

O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE SUA FORMAÇÃO INICIAL?

DALVI, Maria Amélia

RESUMO

Discutem-se aspectos relativos à formação em nível superior do professor de língua portuguesa, em articulação com a análise que este professor faz de si. Traça-se um breve histórico dos estudos a respeito do tema; apresentam-se os eixos de algumas das políticas públicas no que diz respeito à formação de professores; e analisam-se dados coletados junto a egressos de um curso de licenciatura em Letras. Considera-se que há correspondência entre os significados produzidos pelo indivíduo e os externalizados pelos outros, no mundo que partilham em comum (Berger e Luckmann, 1994).

PALAVRAS-CHAVE

Formação inicial. Professor de língua portuguesa.

O tema “formação docente” ou “formação de professores” nunca esteve fora da ordem do dia, no Brasil. Mas especialmente após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), que elevou a formação dos professores das séries iniciais ao nível superior (a saber, licenciatura ou normal superior), o tema tem angariado ainda mais estudos e debates que em épocas anteriores, movimento esse recrudescido pela produção de uma fecunda literatura crítica relativa à tradição acadêmica de formação docente, por parte de pesquisadores europeus, a partir dos anos 90.

Porém, os estudos e debates surgidos na esteira da nova LDB ou como consequência das atividades dos centros de pesquisa brasileiros não são consoantes entre si – embora indiquem, em sua maioria, a necessidade de se repensarem os rumos da formação docente inicial em nível superior¹⁹, não apenas daqueles que atuarão nas séries iniciais, mas também dos que atuarão nos anos subsequentes do ensino fundamental e do médio. No cerne das discussões está, quase sempre, o questionamento acerca dos saberes sociais, políticos e pedagógicos implicados na formação inicial dos profissionais do magistério. Como afirma Helena Freitas (2002),

[...] o debate sobre políticas de formação de professores evoca dois movimentos [...]: o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação; e o processo de

definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores²⁰ (p. 136).

Uma outra face dos debates relativos à formação docente é consoante ao papel dos professores e professoras na aquisição de competências que facultem ao sujeito o exercício pleno da leitura e da vocação humana para a produção simbólica, mormente a lingüística (oral e/ou escrita). Como parte deste debate, trago à baila a questão da formação do professor de português como língua materna e respectivas literaturas – especificamente daquele profissional licenciado em Letras Português, ou duplamente habilitado, em língua portuguesa e em uma língua estrangeira; obviamente, não porque a preocupação com a aquisição de competências para o exercício pleno da leitura e da produção lingüística oral e/ou escrita seja exclusivamente tarefa do professor de português e respectivas literaturas²¹, mas porque tais professores são parte inequívoca do processo:²²

²⁰ A expressão mais visível de tais políticas está nos **Referenciais Curriculares para Formação de Professores** (1999), no **Parecer 115/99**, que criou os institutos superiores de educação, e nas **Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior** (2001).

²¹ Carvalho defende que são necessárias mudanças na formação de todos os professores que atuarão na educação básica, visando a um domínio mais amplo da língua escrita, tanto em termos de produção, quanto em termos de recepção de textos complexos, uma vez que

¹⁹ GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

[...] os licenciandos [especialmente, em Letras] de hoje, às voltas com suas próprias dificuldades, terão em breve a responsabilidade de fazer com que crianças e jovens usem a leitura e a escrita dentro e fora da escola para fins sociais de comunicação, expressão pessoal, busca e registro de informações e ainda para a fruição da literatura como experiência estética (CARVALHO, 2001, p. 8).

Todavia, ao contrário do que se poderia pensar até aqui, este trabalho não se debruça propriamente sobre a formação do professor de português – conquanto o tema, conforme explicitado acima, lhe seja muito caro. Discute, antes, o fato de que a(s) representação(ões) social(is) deste professor (para si mesmo e para os outros) em relação à competência para o exercício profissional interfere(m) diretamente nos processos de ensino-aprendizagem das linguagens oral e escrita; afirma isso porque, para Berger e Luckmann (1994), há correspondência entre os significados do indivíduo e os significados dos outros, no mundo que partilham em comum; e porque, para Moscovici (2003), as representações sustentadas pelas trocas comunicativas socialmente constituídas constroem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como a principal maneira para estabelecer as associações com as quais nos inter-relacionamos.

