

DO PROCESSO DE FORMAÇÃO À ASSUNÇÃO PROFISSIONAL: AS IDENTIDADES DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

FROM THE FORMATION PROCESS TO THE PROFESSIONAL ASSUMPTION: THE IDENTITIES OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER

ADA MAGALY MATIAS BRASILEIRO¹

Universidade Federal de Ouro Preto
<https://orcid.org/0000-0003-4506-1563>
ada.brasileiro@ufop.edu.br

JORGE LUIZ DIOGO DE CASTRO²

Universidade Federal de Ouro Preto
<https://orcid.org/0000-0002-3804-2295>
jorge.castro@aluno.ufop.edu.br

RESUMO: Este estudo tem como objetivo relacionar saberes e habilidades a serem assegurados ao futuro professor de Língua Portuguesa para que ele assuma a profissão. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas, tendo como fontes principais Tardif (2002), Perrenoud (2000), Nóvoa (2017), Kleiman (1998) e Freire (2007); pesquisa documental, com base nas diretrizes brasileiras para a formação docente; e pesquisa de campo, por meio de entrevista a estudantes em etapa final do curso de Letras de uma universidade federal brasileira. A pesquisa bibliográfica apontou para saberes vinculados a envolvimento dos alunos em situações de aprendizagem, uso de tecnologias, gestão da sala de aula, procedimentos éticos e formação continuada. O conhecimento (técnico, didático e sociointeracional), a prática e o engajamento foram destacados na pesquisa documental via análise de conteúdo. A pesquisa de campo, por meio da análise dialógica do discurso, sinalizou para medos e inseguranças dos participantes para ingressarem no trabalho. Esses resultados podem contribuir para a formação docente inicial.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Identidade do Professor; Professor de Língua Portuguesa; Assunção Profissional; Inseguranças Profissionais.

1 Doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa. Professora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

2 Graduando em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

ABSTRACT: This study aims to relate knowledge and skills to be assured to the future Portuguese language teacher so that he can assume the profession. For this, bibliographic research was carried out, having as main sources Tardif (2002), Perrenoud (2000), Nóvoa (2017), Kleiman (1998) and Freire (2007); documentary research, based on Brazilian guidelines for teacher training; and field research, through an interview with students in the final stage of the Letters course at a Brazilian federal university. The bibliographic research pointed to knowledge linked to/to the involvement of students in learning situations, use of technologies, classroom management, ethical procedures and continuing education. Knowledge (technical, didactic and socio-interactional), practice and engagement were highlighted in the documentary research, through content analysis. The field research, through dialogic discourse analysis, signaled the fears and insecurities of the participants to enter the work. These results can contribute to initial teacher formation.

KEYWORDS: Teacher Training; Teacher Identities; Portuguese Language Teacher; Professional Assumption; Professional Insecurities.

INTRODUÇÃO

Quando alguém entende sua predisposição em ser professor e decide ingressar em um curso de licenciatura, é comum que surjam dúvidas sobre a profissão, a qualidade do trabalho e como poderá atuar em ambientes de profunda multiplicidade e imprevisibilidade.

Ao longo do processo de formação docente, o graduando tem acesso a inúmeros saberes, constrói conhecimentos e habilidades em torno do fazer profissional, que incluem áreas multidisciplinares, como Psicologia, Educação, Sociologia, Antropologia, Didática, Política e seu próprio objeto de ensino disciplinar. Aliado a isso, em algumas instituições, tem contatos com a sala de aula possibilitadas por programas de iniciação à docência, como PIBID ou Residência Pedagógica, além das ocasiões de estágio. Essas experiências, embora sejam relevantes, não são suficientes para assegurar a autoconfiança do futuro professor para assumir, com segurança, a gestão das diferentes salas de aula.

Nessa discussão, defende Tardif (2002), que os saberes profissionais do magistério advêm da vivência do professor em diversas situações, o que significa dizer que não se trata de saberes hierárquicos de responsabilidade exclusiva das instituições de formação ou dos currículos, mas de “saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente” (TARDIF, 2002, p. 48).

Ideias semelhantes são advogadas por Nóvoa (2017) que, em estudos de mais de três décadas, conclui sobre a importância do estabelecimento de vínculos significativos entre a universidade, a escola e a sociedade, para a consistente formação do professor.

Além das questões em torno da profissionalização do professor, a discussão que aqui se propõe aborda também a identidade docente. Questionamentos acerca dos inúmeros papéis, funções e expectativas do professor costumam permear as salas de aula de licenciaturas e, considerando os ataques sofridos pela categoria atualmente, reflexões sobre medos, inseguranças e validade de investir na profissão são ainda mais recorrentes.

Sobre a concepção de identidade, Garcia, Hypólito e Vieira (2005), compreendem-na como uma construção social, não pronta e acabada,

mas marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho [e também] do imaginário recorrente acerca dessa profissão (2005, p. 54-55).

