ensino-aprendizagem. À Escola Pública parceira coube a função de organizar as turmas de alunos para a efetivação das oficinas e o espaço físico e equipamentos para o desenvolvimento destas. Ao final do processo de construção as oficinas foram ofertadas e demos início à tarefa de reflexão sobre a prática por meio da escrita do memorial acadêmico, em que os acadêmicos-estagiários foram orientados a reconstruírem todo o seu processo de formação escolarizada, desde os princípios da educação infantil até chegar à fase atual, a licenciatura no curso de Letras.

Nos relatos conclusivos postos dentro dos memoriais acadêmicos podemos encontrar as marcas dos princípios do processo de construção do docente reflexivo e com autonomia, numa dinâmica em que a teoria e a prática pedagógica perderam a dicotomia recorrente, e, contrariando as práticas constantes no processo de formação docente juntaram-se à construção do sujeito-professor. A seguir constataremos o processo reflexivo de alguns dos futuros professores de Língua Portuguesa e Literatura, denominados por S-P (Sujeito-Professor) e a ordem numérica crescente, extraídos dos memoriais acadêmicos do final do processo de estágio supervisionado.



Acerca das memórias docentes:

S-P 1. “ Memória é aquilo que permite que o sujeito saiba quem ele é, reconheça-se e identifique-se com seu nome próprio e seja capaz de dizer. ‘este sou eu’, sem precisar presentificar-se, certificando de si mesmo diante de sua imagem espetacular” CORACINE, 2001, p. 36). ‘Espero ter muitas mais memórias para acrescentar no decorrer do meu progresso acadêmico’ ”.

S-P 2. “Reviver essas memórias me fez compreender sua importância ao que concerne minha formação enquanto pesquisador e professor, uma vez que não concebo a graduação como único caminho de formação e produção de conhecimento”.

S-P 3. “Escrever sobre o começo da minha carreira docente se configurou numa grande surpresa por perceber o quanto caminhei até aqui, e também me foi profícuo para perceber quantas experiências desejo escrever em outros memoriais que se seguirão”.

Sobre o processo de reflexão:

S-P 4. “No período vigente do meu curso (6º período) tivemos a disciplina de Estágio Supervisionado II, a qual me trouxe muita reflexão não apenas sobre o ser professor de língua materna, mas também sobre o ser profissional e o ser humano. [...] Pensar em mim como ser humano quando me vejo voando... é uma revelação de que sou capaz de ir o quão longe quiser”.

S-P 5. “O processo foi autorreflexivo, o que é indispensável para a formação docente de qualquer estudante de licenciatura”.

S-P 6. “Disciplinas como o Estágio Supervisionado II me fizeram perceber que centralizar a autoria sobre um assunto em um indivíduo é impossível, mas a metodologia do professor (ou o estilo do autor) é construída por ele, e a partir desses conhecimentos coletivos”.

Da necessidade de formação continuada:

S-P 7. “Como atual estudante de licenciatura – e futura professora- estou consciente da necessidade de jamais estagnar essa caminhada, mas de sempre seguir adiante, firme e forte, com a finalidade de melhorar, dia após dia, a minha atuação na profissão que escolhi seguir- a de ser professora, oferecendo o que há de melhor em mim não só para os meus alunos, mas para todos os que estiverem ao meu redor”.



S-P 8. “Sei que nessa questão de ensino e aprendizagem ainda tenho muito a aprender, mas me sinto feliz pois vejo que já tenho uma boa base para prosseguir”.

Da construção do profissional-docente:

S-P 9. “Relembrar o trajeto que me trouxe até aqui, me fez pensar que nada é vão, todos os caminhos, conscientes e inconscientes me fizeram chegar onde eu sempre quis”.

S-P 10. “Se tornar professor é uma tarefa muito árdua e a graduação nos comprova isso. Diferente do que muitos acreditam, ninguém nasce professor, não é um dom e muito menos uma vocação. A realidade é que aprendemos a ser professor. Nós passamos quatro anos de nossas vidas no início desse processo, que, na verdade não tem fim, pois há sempre algo a ser descoberto”.

Sobre a construção da autonomia docente:

S-P 11. “As experiências vivenciadas no decorrer de todos esses semestres e durante a elaboração deste memorial acadêmico impulsionaram-se para compreensão de novos conceitos de atitudes e valores que passaram a complementar a minha prática como professora, juntamente com uma nova postura autônoma, crítica e reflexiva frente às problemáticas pertinentes ao ensino e aprendizagem de meus alunos”.

S-P 12. “A professora que eu desejo ser tem a autonomia que precisa e a autoria de suas aulas. A professora que eu desejo ser não foi moldada em uma forma para ser perfeita, para ser amada. A professora que eu desejo ser é humana, tem erros, não vai saber de tudo. Mas, a professora que eu desejo ser, acima de tudo, vai saber quem ela é, vai saber o porquê de ser quem é, vai ter a autonomia que precisa e autoria em suas aulas”.

Da educação e sua dimensão social:

S-P 13. “Sei que tenho muito o que aprender e a me desenvolver, como aluna e futura professora, tenho muitas experiências para o meu futuro, quero poder contribuir para o aprendizado de meus futuros alunos de uma forma positiva, saber que meu trabalho é importante para aqueles que estão ao meu redor”.

