



ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS

Débora Araújo da Silva Ferraz¹, Maria Jucilene Lima Ferreira²

¹Aluna Regular do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade/UNEB/Campus XIV/dell_ferraz@hotmail.com

²Doutora/UNEB/Campus XIV/juciferreira.uneb@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta uma discussão teórica sobre profissionalidade docente e práxis no ensino de Língua Portuguesa (LP), refletindo sobre como os professores, profissionais intelectuais sujeitos da ação pedagógica, propõe um ensino a partir da autoavaliação da sua práxis e estratégias de emancipação. Apresenta algumas discussões de autores numa revisão bibliográfica, que relacionam a práxis à profissionalidade docente, enfatizando o ensino de Língua Portuguesa e a necessidade de re/pensar novas práticas no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: Práxis, profissionalidade docente, Ensino de Língua Portuguesa.

1. Introdução

A trajetória da formação docente recebe influências de fatores diversos. Nesse sentido, não se desconsidera o papel do professor, mas é necessário problematizar um dos seus espaços de formação – a sala de aula – e compreender como se configura sua práxis – “[...] que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação” (VÁZQUEZ, 2011, p.30).

Existe uma grande responsabilização em torno dos debates dos professores e do seu discurso, Sacristán (2008, p.64) nos chama atenção para a relação com à sua prática pedagógica e à qualidade do ensino, refletindo sobre uma realidade em que o sistema de ensino ainda é centrado neste profissional, como condutor dos processos institucionais da educação.

Os professores são profissionais mediadores da realidade, “reinventores de práticas e construtores de sentido”, como salienta Canário (1998, p. 20-22 apud ANDRÉ, 2016, p.19), nesse sentido é importante refletir sobre a categoria do Professor, especificamente em nosso estudo, o de Língua Portuguesa, muitas vezes classificado como único responsável pela



qualidade do ensino da leitura e da escrita dos alunos. Dessa forma, aqui se pretende discutir sobre o desenvolvimento da profissionalidade a partir da sua práxis.

Infelizmente não há uma cultura leitora nos nossos alunos, pois alguns têm dificuldade ao acesso de livros ou simplesmente não têm o hábito de ler, e isso acaba sendo notado no cotidiano das escolas, e, responsabilizando muito a ação do professor nesse contexto. Nessa conjuntura, o intento desse estudo é refletir sobre a categoria práxis de Língua Portuguesa e profissionalidade docente, a partir da autoavaliação, meio pelo qual “o professor cria condições de transformar a si mesmo, melhorando sua prática e conseqüentemente a qualidade da aprendizagem escolar” (SILVA, 2008, p. 90).

É preciso refletir sobre um processo educativo emancipatório na escola – e este a partir da formação do professor – com uma leitura crítica das condições de relações de produção, numa dimensão ontocriativa¹. Destarte, as lutas contra as cisões do cotidiano escolar somente serão emancipadoras se compreendidas como mediadoras, para superar as grandes e principais cisões dos seres humanos e aquilo que os separa.

O nosso entendimento considera que, na medida em que o professor assume a responsabilidade de criar suas próprias estratégias de ensino, tanto se ressignifica o próprio ensino como também os processos de aprendizagem. Essa reflexão deve estar ancorada no estudo continuado sobre o ato de ler e de escrever e no exercício prático das concepções teóricas dos docentes, objetivando a inovação pedagógica para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, é preciso considerar os professores como profissionais intelectuais transformadores, “que operam em condições especiais de trabalho e que desempenham uma função social e política pública” (GIROUX, 1997, p. 162), porque são múltiplas as determinações sociais que estão diretamente relacionadas a ensinar e a aprender – e, por isso, entendemos que as estratégias de ensino dos docentes podem fazer do cotidiano do trabalho um lugar de criação, de processos educativos de perspectiva emancipadora, principalmente nos contextos onde a defasagem da aprendizagem precisa ser minimizada. Nas próximas sessões refletiremos – através de um estudo bibliográfico – sobre essas questões.