Essa multiplicidade de fatores e fluidez identitária que envolve a docência é que impulsiona tantas reflexões acerca da própria identidade: o que constitui o ser professor, que saberes, habilidades e atitudes são necessárias para que se possa assumir a profissão, sentir-se e se reconhecer como tal? São muitos os investimentos que têm sido feitos em torno da identidade docente, entre eles, destacam-se aqueles que apontam para a importância das experiências pessoais, do engajamento político e dos modos de desenvolvimento profissional (IZA *et al.*, 2014) para que o professor possa se autodefinir.

Tantos matizes reforçam as inseguranças do professor em formação que, para além de conhecimentos técnicos da área, especificamente, de Letras, precisam se apropriar de habilidades vinculadas à gestão das interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2005), com destaque para apropriação de saberes socioemocionais para lidar com conflitos na sala de aula, baixos salários e condições precárias de trabalho, que decorrem em preocupações com o seu futuro profissional.

Longe de considerar negativas essas problematizações, entendemos que elas sejam necessárias para a constituição de um profissional reflexivo, consciente do seu papel como precursor de transformações em seu ambiente de trabalho (FREIRE, 2007). Diante disso, neste estudo, propusemos o seguinte problema de pesquisa: Que saberes e habilidades precisam ser assegurados ao futuro professor de Língua Portuguesa para que ele assuma a profissão docente com mais segurança?

A insegurança em assumir a sala de aula é um assunto recorrente entre alunos de licenciatura de Letras. O professor de Língua Portuguesa, em contato direto com as nuances do discurso e formas da linguagem, muitas vezes, sente-se despreparado e inseguro para iniciar suas práticas docentes. Ao tempo em que precisa acolher as subjetividades presentes em sala, precisa, também, saber lidar com as próprias subjetividades, entender melhor quem é e qual o seu espaço no mundo. Diante de questionamentos como: o que preciso saber para ser professor? Como ter mais segurança para assumir a sala de aula e reduzir as inseguranças? Como lidar com essas inseguranças? Que tipo de professor eu quero ser? e outros tantos, esta pesquisa tenta lançar luz sobre a temática, buscando construir reflexões que possam subsidiar as respostas do futuro professor e amenizar algumas dessas angústias naturais. Este investimento pretende contribuir, também, para fortalecer o papel da educação de promotora de mudanças e transformações sociais.

A busca de respostas põe o licenciando a pensar. Com base nessa premissa, este estudo lança-se nos terrenos arenosos da formação e da identidade docentes, buscando compreendê-los e construir um panorama que represente não o que seria um cenário ideal, mas aquele que possa atender a uma prescrição dos documentos normativos de formação e às diversas realidades de sala de aula que exigem do professor de Língua Portuguesa diversos modos de agir. Assim, esta pesquisa pretendeu contribuir para uma posição reflexiva de professores em formação inicial ou continuada. No interior dessa complexa discussão, ela tem como objeto geral relacionar os saberes e capacidades a serem desenvolvidas pelo futuro professor de Língua Portuguesa para que ele assuma, com maior segurança, a profissão. Dele se desdobram os seguintes objetivos específicos: descrever os conteúdos dos documentos oficiais que regulamentam a formação docente nas universidades, no tocante a saberes e habilidades exigidas do profissional; elencar, do ponto de vista

teórico, os saberes basilares para a formação e construção identitária do professor; descrever as possíveis inseguranças que alunos de licenciatura em Letras podem se deparar durante sua formação e vislumbrar formas de a universidade e a escola construírem diálogos e ações eficientes para maior consistência na formação docente. Nesse caminho, são apresentadas seções de discussão bibliográfica, de apresentação dos fundamentos e escolhas metodológicos, de interpretação dos dados documentais e dos coletados em campo e algumas considerações finais para sintetizar resultados e sugerir encaminhamentos para a pesquisa.

SOBRE IDENTIDADES DOCENTES E SABERES DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para que uma aula de Língua Portuguesa aconteça, uma série de capacidades e saberes são necessários para o professor, muitos dos quais devem ser construídos durante a formação inicial do licenciando e consolidados durante a prática profissional. Nesses processos, vão se constituindo as identidades do professor, que são objeto de discussão desta seção. Ela se destina, à discussão conceitual de identidade (HALL, 2006) e formação docente (NÓVOA, 2017; TARDIF, 2020), avança para as questões identitárias do professor de Língua Portuguesa (KLEIMAN, 1998) e desemboca na problematização dos saberes prescritos e explorados na pesquisa documental (BRASIL, 2015; BRASIL, 2020) e das práticas constitutivas do trabalho do docente de Língua Portuguesa (KLEIMAN, 1998; KLEIMAN; GUEDES-PINTO, 2021; FREIRE, 2007).

Encontra-se em Stuart Hall (2006) a defesa da ideia de que as identidades culturais de um sujeito na pós-modernidade são fragmentadas e adaptáveis, no intuito de atender às demandas que os variados contextos lhe solicitam. Hall nos diz que os sujeitos ainda possuem uma essência interior (eu real), mas que ele é “formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem.” (HALL, 2006, p. 11) são compostos “não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas” (2006, p.12), isso porque o contexto sociocultural de inserção demanda

adaptações. Assim, nessa perspectiva dos estudos culturais, a constituição identitária é marcada pela descentração, ou seja, por deslocamento e fragmentação.

