

PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS DE UMA FORMAÇÃO

Eloísa Silva Moura¹
Mari Margarete dos Santos Forster²

Falar sobre “Formação de Professores” implica, ainda e mais uma vez, percorrer vários caminhos. Embora essa temática já venha sendo estudada enfaticamente nas últimas décadas, esse é o desafio a que me propus, neste trabalho, trilhando e sonhando um futuro mais qualificado para essa “Formação”.

Ao ingressar no Mestrado em Educação, um duplo questionamento me acompanhava. Por um lado, a necessidade de entender o porquê da insatisfação e desmotivação docente com sua profissão e, por outro, o porquê do grande número de professores que ainda procurava o magistério como carreira docente.

Essas duas questões me permitiram, através do diálogo com diferentes teóricos, circunscrever com mais clareza o meu objeto de estudo.

Pretendi, com este trabalho investigativo, responder ao seguinte questionamento:

Quais as influências da carreira e dos saberes de formação e de experiência na decisão de permanecer qualificadamente professor de Língua Portuguesa?

Para tanto, procurei olhar o que está acontecendo com essa formação nos espaços da academia (universidade) e da atuação escolar.

Examinei essa questão à luz da minha trajetória como aluna do Curso de Letras Português/Literatura e como professora de Português no Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual, no Rio Grande do Sul.

Entre os objetivos desta investigação, destaco:

- Analisar e compreender como se vêm constituindo a carreira e a formação docente dos profissionais de Letras formados por uma instituição privada de ensino superior.

- Problematizar a formação docente contrapondo os espaços de formação (academia / escola).

- Apontar perspectivas para a formação de docentes da área de Letras / Língua Portuguesa e Literatura.

Justifico o interesse desta investigação em privilegiar como campo de estudo uma instituição privada de ensino superior e, de forma especial, a Licenciatura de Letras por ser egressa desse Curso e por acreditar que, ouvindo profissionais formados pela instituição, pude compreender melhor esse espaço de formação e contribuir cada vez mais com sua qualificação.

Meu objeto de estudo, conforme já anunciado, é a formação de professores e procuro analisá-la de uma forma compreensiva. Para tanto, utilizo o enfoque metodológico qualitativo, inspirado no paradigma fenomenológico / interpretativo, por acreditar que ele serve para desvelar esse objeto com propriedade: “Compreender é tomar o objeto a ser investigado na sua intenção total, é ver o modo peculiar específico, do objeto existir” (Machado, 1997, p. 36).

¹ Mestre em Educação – Unisinos. Doutora em Letras – PUCRS e Assistente Pedagógica UNISUL.

² Orientadora PPGEduc Unisinos.

Esta investigação, mais do que explicar o objeto de estudo, procura aprofundar o seu entendimento:

A fenomenologia significando discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra por si mesmo, enquanto uma práxis ou forma de ação, opera através do método que investiga a experiência, no sentido de compreendê-la e não de explicá-la. (Machado, 1997, p. 35).

A possibilidade de interrogação constante faz da atitude fenomenológica mais do que um método, uma abordagem de pesquisa que auxilia no desvelamento da formação docente na sua complexidade. Sem pretender dar conta desse fenômeno na sua totalidade, por inconcluso que é, creio que essa abordagem de pesquisa auxilia na busca de algumas respostas às questões apontadas neste estudo.

Pesquisar, segundo Joel Martins (1997, p. 24), quer dizer “ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez”. A interrogação se mantém viva, porque a compreensão do fenômeno não se esgota nunca.

Segundo Masini (1991, p. 66), esse enfoque fenomenológico, “de recomeçar incessante”, recusando “cristalização em sistemas acabados e fechados”, tem sido criticado como trabalho não concluído ou por se completar. Segundo os próprios fenomenólogos, o “inacabamento não constitui sinal de fracasso ou indefinição, mas sim uma maneira da fenomenologia mostrar-se em sua verdadeira tarefa e fertilidade”. Concordo com a afirmação e justifico minha escolha epistemometodológica sustentada nessa abordagem não só por me identificar com ela como por acreditar no seu potencial de aprofundamento de questões cruciais para a educação.