O licenciado em Língua Portuguesa sai de seu curso de graduação habilitado ao exercício das atividades pertinentes à docência em classes de 5ª a 8ª séries (ou 6º ao 9º ano) do ensino fundamental e de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Todavia, tenho percebido – em conversas informais com colegas de profissão, em debates ocorridos em congressos de especialistas ou em encontros de orientação de monografia com alunos finalistas do curso de Letras – que muitos dos licenciados ou licenciandos em Letras demonstram uma imensa insegurança relativa à própria formação e, assim,

“a questão dos usos da língua não compete apenas aos que vão ensinar português” (CARVALHO, 2001, p. 8).
²² É o que afirma, por exemplo, Sabine Vanhulle. A autora propõe mudanças na formação de professores de língua materna a partir da participação conjunta das faculdades de Letras e de Educação, uma vez que tais professores têm um papel preponderante na aquisição de competências para o exercício pleno da leitura e da produção lingüística oral e/ou escrita por parte dos estudantes alvo do que, no Brasil, denominamos como “educação básica” (VANHULLE, 2000).

à própria competência para o exercício profissional²³. Isso ocorre, talvez, porque há um consenso generalizado no país de que a formação de docentes nos estabelecimentos de ensino superior ainda está longe de considerar o campo real de trabalho dos profissionais da educação. Mesmo aqueles que se aventuram pelos cursos de pós-graduação, o fazem quase como se estivessem pisando terreno que lhes fosse interdito. Talvez essa constatação possa ser explicada a partir de um retrospecto histórico.

A criação e o estabelecimento de cursos destinados precipuamente à preparação de professores para o exercício do magistério estão vinculados à institucionalização da instrução pública e, também, à secularização da educação²⁴. No Brasil, a criação das chamadas “escolas normais” resultou de uma importação de modelos europeus (o que explica, ao menos em parte, seu caráter “transplantado” e se justifica pelas contradições internas inerentes à nossa sociedade); tal modelo coincidiu com o projeto do grupo social mais conservador, a classe senhorial, de consolidar sua postura política e ideológica e, assim, assegurar sua hegemonia²⁵. Como isso se fez? Basicamente, pela redução do currículo de formação do professor a um currículo mínimo, que compreendia, normalmente: a) apenas noções básicas de língua portuguesa, matemática, história, geografia e de “doutrina cristã”; e b) uma rudimentar formação pedagógica, de caráter essencialmente prescritivo.

De lá para cá, os cursos de formação de professores têm sobrevivido a diversas mudanças

²³ Também Celso Ferrarezi Jr. chama atenção para este dado: “Existe [...] uma carência de formação que gera uma deficiência na prática. [...] Essa deficiência [...] é uma das grandes responsáveis por uma prática semimorta de ensino de língua materna grandemente difundida no Brasil, pela chatice costumeiramente atribuída pelos alunos às aulas de língua materna, pela [...] ausência de sentido no que se faz naquelas que deveriam ser as aulas mais interessantes da escola: as aulas de línguas” (FERRAREZI Jr., 2008, p. 10).

²⁴ CATANI; OLIVEIRA, 2000; FIGUEIREDO; COWEN, 2005, p. 181-196; SAVIANI et al., 2006; e TANURI, 2000, p. 61-88.