Nessa direção, Kleiman, Vianna e De Grande (2013, p. 179) defendem que a identidade profissional docente não é nem totalmente determinada, nem completamente livre de restrições externas, mas construída na interação (BAKHTIN, 1995) e com base nos recursos disponíveis aos sujeitos e nos contextos e limites institucionais em que atuam. No entanto, existe uma lacuna inquietante entre o professor em formação e a realidade da prática escolar, o aluno que futuramente será professor se depara com essa lacuna, buscando entender melhor como preencher esse espaço, como criar pontes entre a escola e a universidade (NÓVOA, 2017). Se a formação docente acontece na interação, na discursividade e, na relação com o outro, ela se constitui por meio da linguagem (VYGOTSKY, 2000). Questiona-se, contudo em que momentos, no processo de formação, o licenciando tem acesso à sala de aula antes de se formar e interage com o professor em atuação, os alunos e a realidade escolar? Será que somente os estágios obrigatórios (única política de estado assegurada a todos os currículos de formação docente no Brasil) são suficientes para levar os professores recém-formados com segurança para a assunção de suas salas de aula?

Para pensar as possibilidades na formação profissional, antes de tudo, deve-se pensar a formação docente no contexto em que ela se dá, quem são os professores em formação e quais são seus medos, suas inseguranças e suas perspectivas de atuação. Nesse sentido, é notável a degradação das condições de trabalho e salariais do profissional docente. Como mostrado por Nóvoa, “a degradação das condições de vida e de trabalho, verificando-se em muitos países a existência de processos de desprofissionalização e até de desmoralização dos professores” (2017, p. 1112). Por isso, o autor frisa que a tarefa de ensinar perpassa o exercício do reconhecimento enquanto profissional e adverte para as faces identitárias e políticas da profissão. O momento da formação inicial tem caráter fundamental no desenvolvimento da identidade profissional, pois é justamente nele que os licenciandos conhecem o papel do professor, percebem os saberes necessários para o exercício da docência e se reconhecem (ou não) como professor.

Nóvoa também problematiza o fato de algumas instituições terem “bacharelados disfarçados de licenciaturas” (2017, p.1112), ou seja, não focam na formação dos professores e, muitas vezes, subestimam a importância das disciplinas que ensinam a ensinar. E adverte que é necessário repensar modelos de formação que valorizem a preparação, a inserção no mercado de trabalho e a formação continuada dos profissionais docentes. O autor nos questiona: “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer, a intervir como professor?” (2017, p.1113). Nóvoa nos responde salientando a importância de pensar a graduação como formação inicial, como um momento de indução e valorização da formação continuada, é preciso continuar em exercício, continuar aprendendo e produzindo academicamente, formando, assim, professores pesquisadores.

Tardif (2020, p.227) se refere às habilidades e competências usadas no dia a dia do chão da escola como “saber-fazer” reflexivo. Para ele, é preciso pensar o professor enquanto sujeito e sua formação enquanto profissional, enquanto agente de conhecimento. O autor nos mostra que o interesse em conhecer os saberes formativos do fazer docente vai ao encontro diretamente do próprio processo de escolarização. Avança dizendo que “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu saber trabalhar” (2000, p.57), pois a identidade docente é flexível e adaptável, ajustada ao tempo e às épocas, ao contexto de inserção escolar. Esse exercício de adaptação por um melhor resultado de trabalho vai firmemente ao encontro do que foi postulado por Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, ao dizer que “para o educador humanista ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens.” (FREIRE, 2014, p.117).

É também Tardif (2020) que sinaliza para a importância do tempo como aliado na consolidação dos saberes e, relacionando-os ao caráter social, defende que as identidades profissionais se tornam filhas da época e do tempo em que o sujeito está inserido. Para ele:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros –

um professor, com sua cultura, seu *éthos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc. (TARDIF, 2020, p.56, 57).

Disso se deduz que cada professor é único em seu trabalho e sua existência, costura todos seus saberes e capacidades no tecido arenoso da troca, da intersubjetividade, do tempo, da experiência. Interpreta a si mesmo para interpretar o mundo. A pergunta que esse sujeito em movimento se faz não é “quem sou eu?”, mas sim “quem sou neste momento?”. É a profunda busca do equilíbrio entre a imagem pessoal, profissional e do professor emergente que gostaríamos de ser.

Nos processos de formação inicial, os futuros professores de Língua Portuguesa têm acesso a inúmeros saberes e habilidades, entram em contato com saberes específicos que precisarão desenvolver em seus alunos, acessam gêneros discursivos novos e variados, com os quais, anteriormente, talvez não houvesse tido contato. Como costurar todos estes conhecimentos, testando-os e revisitando-os? Como buscar o exercício de práticas mais próximas ao real da sua atividade.