Três grandes movimentos foram empreendidos para procurar responder ao meu problema de investigação. O primeiro deles – acercamento documental – foi subdividido em três eixos, quais foram:

- Contatos com a 2ª D. E.³, com a finalidade de identificar o número de professores licenciados em Letras, bem como o número de professores em formação que estavam atuando nas Escolas

Estaduais de São Leopoldo e os locais em que estavam lotados.

- Contatos com setores de Registro Acadêmico, Currículos e Assessoria Acadêmica da instituição privada de ensino superior, bem como a coordenação do Curso de Letras, para obtenção de documentos acerca da história da instituição e do próprio Curso de Letras, como atas, grades curriculares, pareceres, diários oficiais.

- Revisão bibliográfica e de pesquisas sobre a temática da formação do educador.

O segundo movimento – acercamento do contexto institucional -subdividiu-se em dois eixos:

- Contatos com pessoas - fontes atuantes na instituição privada de ensino superior e com formação na área de Letras na própria instituição.

- Contatos com equipes diretivas de escolas estaduais.

O terceiro movimento – escuta atenta de professores – envolveu basicamente entrevistas com professores/as da rede pública estadual em diferentes momentos da carreira docente, formados ou em formação pela instituição privada de ensino superior em análise.

Embora recorra a fontes documentais escritas para me apropriar de informações históricas sobre a instituição e o Curso de Letras, o meu foco central é a pessoa do professor, a voz do professor:

[...] dar voz e vez ao professor, considerando sua própria reflexão sobre seu ‘saber’ e o seu ‘saber fazer’ é acreditar que de sua ‘fala’ e de sua ‘história’ pode emergir uma riqueza de experiências que indiquem alternativas de formação do fazer pedagógico, voltado às transformações de que tanto precisamos na educação. (Moraes, 1996, p. 1).

No âmbito dos estudos sobre formação de professores, só a partir da década de 80 é que esse foco passa a ter relevância, marcando uma viragem nas pesquisas e na própria concepção de ciência, colocando em causa a objetividade e os métodos para produzi-la. A subjetividade passa a se constituir na ideia nuclear, no conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área de formação do educador.

Neste estudo, através de narrativas autobiográficas, colhidas por entrevistas semiestruturadas, foi possível recuperar não só a

³ 2ª D. E. - 2ª Delegacia de Ensino / São Leopoldo, hoje 2ª CRE Coordenadoria Regional de Educação.

história de formação do Curso de Letras de uma instituição privada de ensino superior, mas também da carreira de professores aí formados ou em formação. Colocando em questão essa formação no confronto com a prática profissional, examinando possibilidades e limites, procurei entender quais as influências da carreira e dos saberes da formação e de experiência nas decisões de permanência (ou não) qualificada (ou não) dos professores de Letras, formados pela já referida instituição, na sua profissão.

Falar em uma formação de qualidade implica reafirmá-la procedente e inquestionável. Entretanto, como o significado de qualidade guarda em sua compreensão uma múltipla e complexa gama de elementos, cabe esclarecer em que sentido a estou empregando.

Para tanto, fundamento qualidade em Rios, quando diz:

É comum utilizarmos o conceito de qualidade como se ele já guardasse uma conotação positiva – dizemos que algo é de qualidade querendo dizer que é bom. Entretanto, a qualidade é um atributo essencial da realidade. Há boa e má qualidade nos seres com que nos relacionamos, nas situações que vivenciamos. Trata-se, assim de qualificar a qualidade, de refletir sobre a significação de que ela se reveste no interior da prática educativa. (2001, p. 21).

Não estamos, portanto, falando aqui na perspectiva da “Qualidade Total”, na qual as palavras de ordem são eficiência, controle e competitividade.

Falar em formação qualificada de professores significa pensar uma formação de melhor qualidade, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem.

Schmelkes nos diz que “qualidade é um conceito relativo e dinâmico. Não se pode definir em termos absolutos. É sempre possível pretender mais qualidade, um movimento de busca de qualidade é, por esta razão, um processo que, uma vez iniciado, nunca termina” (1994, p. 31).

Minha investigação considerou essa noção de qualidade em construção, que não se adquire de uma vez por todas, mas a partir mesmo da práxis

e que se amplia na partilha de experiências, de reflexão.