²⁵ Heloisa Villela desenvolve a idéia de que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, a saber, a primeira “escola normal” brasileira, ainda no século XIX, não representou apenas a transplantação de um modelo europeu, mas, também, a consolidação e a expansão da supremacia do grupo que se encontrava no poder (VILLELA, 1992).

de rumos, até desembocar no estágio atual, em que, por exemplo, a Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação (Anfope) se vê na obrigação de sugerir ou solicitar ao poder público que as políticas de formação inicial privilegiem o caráter científico e acadêmico, ao invés do caráter técnico-profissional – que tem recebido maior relevo, ultimamente, em especial em decorrência da retomada dos cursos de nível médio normal em vários estados e da política governamental instituída pelo MEC de submeter a formação de professores leigos em exercício às Secretarias de Educação Básica e de Educação à Distância, em lugar de à Secretaria de Ensino Superior²⁶. A mesma Anfope entende que tais políticas estão

[...] em sintonia com o movimento de retirada da formação do campo teórico epistemológico das ciências da educação e da pedagogia, alijando as universidades e suas faculdades e centros de formação das ações de planejamento, concepção e organização da formação de profissionais da educação básica (ANFOPE, 2007, s. p.).

Ora, este breve retrospecto nos faz deduzir que, se ainda é necessário explicar ou justificar, como o faz a Anfope, a importância de as políticas de formação inicial privilegiarem o caráter científico e acadêmico, ao invés do caráter técnico-profissional, está provado continuar em vigor, ainda hoje, uma política de formação docente que propõe a redução do currículo de formação do professor a um currículo mínimo, reduzido aos saberes indispensáveis à reprodução do conhecimento, e não à sua produção, em sentido mais amplo²⁷.

²⁶ A respeito do assunto, consulte-se o **Boletim da Anfope**. Ano XIII, n. 01. Outubro de 2007. Disponível em:

<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/novo/html/boletim_outubro_007.html>.

²⁷ “[...] O professor se constituirá socialmente [a partir do Mercantilismo, e até hoje] como um sujeito que domina um certo saber, isto é, o produto do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação, sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos. [...] Não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade. No entanto, sua competência se medirá pelo seu acompanhamento e atualização. Neste sentido, o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização” (GERALDI, 1991, p. 86).

Todavia, como nos lembra Freitas (2002), em decorrência do esforço dos educadores e de sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, os professores licenciados nas últimas décadas têm ao menos parcialmente clareza de que a formação que recebem não é adequada ao que a profissão lhes exige. É o que atesta, por exemplo, Celso Ferrarezi Jr.: “Nos cursos de Letras – e isso é opinião corrente entre a maioria dos professores de língua materna no país – a formação na área [...] é muito simplória” (2008, p. 9). Se tal ocorre é porque, embora de maneira fragmentada, os licenciandos em língua portuguesa ouvem falar, ao longo de sua formação, que linguagem e ideologia são intrinsecamente vinculadas; que a concepção que se tem de língua determina relações de poder mais ou menos democráticas; que é necessário aprofundamento teórico para que o professor possa compreender com mais clareza as dificuldades por que seus alunos passam na aquisição de habilidades lingüísticas e para que possa propor estratégias de superação eficazes para essas mesmas dificuldades; que o livro didático não é ou não deve ser o principal instrumento de trabalho do professor de português; que compete (também) ao professor a ampliação do universo cultural de seus alunos, especialmente aqueles oriundos das classes populares; que é necessário formar alunos efetivamente leitores, alunos efetivamente críticos, alunos efetivamente aptos ao trabalho com textos das mais diversas procedências (inclusive com o texto dos cânones literários...); que o ensino de língua e literatura não se excluem; que o ensino de gramática não pode se pautar por uma concepção elitista e autoritária; que não se deve desprezar a modalidade de língua que o aluno traz consigo, oriunda de suas redes sociais; que não se deve trabalhar a produção de texto descontextualizadamente; que o professor deve partir de situações concretas para a formulação de problemas que exijam dos alunos a proposição de possibilidades de respostas às demandas da realidade; que o professor deve ser um pesquisador, consciente dos métodos que aplica e pautado em teorias consistentemente embasadas; etc. – o que talvez nos permita entender, ao menos parcialmente, o porquê de muitos dos licenciados ou licenciandos em Letras terem uma enorme insegurança relativa à sua formação e, assim, à sua competência para o exercício profissional: sabem que o que fazem ou o que farão não é “o

certo”, mas, por outro lado, não sabem ou acham que não sabem fazer de outra forma.