Algumas dessas práticas incluem planejamento da sua atuação (planos de ensino, planos de aula, sequências de atividades, projetos pedagógicos...), gestão da sala de aula, avaliação da aprendizagem, saberes técnicos sobre língua(gem), uso de tecnologias, abordagens de temas transdisciplinares e ações que ultrapassam os muros da escola. Existem também os momentos específicos de trocas com seus pares durante reuniões, retorno à comunidade escolar sobre o que vem sendo feito em sala, registros, documentos, avaliações etc. São múltiplas, portanto, as possibilidades de trabalho do professor, sendo todas elas perpassadas pela linguagem. Para o senso comum, o trabalho docente se resume em dar aulas, porém a prática nos mostra que o *métier* docente vai muito além dessa atividade visível (BRASILEIRO; PIMENTA, 2021).

Dessa complexidade, advém a necessidade de inserir os alunos do curso de Letras, futuros professores de língua escrita, na prática social acadêmica, quando estão na universidade, e da exploração e resgate das práticas de letramento nas atividades de seu cotidiano doméstico, burocrático, médico, religioso. Os professores são agentes principais de atuação no cotidiano escolar, mais do que ensinar ou mediar, eles agem como agentes de letramentos das relações existentes na comunidade escolar e atuam

como a linha de frente no contato com os alunos. (KLEIMAN, 2008). De modo geral, o exercício da docência “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas e a vulnerabilidade profissional.” (LASKY, 2005, p.902).

Na direção de pensar a formação docente de modo mais amplo, Perrenoud (2002) aponta dez competências necessárias aos professores do século XXI. Ele realça que esses profissionais precisam se apropriar dos seguintes saberes: organizar e estimular situações de aprendizagem, gerar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam, envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho, trabalhar em equipe, participar da gestão da escola, informar e envolver os pais, utilizar as novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, gerar sua própria formação contínua.

Antes, porém, de alcançarem os currículos universitários, esses e outros saberes são prescritos em documentos oficiais elaboradas em diferentes instâncias do Ministério da Educação (MEC). Movimentos sociais e políticos vêm sendo construídos ao longo das últimas décadas defendendo um maior investimento na formação docente e maior valorização da importância do lugar social do professor, tanto no seu papel de profissional, quanto em seu papel de formador de sujeitos para os mais variados espaços de trabalho. No Conselho Nacional de Educação (CNE), existe uma discussão importante sobre uma formação profissional mais orgânica, tanto na fase inicial, quanto na continuada (DOURADO, 2015), devendo considerar as subjetividades dos professores em formação e a variedade de campos de atuação das escolas brasileiras.

Entretanto, tais reflexões esbarram na criação de documentos parametrizadores da formação docente que possam garantir ao profissional as condições mínimas para uma formação de qualidade. Um dos fatores que entravam essa busca é a grande inserção da formação docente na modalidade EaD em acordo com as grandes corporações educacionais de capital aberto (BRASIL, 2022). A cada 10 professores formados hoje no Brasil, 6,1 estão no Ensino a Distância da rede privada, sobressaindo-se, de modo preocupante, como a principal estratégia de formação docente no país.

Em 2014, houve a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE) pelo Congresso Nacional, resultando assim na Lei nº 13.005/2014, o que dá início a um novo momento político para a educação brasileira. Além das diretrizes curriculares, o PNE traz 20 metas e estratégias que repensam as várias fases da formação, da educação básica à superior, com foco na qualidade, na gestão e, talvez a principal delas, na valorização do profissional de educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e BNC-Formação preconizam que o licenciando desenvolva competências gerais previstas na BNC-Educação Básica, relativas a aspectos intelectuais, físicos, culturais, sociais e emocionais, interligando-as ao desenvolvimento dos alunos. Reconhece que a formação profissional docente não é somente um “saber-fazer”, já que envolve várias habilidades sociointerativas. A Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2020) altera a resolução de 2015 e traz uma diretriz polêmica no âmbito educacional.

Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. (BRASIL, 2020).

Tal artigo trouxe à tona a questão sobre a descaracterização do processo reflexivo e abrangente da formação do professor, visto que a aplicação dele resultaria na adesão ao caráter prescritivo, reducionista e tecnicista do documento, restrito à aplicação da BNCC (2018), o que provocou rejeição dos pesquisadores e educadores. As relações de conflito na formação e no trabalho docente se tornam ainda mais complicadas nos últimos anos. De modo geral,

observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação. (DOURADO, 2018, p. 40).

Prosseguindo à análise do documento, com foco nos saberes preconizados ao professor em formação inicial, o terceiro artigo da resolução mostra que “é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos”. Ainda nesse artigo, são apresentadas três dimensões que, integradas e complementares, são consideradas fundamentais ao professor de Educação básica, são elas: “conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional”. Ambos os documentos (2015 e 2020) defendem a ideia de que a formação de profissionais autônomos, éticos e competentes são valores fundamentais para o fazer docente.