Nesse contexto, acredito que o método de narrativas autobiográficas se apresenta como opção alternativa para fazer mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social:

O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um de nossos atos, em cada um de nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual. (Ferrarotti, 1988, p. 26).

Constrói-se qualidade em conjunto, refletindo-se sobre as experiências de cada um e entendendo-as em um contexto sócio-histórico.

Lima (1988), Soares (1991), Kenski (1994), Cunha (1998), entre outros educadores brasileiros, baseados em contribuições estrangeiras, tais como Goodson (1988), Huberman (1988), Pinar (1988) e Nóvoa (1991, 1992), vêm escrevendo sobre histórias de vida, narrativas, memórias pedagógicas, e têm nos mostrado seu potencial não só como métodos de investigação, como também fenômenos que se investigam.

A esse propósito, Connelly & Clandinin dizem que:

A razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas [...] por isso, o estudo das narrativas são o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo. (Connelly & Clandinin, 1995, p. 11).

Esse potencial humano – do sujeito contador de histórias – tem sido usado cada vez mais frequentemente, pela investigação qualitativa, resultando num conhecimento sistematizado.

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por si mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

Como se sabe, a palavra representação admite diferentes significados. Segundo Pereira,

O conceito de representação designa uma noção que se encontra no cruzamento de conceitos oriundos da Psicologia e Sociologia, buscando explicar como os processos sociais se reproduzem no nível individual e como a ação individual e grupal intervêm na transformação dos processos sociais por meio de mecanismos cognitivos e sócio-culturais. A partir dessas representações, que são construídas socialmente, as pessoas possivelmente orientem suas ações. (2000, p. 116).

Os principais participantes do estudo são professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de São Leopoldo/RS, egressos ou em formação na instituição privada de ensino superior.

De um total de 83 professores atuando de 5ª a 8ª série, 16 participaram do estudo, sendo 12 licenciados e quatro em formação. Considerei, também, para efeitos de amostra, o tempo de docência assim distribuído:

- início de carreira até dois anos: quatro professores licenciados e um professor em formação;
- meio da carreira (de três a 10 anos): quatro professores licenciados e dois em formação;
- fim de carreira (próximo aos 25 anos): quatro licenciados e um em formação.

Essa decisão sobre o tempo de docência está sustentada em Huberman (*apud* Nóvoa, 1992, p. 31), que aponta a diversidade de caracterização dos docentes em diferentes fases da carreira.

Huberman é um dos clássicos nos estudos das fases da carreira docente. Seu estudo foi realizado na França, país que tem, inclusive, um período de docência diferente do Brasil (França – 40 anos / Brasil – 25 anos), porém isso não invalida a opção de olhar a trajetória de nossos docentes da área de Letras fundamentados nas fases da carreira do professor propostas pelo já referido autor. As fases da carreira, segundo esse autor, são: entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento.

Tardif também nos auxilia na compreensão de que o tempo faz diferença e modifica o trabalhador, uma vez que “trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho”

(2000c, p. 210). O autor mostra como as marcas dos primeiros anos docentes são fortes, pois é aí que se adquire o sentimento de competência e quando se estabelecem as rotinas de trabalho, estruturando a prática profissional.

Foram também sujeitos, neste trabalho investigativo, pessoas que chamei de fontes, que ocupam ou já ocuparam cargos administrativos ou acadêmicos na instituição e que foram formados pelo Curso de Letras.

Interessou-me recuperar, com eles, a história da instituição privada de ensino superior e do Curso de Letras, bem como sua trajetória pessoal e profissional.

Ao chegar ao final deste trabalho, posso afirmar que vi renovado em mim o desejo de ser professora. Ao ouvir meus entrevistados, dei-me conta de que me ouvia... Em muitos momentos, encontrava-me na história de cada um...

Ao perguntar “o que mantinha qualificadamente o professor de Letras no exercício de sua função”, estava me perguntando sobre minha escolha profissional e a minha permanência nesse ofício.

Dei-me conta, como Santos (1995, p. 50), de que “todo o conhecimento e autoconhecimento e, portanto autobiográfico”.