Destarte, num contexto em que: a) o tema formação docente está em voga; b) os estudos e debates mais fecundos na área da educação apontam a necessidade de se repensarem os rumos da formação docente no país; c) a participação do professor de português como língua materna na aquisição de competências que facultem ao sujeito o exercício pleno da leitura e da vocação humana para a produção simbólica é inequívoca; e d) muitos dos licenciados ou licenciandos em Letras têm uma enorme insegurança relativa à própria formação e, assim, à própria competência para o exercício profissional; faz-se necessário saber quem são, como se vêem e como se avaliam os profissionais egressos dos cursos de licenciatura em língua portuguesa, justamente para que se possa conhecer melhor a realidade da formação docente inicial nesta área e planejar e propor mudanças de rumo, que, certamente, refletir-se-ão na qualidade da educação básica.

E como saber que profissionais as licenciaturas em Letras têm habilitado? Uma opção seria, talvez, aplicar testes nos moldes do Provão²⁸ ou do Enade²⁹. Contudo, não nos interessa medir se os licenciados ou licenciandos adquiriram ou não conhecimentos teóricos suficientes ou satisfatórios que poderiam ser aplicados à solução de problemas com os quais se depararão no exercício de suas atividades docentes; fôssemos nos lançar a tal empreitada, alcançaríamos, provavelmente, resultados semelhantes aos dos testes oficiais, disponíveis no *site* do Ministério da Educação.

²⁸ O Exame Nacional de Cursos (que ficou popularmente conhecido como “Provão”) foi implementado pelo governo Fernando Henrique Cardoso em 1995, através da Lei 9.131, e aplicado pela primeira vez em 1996, nos cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil. Definia a criação de critérios de credenciamento e recredenciamento das universidades e faculdades.

²⁹ O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (“Enade”), instituído em substituição ao “Provão”, faz parte do currículo pessoal do estudante selecionado para realizá-lo, e é um dos critérios para as avaliações sobre as faculdades e universidades conduzidas pelo MEC. Além disso, é componente curricular obrigatório, sem o qual o aluno não poderá colar grau nem receber o diploma.

Interessa-nos saber, para responder à(s) questão(ões) que temos delineado neste trabalho, como tais profissionais enxergam a formação que receberam; em que acham que foi deficiente; o que gostariam de mudar, se pudessem; e, ainda, como se pode articular estes dados ao histórico dos cursos de formação de professores no Brasil. É importante ouvi-los porque são os professores e professoras oriundos das turmas de licenciatura – dentre as quais se incluem as em Letras – também os protagonistas da virada na educação brasileira, com que tanto se sonha. E pouco adiantaria investir na formação de pesquisadores altamente gabaritados, se o profissional que efetivamente estiver dentro das salas de aula continuar sofrendo da “síndrome de vira-lata”³⁰ de que, parece, atualmente sofre: não se sente em condições de assumir as rédeas de sua própria formação docente, analisando-a criticamente em seus aspectos socioculturais, políticos e econômicos; não se sente em posição de concordar, discordar, divergir ou dialogar com a produção teórica com que toma contato (ou, pelo menos, deveria tomar) em sua formação inicial como professor; não se sente à vontade para ousar, para testar, para experimentar uma nova maneira de exercer sua habilitação – o que, sem dúvida, explica o engessamento de que sofrem as aulas de língua portuguesa país a fora e, assim, os maus resultados do Brasil nos testes nacionais e internacionais, por exemplo, de leitura e compreensão de texto³¹ (por mais que possamos discordar de sua formatação, de sua aplicação e das conclusões para que apontam).

Evidentemente, não se discute aqui como levantar o moral do professor de português; não se trata disso. O que se quer entender, quanto à formação deste profissional, é: como seria possível uma formação efetivamente mais adequada ao exercício profissional do professor de português como língua materna, na visão deste mesmo professor – considerado como sujeito

³⁰ Expressão cunhada por Nelson Rodrigues, para falar da baixa auto-estima do povo brasileiro em geral.