Pensando nas três dimensões apontadas pela Resolução de 2019, é possível relacionar *conhecimento profissional* aos saberes e habilidades desenvolvidas no âmbito dos componentes curriculares do ensino e também na pesquisa. No caso de professores de Língua Portuguesa, refere-se a conhecimentos basilares e conceituais de estrutura da língua e do discurso, bem como aspectos relativos à didática da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística e semiótica dos textos (BRASIL, 2018).

A dimensão da *prática profissional* refere-se aos saberes construídos nas oportunidades de vivência em sala de aula, como no estágio, em projetos de extensão e em programas de formação inicial docentes, tais como a monitoria, o PIBID e o Residência Pedagógica. Nessas circunstâncias, o professor em formação terá condições de se deparar com situações reais tais como a dificuldade de aprendizagem, as lacunas de conhecimentos prévios, a desmotivação, a indisciplina, o uso de tecnologias de informação e comunicação, as variadas formas de avaliação, a inclusão, os problemas relacionados à língua, que não se restringem ao estudo estrutural e ao trabalho com a língua em uma perspectiva de prática social (ANTUNES, 2002; KOGUT, 2015).

Por fim, as questões relativas ao *engajamento profissional*, que ultrapassam a ordem da técnica e do conceito e avançam para os saberes atitudinais e procedimentais. Referem-se, por exemplo, a como agir diante de situações-problema da rotina da docência, tais como as habilidades sociointeracionais com alunos, pares e toda a comunidade escolar e educacional; à luta pela valorização profissional, por melhores condições de trabalho que favoreçam a necessária formação continuada e ao

atendimento às especificidades dos alunos, entre tantos outros aspectos que carecem de atenção no currículo de formação docente.

SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

No intuito de relacionar os saberes e habilidades necessários ao futuro professor de Língua Portuguesa para que ele aproprie, com segurança, da sua profissão, foi realizada uma pesquisa com finalidades exploratória e descritiva. Parte-se da compreensão de que a pesquisa exploratória, necessária para apresentar elementos ainda insuficientes para um recorte de pesquisa, justificou-se pela necessidade de se realizar um levantamento de saberes e habilidades demandadas na formação docente. E a descritiva, que procura caracterizar determinado fenômeno, explica-se pela demanda de caracterização e especificação desses saberes (BRASILEIRO, 2021).

Para alcançar tais finalidades, foram realizadas pesquisas bibliográficas, documentais e de campo. A pesquisa bibliográfica foi construída em torno de dois temas identidade e formação profissional do professor e foi sustentada pelas de Hall (2006), Tardif (2002), Nóvoa (2017), Freire (2007), Lasky (2005), Dourado (2018), Kleiman (1998).

A pesquisa documental teve como objeto de estudo os documentos parametrizadores da formação inicial e continuada do docente no Brasil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e BNC-Formação (2015) e a Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020, que preconizam os saberes e habilidades a serem desenvolvidas nos licenciandos brasileiros, por meio da voz oficial, que foi acessada pela análise de conteúdo.

A pesquisa de campo foi desenvolvida com aplicação de entrevista aberta a estudantes do curso de Letras de uma universidade pública brasileira e teve como objetivo compreender, na percepção dos próprios estudantes, quais são as inseguranças que mais se destacam no processo de formação, para a assunção profissional. A entrevista foi feita com perguntas abertas e foi aplicada de modo a preservar a identidade dos participantes. A remissão às respostas, no texto, foi feita

com o uso dos códigos PF (professor em formação) e o número de sua resposta: PF01, PF02, PF03... PF12. Doze licenciandos, dos cinquenta e quatro convidados para a pesquisa, aceitaram o convite. Desses, 4 (33,3%) estavam no oitavo período, 5 (41,7%) no sétimo período e 3 (25%) no sexto período.

Considerando uma abordagem qualitativa dos dados, foram utilizadas cinco questões abertas, para que pudessem revisitar momentos de sua formação e refletir acerca do processo vivido. Na única questão fechada, foram lembradas as “Dez novas competências para uma nova profissão” (PERRENOUD, 2002), para que os futuros professores marcassem as competências que consideravam ter construído durante a formação. No processo de interpretação dos dados, contou-se com a análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 2003). Assim, com atenção à identidade do sujeito e aos contextos socioculturais de que fazem parte, o processo de interpretação deu ênfase especial a: o que os documentos indicam como essenciais à prática docentes, quais são os saberes e habilidades que os licenciandos devem construir durante sua formação inicial e quais são as inseguranças que perpassam os momentos formativos do professor em construção.

SOBRE FORÇAS E FRAGILIDADES DO DOCENTE EM FORMAÇÃO: AS (IN) SEGURANÇAS EXPRESSAS NAS VOZES

A interlocução com os estudantes finais do curso de Letras teve como foco compreender as inquietações dos atores da formação docente, no que se refere às forças e fragilidades do processo, refletindo, assim, sobre o próprio processo de construção identitária, por meio das vivências que teve e dos saberes desenvolvidos. Esses sujeitos nos mostram que, apesar do volume de pesquisas nas áreas de educação, identidades docentes, linguagem, formação e dos documentos parametrizadores, ainda existem inquietações muito pessoais no processo de se construir professor, pois cada tijolo na construção profissional é uma descoberta que abre um mundo de possibilidades no que diz respeito ao fazer docente.