Estudar a formação de professores tem-se tornado, nos dias de hoje, um desafio, não só porque a produção sobre a temática tem sido intensa, mas porque as novas políticas educacionais têm atropelado e invertido o que se vinha defendendo como formação de qualidade. Aligeiramento, improvisação e desregulamentação tem sido a tônica. Por outro lado, a racionalização e a privatização do ensino e a proletarização do professorado vêm agravando a crise identitária profissional.

Penso que, sem considerarmos e compreendermos esse contexto, não podemos vislumbrar novos caminhos para a educação e para a formação de professores.

Este estudo procurou, à luz desses condicionantes histórico-sociais, ouvindo professores de Letras, recuperar a história de sua formação e de sua carreira docente. Ao mesmo tempo, pretendeu examinar as influências dessa carreira e dos conhecimentos adquiridos na academia na decisão desses profissionais de permanecerem professores.

Acredito, como Gatti (1997), que as questões de formação de professores precisam ser enfrentadas no dia a dia da escola, anunciando o nosso compromisso de pensar o futuro:

Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados que precisam ser enfrentados. Este enfrentamento não poderá ser feito apenas ao nível de decretos e normas, sob pena de repetirmos mais uma vez um comportamento recorrente em nossa história educacional e pouco produtivo, como mostram os fatos. Ele deverá ser feito, sobretudo no cotidiano da vida escolar, e, para isto, nossa criatividade está sendo desafiada. (Gatti, 1997, p. 89).

Hoje, posso, ao realizar esta investigação com a contribuição dos professores entrevistados e com o auxílio de vários estudiosos, afirmar que:

- as fontes pré-profissionais (família, trajetória pessoal e escolar...) têm uma influência decisiva na carreira docente;
- as instituições formadoras precisam ousar para além do legal, do técnico-instrumental;
- a lógica disciplinar aplicacionista ainda predomina na formação docente;
- existem saberes que são próprios ao ofício docente;
- o objeto de trabalho docente são seres humanos;
- os saberes docentes são plurais, heterogêneos, personalizados, situados e temporais;
- os primeiros anos da carreira docente são cruciais para permanência ou não na profissão;
- a estabilização e a consolidação da carreira, fase em que o professor investe e é reconhecido nela, estão circunscritas nos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições do exercício da profissão;

- o professor real revisa a concepção de “professor ideal” e de “aluno ideal” com o passar dos anos, com a prática docente;

- a delimitação de competências e de território de atuação do professor só é adquirida ao longo da experiência de trabalho.

Em suma:

- os saberes que servem de base para o ensino não se reduzem a saberes cognitivos, mas são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos;

- apenas ao cabo de certo tempo, o “eu pessoal”, em contato com o universo do trabalho, vai se transformando e tornando-se o “eu profissional”.

Caberia ainda, talvez, uma pergunta: qual a contribuição efetiva deste trabalho para os Cursos de Letras?

Acredito que, se a academia olhar o sujeito professor como protagonista, como alguém que reflete, que aprende e ensina, e se mantiver, cada vez mais, um diálogo com o professor profissional e com a escola, ela poderá qualificar o seu trabalho.

A fundamentação teórico-epistemológica, que é sua fortaleza e que é reconhecida por todos como fundamental, precisa ser preservada, mas penso ser necessário intensificar pesquisas com o intuito de identificar os saberes profissionais dos professores, tais como esses os utilizam e mobilizam no seu cotidiano. Isso significa que os professores universitários trabalhem em colaboração com os professores das escolas e que esses venham para dentro da academia, não como espectadores, mas como sujeitos que têm o que dizer. A reflexão de todos sobre as práticas de ensino empreendidas, com certeza, contribuirá para a qualificação de todas as licenciaturas.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: JM Editora, 1998.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NOVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico**. Lisboa, PT: Ministério de Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 17-34.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. São Paulo, SP: Autores Associados, 1997.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Porto, PT: Porto Editora, 1995, p. 31-62.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenômeno Situado. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha. **A pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1997, p. 35-46.

MARTINS, Joel. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha. **A pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1997.

PEREIRA, Julio E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PIAGET, Jean. **Piaget Today**. London, UK: Laurence Erlbaum Associates, 1987.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

SCHMELKES, Sylvia. **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas**. Washington, EUA: OEA, 1994. (Coleção Interamer, 32).

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **X ENDIPE: Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2000c.