³¹ Os resultados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), divulgados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, mostram que os estudantes brasileiros obtiveram, em 2006, médias que os colocam na 48ª posição em leitura (dentre 56 países avaliados). Na escala avaliativa, que vai até cinco, 56% dos brasileiros atingiram o nível 1, o que significa que são capazes apenas de localizar informações explícitas no texto e fazer conexões simples (GOIS; PINHO, 2009).

habilitado à (auto)reflexão e, portanto, apto a protagonizar ativamente sua trajetória formativa. Provavelmente, o modo como os docentes em formação e mesmo os já formados se vêem e se avaliam em relação à habilitação para o exercício do magistério é decorrência do senso comum, da práxis utilitária cotidiana, que diz que os professores no Brasil são mal formados, mal preparados e que têm, portanto, um mau desempenho profissional – o que, talvez, não deixe de ser verdadeiro, em muitos casos.

Caminhando na direção de começar a entender como seria possível uma formação efetivamente mais adequada ao exercício profissional do professor de português como língua materna, na visão deste mesmo professor, aplicamos, no semestre 2009/1, questionários em versão-piloto a uma turma finalista do curso de licenciatura em Letras-Português (turno noturno), da Universidade Federal do Espírito Santo. O questionário contava com 74 questões objetivas e 3 questões discursivas.

Selecionamos de todas as questões propostas aquelas que têm relação mais direta com o ensino-aprendizagem de leitura e escrita e com a percepção do licenciando finalista quanto à sua formação docente inicial. Apresentamos a seguir tais questões, seguidas das alternativas propostas e dos percentuais de recorrência das mesmas.

Por exemplo, as questões 11 e 12 perguntavam a respeito do acesso regular, na infância, a bens culturais impressos e não-impressos. Já as questões 13 e 14 interrogavam a respeito do mesmo aspecto, porém na atualidade:

11. Na sua infância, você teve acesso regular a bens culturais impressos (livro, revista, jornal, etc.)?

- sim. – 57%
 não. – 43%

12. Na sua infância, você teve acesso regular a bens culturais não impressos (cinema, dança, música, show, teatro etc.)?

- sim. – 29%
 não. – 71%

13. Atualmente, você tem acesso regular a bens culturais impressos (livro, revista, jornal, etc.), além daqueles com os quais toma contato na faculdade?

- sim. – 86%
 não. – 14%

14. Atualmente, você tem acesso regular a bens culturais não impressos (cinema, dança, música, show, teatro etc.), além daqueles com os quais toma contato na faculdade?

- sim. – 71%
 não. – 29%

Os percentuais obtidos revelam que houve, com a graduação, o incremento de acesso a bens culturais, impressos e não impressos. No entanto, é surpreendente que, embora na condição de estudantes finalistas de uma instituição pública de ensino superior, ainda 14% afirmem não possuir contato regular com bens culturais impressos fora do espaço da faculdade e 29% afirmem não possuir contato regular com bens culturais não impressos fora do mesmo espaço. Isso revela que: a) para além dos textos da faculdade, parcela significativa não acessa o sistema escrito de modo sistemático ou, se o faz, isso se dá sem consciência – o que dá a ver a desimportância desse sistema nos contextos sociais de que esses profissionais participam; e b) para além dos bens culturais não impressos acessíveis por via do curso de graduação, quase 3 em cada 10 professores egressos de curso de licenciatura em Letras não frequenta salas de cinema e teatros, não loca filmes, não participa de espetáculos de dança, não assiste a shows e exposições artísticas de nenhuma ordem ou, se o fazem, isso se dá sem que se reconheça tais vivências como próprias do âmbito artístico-cultural – o que dá a ver certo desinteresse pela experiência não ordinária.

Já as questões 17, 18, 20, 22, 23 25 e 26 têm como interesse os hábitos de leitura dos licenciandos:

17. Qual é o seu principal meio de obter informações cotidianas?

- internet. – 57%
 jornal.
 rádio.
 revista.
 televisão. – 43%

18. Com que frequência média você acessa a internet?

- mensal.
 quinzenal. – 14%
 semanal.