Ao serem questionados, com base na citação de António Nóvoa (2017) acerca de “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como

professor?”, sobre o que tem contribuído para que os participantes aprendessem a ser, sentir, agir, conhecer e intervir como professores, suas respostas trouxeram a repetição das palavras: vivências, experiências e práticas. Os licenciandos reconhecem que o caráter prático de sua atuação e formação incide diretamente nos postulados de Kogut (2015) quando diz que, o professor vai construindo a sua identidade na medida em que domina os saberes práticos e os tem como base de ação.

Perguntados sobre o momento da formação ou do currículo que mais tenha fortalecido a responsabilidade, o protagonismo e a autonomia com o seu próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2020), cerca de 90% dos entrevistados citaram a necessidade de a formação docente ser voltada para a prática, dentro dessas características, 33,3% dos alunos citaram a importância dos estágios, 22,2% mencionaram o trabalho com a monitoria em disciplinas como experiência formadora importante, 11,1% mencionara a extensão e 44,4% ressaltaram a importância em participar dos programas de iniciação à docência, como PIBID e Residência Pedagógica. Neste sentido, destaca-se a resposta do PF11, em que diz:

... durante a trajetória até aqui, creio que palestras das mais diversas, a experiência no programa de iniciação à docência, no programa de residência pedagógica, a interação e troca de conhecimento com profissionais formados e em formação e todo o conteúdo teórico que conhecemos durante os anos são bases fundamentais para se nortear. No entanto, o que mais contribui mesmo é a prática de todas essas experiências com um olhar mais humano, essa sensibilidade nos permite buscar mais decisões criativas, nos empenhar e, assim, vamos aprendendo a ser professor, sentindo, agindo, conhecendo e intervindo. (PF11)

Ao ser tematizada a “integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área ou do componente curricular a ser ministrado”, os alunos observaram que as três dimensões profissionais (conhecimento, prática e engajamento) têm sido contempladas, mas PF11 acrescenta que “o que mais contribui mesmo é a prática de todas essas experiências com um olhar mais humano”, remetendo claramente aos postulados freirianos sobre a humanização do ensino.

Os entrevistados também mostraram a relevância de alguns outros momentos formativos com que tiveram contato, como estudos sobre Educação, disciplinas específicas sobre as áreas de Educação, palestras, grupos de estudos e pesquisa e

leituras diversas. Pensando em seus processos formativos, PF10 menciona que “as discussões realizadas em algumas disciplinas da educação, as discussões do estágio, e sobretudo o espaço de reflexão do Grupo de Estudos em Linguagem, Letramentos e Profissionalização do Professor, o GELP” teriam contribuído fortemente para que ela pudesse aprender a ser, sentir, agir, conhecer e intervir como professora. Para os entrevistados, essas práticas de letramento (KLEIMAN, 2008) foram essenciais ao processo formativo deles.

Outro fator importante mencionado é a prática reflexiva. A escola, por ser um ambiente de pluralidade, provoca a reflexão e estimula prática adaptável aos contextos e aos envolvidos (FREIRE, 2007). Os participantes destacaram o caráter intrínseco da formação docente de ser sociointerativa, mostrando assim que a formação acontece nas trocas. Quatro licenciandos (33%) citaram a importância da interação com professores em atividade e o contato com boas referências de formação humanizada, como citado pelo PF6:

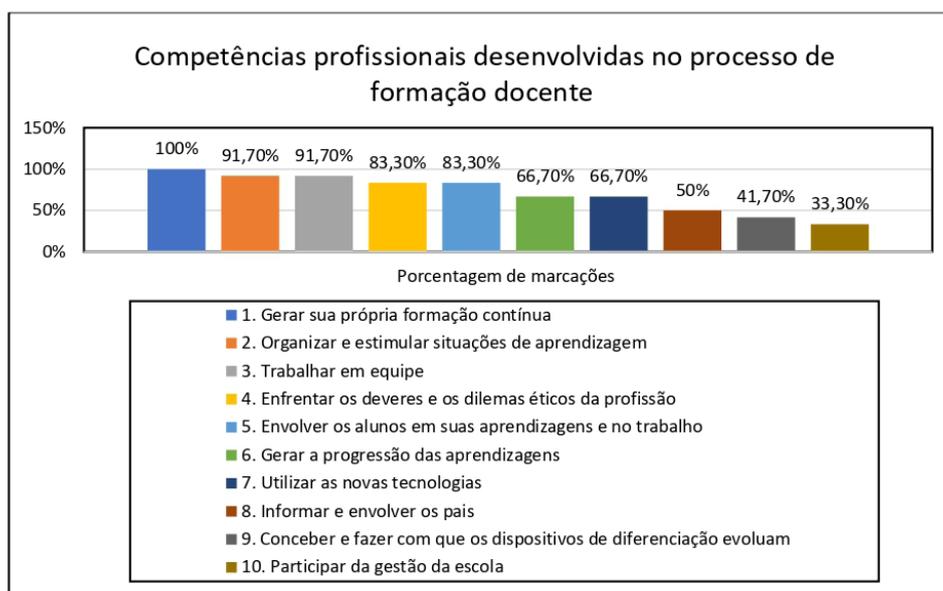
Acredito que, além das disciplinas teóricas, estar com professores humanizados me torna um ser que sente, age, conhece e que possui uma intervenção mais humana. Além disso, essa intervenção só ocorre de fato com a inserção do aluno dentro do meio docente através de estágios e com o contato direto com a área. Isso é fundamental para que nós, futuros docentes, aprendamos o agir docente. Logo, programas como o PIBID, Residência Pedagógica são essenciais dentro dos cursos de Licenciatura. (PF6)