¹ Conceito de Silva (2018), em que os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho.



CATEGORIA PRÁXIS E PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA

Quando se fala da necessidade de discutir novas práticas de ensino no país, faz-se necessário lembrar-se do processo de desenvolvimento e expansão da escola básica. Nesse cenário, o professor – um dos principais responsáveis pela formação dos sujeitos e por muitas mudanças no espaço educacional – é uma referência no processo de emancipação dos alunos e das reformas educacionais, principalmente quando sua centralidade é refletir sobre a sua práxis, como salienta Silva (2008, p. 33):

O ser professor é constituído e aprimorado à medida que o profissional em formação ou em serviço busca refletir a partir de situações práticas reais, tornando-se responsável pela construção do seu saber e de sua prática pedagógica, num aprender fazendo, traduzida pela ideia de professor reflexivo: aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática. (SILVA, 2008, p. 33)

Diversos fatores devem ser considerados quando se reflete sobre novas práticas no contexto da sala de aula. Entre eles, o contingente de alunos matriculados, a estrutura escolar, os mecanismos metodológicos, a participação da família – no sentido de fortalecer os laços família/escola/aprendizagem - a formação dos professores e suas práticas emancipatórias, que são potenciais importantes para a aprendizagem. Nesse sentido, a função social da escola recebe um grande destaque, tendo em vista que muitas vezes cumpre dupla função, “exclui, por um lado, e subordina por outro, que são funções clássicas que o nosso sistema social atribui à escola atual” (FREITAS, 1995, p. 206).

E quando se fala em complexidade da tarefa educacional associado às exigências do processo de alfabetizar e com foco, principalmente, em leitura e em escrita, é preciso refletir sobre a formação do professor e sua capacidade crítica em seu contexto de atuação, o que “envolve a estratégia do professor intelectual transformador e a escola como espaço de contestação e construção de uma visão crítica da sociedade” (SILVA, 2018, p. 334), corroborando com Giroux (1997, p. 161):

Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como “operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens”. (GIROUX, 1997, p. 161)

Nesse sentido, dignifica-se a capacidade do professor integrar o pensamento à sua prática, principalmente em aulas de LP, sendo essencial dar destaque a necessidade de

encarar o trabalho como um princípio educativo que orienta a escola, não numa visão economicista, mas numa dimensão ontológica:

Em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (GRAMSCI, 1995, p. 137)

Nessa ação consciente do trabalho, novas práticas podem surgir, práticas estas que desenvolvam a profusão dos saberes potencialmente pertinentes, a partir da articulação dos conteúdos com a vida e a participação efetiva dos discentes nas atividades pedagógicas em geral, propostas pelo professor em seu processo contínuo de estudo, aperfeiçoamento profissional, reflexão sobre as referências e impressões sobre a profissionalidade. Essa profissionalidade, – na concepção de Sacristán (1995, p. 65) “é um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, manifestada em funções como ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades.

Nesse contexto, o processo de formação continuada do professor é muito importante para que se reflita acerca da sua práxis e busquem-se estratégias emancipadoras no contexto da sala de aula, sendo reforçado ainda mais, quando este é o contexto de aprendizagem da leitura e da escrita. No que tange à formação, Freire (1996, p. 97) salienta que “ensinar exige comprometimento”, exige reflexão da práxis, sobretudo em como o próprio professor a entende e como estimula o seu aluno:

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. [...] Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. (FREIRE, 1996, p.97)

Nesse sentido, muitos são os desafios do professor para em sua formação atender as necessidades de aprendizagem do aluno, principalmente no que concerne ao ensino de LP, no qual os problemas de leitura e escrita são cruciais e atingem as diversas disciplinas, conforme aponta Gatti (2009, p. 12):

Vários fatores interagem na composição dos desafios à formação de professores, cuja análise revela a complexidade da questão. De um lado, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até recentemente pouco representados no atendimento escolar



oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. (GATTI, 2009, p.12)