S-P 14. “Devido a vários contras presentes tanto no quesito social quanto na própria inserção no mercado de trabalho, pelas condições atuais do “papel” do professor e as diversas circunstâncias um tanto negativas que hoje a profissão possui. Porém, não



existem somente os contras, muitos prós também são percebidos, e foi o que, de modo geral, reafirmou o desejo de concluir a graduação e seguir carreira”.

Desse modo, corroboramos as conceituações no que se refere à construção da identidade, da autonomia e da reflexão docente, uma vez que a construção científica do processo de formação profissional pode ser aplicada nas práticas pedagógicas de todas as disciplinas do currículo de formação de professores de língua materna, não destinando apenas para a fase final de formação, isto é, o estágio supervisionado como o construtor do elo de condução entre teoria, ação e reflexão nos cursos de licenciaturas.

Considerações finais

A formação docente tem a função de qualificar o professor para o mercado de trabalho num contexto atual e globalizado em que ao mesmo tempo que o exercício do magistério traz para a vida dos espaços educacionais a diversidade presente em âmbito local, as características do ser humano multicultural estão presentes na próxima constituição de turmas e salas de aulas heterogêneas. Nesse contexto, as competências docentes precisam estar plenamente desenvolvidas para que o educador possa realizar o seu trabalho de ensino com eficiência e eficácia, isto é, cumprindo os objetivos educacionais de formar cidadãos críticos e competentes socialmente.

Contudo, não há uma forma de se ensinar o acadêmico (futuro professor) a ser reflexivo e autônomo em todas as suas ações docentes, esse processo precisa ser construído, a princípio, pela própria descoberta de si como sujeito-profissional e suas funções dentro da sociedade a qual faz parte. Cabe aos cursos de licenciaturas a função de proporcionar para os cursistas apoios teóricos e práticas pedagógicas direcionadas para a autodescoberta de si com professor e ainda como construtor de seu próprio conhecimento por meio da associação entre teoria e prática num *continuum* constante, quebrando, desse modo, a forma dicotômica como tem sido aplicados o arcabouço teórico pertinente à profissão e a atuação prática.

Por meio dos relatos acadêmicos dos alunos de licenciatura do curso de Letras – língua portuguesa pode-se constatar, entretanto, que é possível conduzir os futuros professores à reflexão e tomada de consciência das características que fazem do



professor um profissional competente, como exemplo, por meio das retomadas das memórias acadêmicas os alunos puderam reconhecer-se como sujeito-professor, conscientizar-se da importância do professor para a construção de uma sociedade e especialmente a tomar para si a responsabilidade da construção do conhecimento.

Quanto à formação do profissional reflexivo, pode ser constatado que os cursistas deram início ao processo de reflexão ao declararam que ser professor de língua materna é, sobretudo, ser profissional e humano, sendo a autorreflexão indispensável para a formação de qualquer licenciatura, tratando ainda a autoria como um processo coletivo da incorporação da dialogicidade presente em nossos discursos. Houve também a conscientização acerca da necessidade do professor manter a formação continuada como forma de aprendizagem constante num contexto em que a sociedade muda de forma acelerada, especialmente como as formas de se comunicar e de interagir com o outro.

Em se tratando da construção do profissional docente houve, por meio das atividades didático-pedagógicas relativas ao estágio supervisionado, a percepção de que os caminhos conscientes e inconscientes levam a alguma forma de formação profissional, o que devem ser feitas são as escolhas adequadas das teorias, abordagens de ensino, e concepções a seguir. Sobretudo, ocorreu a toma de consciência de que ser professor é uma tarefa árdua, e os quatro anos iniciais de graduação é somente o início de um processo de formação que deve ser manter constante para o bom profissional.

Na formação da autonomia docente com um dos pré-requisitos das competências para ensinar os acadêmicos relataram que as experiências vivenciadas na fase de reflexão teórica, na elaboração e na execução das oficinas e logo após, na elaboração do memorial acadêmicos foi possível tomar um impulso para a compreensão de novos conceitos de atitudes e valores que passaram a contemplar a prática como professor. Mais que isso, a compreensão da importância do trabalho do professor para aqueles que estão sob a tutela educacional de cada um.

Entretanto, há ainda a necessidade de ressaltar que as competências profissionais, a formação reflexiva e a autonomia docente precisam ser orientadas e estimuladas numa forma de metas educacionais para os cursos de licenciaturas, isto é, os suportes necessários devem ser oferecidos para que o futuro professor possa



desenvolver-se plenamente, de acordo com Nóvoa (2009) em todas as “disposições docentes”.

Referências

ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. Por que da admiração dos professores por Donald Schön? **Revista da Faculdade de Educação da USP**. v.22, n.2, 1996.

_____. (org) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. São Paulo: Editora PUC-SP, 2007.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINI, M.J. E GHIRALDELO, C.M. (orgs.) **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas: Pontes, 2011.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FOULCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992 [1969]. p. 29-88.

GHEDIN, E. OLIVEIRA, E. e ALMEIDA, W.A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

INEP.GOV.BR/EDUCACAO_BASICA/enem/downloads/2012/matriz_referencia_ene m.pdf. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2017.

NÓVOA, A. A “nova” centralidade dos professores: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e pesquisas**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun., 1999.

_____. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.



PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, e. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. e LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. e ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

SACRISTÁN, G. Os professores como planejadores. IN: SACRISTÁN, J.G; GÓMEZ, P. A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 271-293.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, e. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. GÓMEZ, P. A .I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

ROZITCHNER, L. **Freud e o problema do poder**. São Paulo: Escuta, 1989.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. How professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.