Dessa forma, lembramos a afirmação de Bakhtin (1995, p.113), de que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Nessa análise, compreende-se que a *práxis* docente deve estar voltada tanto para dentro da sala de aula e da escola, como para fora, pensando nas condições sociais das práticas. Essa perspectiva por parte dos profissionais docentes produz, por fim, uma educação reflexiva.

A pergunta que levava em consideração os postulados por Perrenoud (2001) enumerou dez grandes famílias de competências profissionais necessárias ao trabalho e à formação docentes e solicitou aos licenciandos que marcassem as competências

que consideravam ter construído durante a formação, tendo sido obtidas as seguintes respostas:

Gráfico 1 - Competências profissionais desenvolvidas no processo de formação docente



Fonte: dados da pesquisa

As competências com maior número de marcações incidem diretamente no conceito de *práxis*. Pensar a *práxis* na formação docente é, assim, pensar a própria formação humana dos sujeitos envolvidos nas duas principais pontas da interação educacional, professor e aluno, traz reflexão sobre como a formação social e política dos sujeitos é a união discursiva e dialógica entre o que se faz e sobre o que se reflete. Como defendido por Paulo Freire, a aprendizagem acontece na prática e nas trocas.

É através do diálogo que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2007, p.95-96).

A construção do professor também é um processo tátil, experimental e orgânico. Os resultados da entrevista mostraram como a maioria dos licenciandos precisavam se “sentir professores”, neste processo de sentir, construir e lapidar, também nascem as identidades docentes, como mencionado pelo PF 4, ao dizer:

Penso que a *práxis* (segundo a concepção freiriana) é fundamental para que nos entendamos e ajamos enquanto professores. Assim, durante a minha formação, diferentes atividades contribuíram para que eu me enxergasse não apenas como aluno, mas como professor. Entre elas, destaco a monitoria de disciplinas, os estágios supervisionados e o curso de extensão que ministrei. (PF 04).

Na última pergunta, foi questionado sobre as inseguranças dos participantes, no momento em que se aproxima o fim do curso, para a assunção da docência de Língua Portuguesa. 100% dos entrevistados usaram as palavras “medo” ou “inseguranças” para descrever como se sentiam neste momento do curso, medos com a questão do ensino de linguagem e literatura, com a inserção no mercado de trabalho e, principalmente, com o atual cenário político. Apesar disso, as respostas ainda eram sobre esperança, coragem e vontade de ensinar, era latente a percepção da importância do ensino de Língua Portuguesa e do seu caráter crítico. Citando um licenciando, “a insegurança é coletiva” (PF9).

será cada vez mais difícil lutar contra a crise/projeto da educação brasileira atual. Será difícil, mas não posso me dar ao luxo de desistir dessa batalha. (PF9)

Muito é escrito sobre a formação docente, documentos asseguram a qualidade da formação, porém a segurança é construída na prática e no diálogo. As vozes sobre o assunto não se cansam de construir conversas importantes para que a educação “como prática de liberdade” seja real. Há projetos de desmontes, porém há mulheres e homens corajosos para reconstruir e reafirmar, há tempos sombrios, mas há gente aguerrida pronta para clarear os caminhos e desbravar novas possibilidades. Como sabiamente defendeu Paulo Freire: “se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho para pensar novas possibilidades sobre o futuro da formação profissional docente é, muitas vezes, o caminho de retorno, de repensar as práticas formativas, reanalisar os momentos de trocas e diálogos, refazer trajetórias de forma consciente, analítica e reflexiva. A formação do professor de Língua Portuguesa acontece no campo subjetivo da discursividade, do letramento e do poder constitutivo da palavra, essa formação mexe com os indivíduos, é atravessado pelas ideias de quem fomos, somos e seremos. É constitutiva, no sentido de que, com o tempo, as habilidades e saberes são assimilados com maior naturalidade. É emocional, no sentido de que mexe com profundas sensações quanto a seriedade e o comprometimento que é próprio da profissão docente.