Outrossim, o ensino de LP, desde os anos 70, tem sido o centro da discussão da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no Brasil e, o fluxo escolar, continua sendo um grande desafio; as taxas de distorção idade-série para os anos finais do Ensino Fundamental, em 2015 e 2017 – segundo pesquisas do IDEB – continuam crescendo. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) nas metas 5 e 9 estabelecem a importância de elevar o nível de leitura e de escrita através do trabalho de alfabetização nos ciclos. Nessa conjuntura a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é muito clara ao afirmar que o objetivo não é “somente ensinar regras e normas, mas utilizá-las de modo que o estudante amplie sua capacidade de usar a língua ou linguagens em práticas situadas, tanto na leitura quanto na produção” (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, na escola, os projetos interdisciplinares e com foco na linguagem conduzem ao processo de emancipação leitora do aluno, através de pesquisas e reflexão docente. Porém, percebe-se a necessidade de uma nova práxis por parte dos professores de LP, principalmente no trato com os problemas cotidianos, em que a prática se configura e produz determinações para as iniciativas dos professores, “os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência” (VÁZQUEZ, 2011, p.37).

O ato de ensinar práticas de leitura e escrita implica esforço, disposição, aprendizagem, o que nem sempre é muito fácil para muitos professores. São experiências conquistadas pelo trabalho e podem ser compensadoras, tornando-se um prazer por nos situar no mundo. Nesse sentido, já assinalava Freire (1997, p. 25):

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever. (FREIRE, 1997, p. 25)

Assim, é necessário que o professor de LP esteja preparado para ensinar e ao mesmo tempo se autoavaliar nesse processo, pois “só o detentor da prática, no caso o professor, está



em condições de refletir sobre ela” (SILVA, 2008, p.144) e existem relações – no que concerne ao ensino de LP – nas quais “os que e como ensinamos e avaliamos estão na dependência imediata das concepções que temos acerca do que é uma língua, de como funciona e a que fins se propõem” (ANTUNES, 2009, p. 219), como uma análise teórica-prática da profissionalidade docente e seu “ofício de professor”.

CONCLUSÃO

A educação é um objeto de amplo debate que formula divergências em relação ao comportamento do professor – que não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa. Aqui propusemos essa reflexão, ao passo que entendemos que “os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação”, como afirma Sacristán (1995, p.68), por isso é importante refletir sobre a sua práxis e compreender seu plano de formação e profissionalidade docente, principalmente no que concerne ao ensino de LP, ressaltando que “*ensinar* presume objetivos muitos mais abrangentes, muito mais pretensivos e abertos que *avaliar*” (ANTUNES, 2009, P.219).

A prática docente é a expressão da atividade profissional, a intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age. Nesta atividade, há que se realizar ações que incidam nos contextos em que a prática se configure e produzam determinações para as iniciativas dos professores, sendo estas: o professor e a melhoria, ou a mudança, das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula; o professor participando ativamente no desenvolvimento curricular, deixando de ser um mero consumidor; o professor participando e alterando as condições na escola; o professor participando na mudança do contexto extraescolar, “é necessário admitir o cotidiano e a escola como *lócus* de formação, dando voz àqueles que fazem a educação no país e que estão atuando diretamente na formação dos filhos da classe trabalhadora” (SILVA, 2008, p. 145), ao passo que reconhece o trabalho docente e possibilita-lhe autonomia como sujeito que produz novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores.** (Coleção Prática Pedagógica). Campinas-SP: Papyrus, 2016,



ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação e Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho d'água, São Paulo, 1997.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: SP, Papirus, 1995.

GATTI, Bernadete A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** / Henry A. Giroux; trad. Daniel Bueno. – Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da História**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora, 2008.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista do Centro de Ciências da Educação**. Volume 36, n. 1 – p. 330 – 350. jan./mar. 2018 – Florianópolis.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Professores com formação *Stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292 f. **Tese (Doutorado em Ciências Humanas)** - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis** – 2ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.