Dos documentos e teorias, foi possível levantar alguns dos saberes e habilidades que constituem o fazer e o ser do professor. Dos dez postulados de Perrenoud, os participantes da pesquisa destacaram cinco: gerar sua própria formação contínua, organizar e estimular situações de aprendizagem, trabalhar em equipe, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e envolver os alunos em situações de aprendizagens práticas. Das dimensões profissionais apontadas pelos documentos, a prática profissional reflexiva foi a que mereceu maior destaque por parte dos licenciandos.

Nas vozes ouvidas na entrevista, é perceptível os medos e inseguranças por parte dos professores em formação quanto à inserção no mercado de trabalho, aos projetos de desmantelamento da educação, à gestão da sala de aula e aos diálogos com os sujeitos envolvidos na rotina da escola, porém nota-se um discurso de comprometimento com a formação e com a educação. Foi possível perceber como os documentos parametrizadores, os teóricos do tema e as vozes dos sujeitos participantes, muitas vezes, se encontram e, em alguns momentos, divergem entre si, não conseguindo atingir o proposto.

É evidente que a formação docente não acaba com a licenciatura. O professor se forma e se transforma o tempo todo, no contexto de trabalho, e nesses processos de construção do professor alguns momentos dão segurança ao futuro profissional e devem ser assegurados. O contato com a sala antes do diploma em mãos é imprescindível,

momentos como estágio supervisionado, PIBID, Residência Pedagógica, pesquisa e extensão deveriam ser acessíveis a um maior número de alunos, pois são nestes momentos que os licenciandos acessam saberes extremamente relevantes e úteis ao trabalho, aprendem a fazer e aprendem fazendo, têm contato com gêneros que usarão por toda a carreira, tais como sequência de atividades, aula, projeto pedagógico, relatório, plano de ensino, avaliações entre tantos outros.

É também nesses momentos que os saberes conceituais aprendidos nos componentes curriculares e nas atividades de iniciação científica fazem sentido, uma vez que são demandados para a resolução de problemas simples do cotidiano, como a reunião com pais de alunos, o trato com problemas específicos dos alunos etc. Compreender a não unidade da formação do professor de Língua Portuguesa é pluralizar sua construção identitária e sua atuação profissional, o processo de costurar os saberes e habilidades é bonito por si só, uma eterna colcha de retalhos formada por palavras, conceitos e ações. Do processo de formação à assunção profissional, as identidades dos professores de Língua Portuguesa adaptam-se, formam-se, descontroem-se, são frutos da época e são filhos do tempo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Censo da Educação Superior*. MEC/Inep/Todos Pela Educação. Nota Técnica, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/07/nota-tecnica-panorama-dos-concluintes-em-cursos-de-formacao-inicial-de-professores.pdf>. Acesso em 07 ago. 2022.

BRASIL. *LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. MEC. *PCN. 3º e 4º ciclos do EF. Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. MEC. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em 02 ago. 2021.

BRASIL. MEC. *Referenciais para formação de professores*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

BRASIL. MEC. *Base nacional comum curricular*. Brasília: SEF/MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. MEC. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Brasília, 2020.

BRASILEIRO, Ada M. M. *A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho*. *Scripta*. 28, vol. 15, 1º sem. 2011.

BRASILEIRO, Ada M. M. *Como produzir textos acadêmicos e científicos*. São Paulo: Contexto, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de.; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.) *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação. ANPED*, n.9, set/out/nov/dez, p.51- 75, 1998.

GUEDES, Paulo Co. *Formação do professor de Português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 2006.

IZA, Dijnane F. V, et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

KLEIMAN, Angela. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: www.revistas.usp.br. Acesso em: 20 jan. 2017.

KLEIMAN, Angela. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In I. Signorini (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.

KLEIMAN, Angela; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. O dizer do outro na constituição identitária de professores em formação. Formação e trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, nº 51, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/198053147039>. Acesso em: 07 ago. 2022.

KLEIMAN, Angela; VIANNA, C.; DE GRANDE, P. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: Construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. *Scripta*, 2013, 17(3), 175-195.

KOGUT, Maria. A formação docente: os saberes e a identidade do professor. *Educere: XII Congresso Nacional de Educação*. PUC-PR, 2015. Anais. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335452765_A_FORMACAO_DOCENTE_OS_SABERES_E_A_IDENTIDADE_DO_PROFESSOR. Acesso em: 12 jan. 22.

LASKY, Sue. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 2005.

NÓVOA, António S. da. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: *Cadernos de Pesquisa*. V. 47, num. 116, out./dez., 2017, p. 1106-1133.

NÓVOA, António S. da. Os professores e as histórias da sua vida. In: *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, António S. da. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*. Madrid: 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 20 jan. 22.

PERRENOUD, Philippe. *As 10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes, 2014. 328p.

VYGOTSKY, Lev S. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, p. 21-44, julho/2000.

Submissão: 14 de agosto de 2022

Accite: 31 de outubro de 2022