- () duas ou três vezes por semana. – 14%
 () diária. – 72%
 () não acesso a internet regularmente.

20. Com que frequência média você lê pelo menos um jornal (impresso ou não)?

- () mensal. – 29%
 () quinzenal.
 () semanal. – 29%
 () duas ou três vezes por semana.
 () diária. – 42%
 () não leio jornais regularmente.

22. Com que frequência média você lê pelo menos uma revista (impressa ou não)?

- () semestral.
 () bimestral ou trimestral.
 () mensal. – 14%
 () quinzenal. – 29%
 () semanal. – 43%
 () não leio revistas regularmente. – 14%

23. Você assina ou tem acesso regular a alguma revista, periódico ou caderno de pesquisa (impressos ou não) relacionado à sua área de formação (Letras/Educação)?

- () sim.
 () não. – 100%

25. Com que frequência média você lê integralmente um livro de qualquer área?

- () anual.
 () semestral. – 29%
 () bimestral ou trimestral. – 14%
 () mensal. – 43%
 () quinzenal. – 14%
 () semanal.

26. Com que frequência média você lê integralmente um livro da sua área de formação (Letras/Educação)?

- () anual. – 14%
 () semestral.
 () bimestral ou trimestral. – 44%
 () mensal. – 14%
 () quinzenal. – 14%
 () semanal.
 () há mais de um ano. – 14%
 () nunca comprei.

Os principais meios de obter informações cotidianas, para os licenciandos, são a televisão e a internet, sendo que mais de 70% deles acessa a internet diariamente. Isso mostra que a cultura do dia-a-dia não passa pelo sistema escrito impresso

e mostra, também, que o componente visual e oral têm predominância. Outro dado que chama a atenção é o fato de quase metade dos respondentes afirmar que lê pelo menos um jornal diariamente. Como nenhum deles apontou o jornal escrito como principal meio de obter informações cotidianas, podemos deduzir que o acesso aos jornais se dá preferencialmente pela internet – e isso sinaliza a democratização da informação em que os defensores da rede mundial de computadores tanto insistem.

Outro dado significativo é que mais de 85% dos respondentes tem acesso regular (mensal, quinzenal ou semanal) a pelo menos uma revista, todavia nenhum dos licenciandos assina ou tem acesso regular a alguma revista, periódico ou caderno de pesquisa relacionado à sua área de formação (Letras/Educação). Considerando-se a democratização da informação viabilizada pela internet para que chamamos a atenção acima, esse dado revela tanto o desinteresse pela divulgação de resultados de pesquisa recentes e/ou em andamento (normalmente veiculados por revistas, periódicos e cadernos de pesquisa), quanto um provável desconhecimento dos títulos mais importantes disponíveis ao estudante e ao profissional da área, seja nas bibliotecas institucionais, seja por outros meios.

Ainda é importante notar que, se a média de leitura de livros dos licenciandos é bastante superior à média nacional, contudo, está muito aquém do ideal, haja vista que quase 30% lê apenas dois livros anualmente (sendo um por semestre); e que quase 30% lê um livro de sua área (Letras/Educação) em intervalo igual ou superior a um ano.

As questões 42, 46, 47, 51, 62 e 63 estão mais diretamente relacionadas à percepção do licenciando quanto à qualidade de sua formação inicial:

42. Na faculdade, que tipo de aluno você foi?

- () excelente.
 () bom. – 43%
 () mediano / irregular. – 57%
 () ruim.

46. Em qual das seguintes áreas você avalia que sua formação, durante o curso de graduação em Letras, foi de melhor qualidade? (Pense na resposta independentemente de qual área você tem mais afinidade ou gosta mais.)

- formação pedagógica. – 14%
- língua estrangeira. – 14%
- língua portuguesa.
- lingüística. – 14%
- literaturas de língua portuguesa. – 30%
- literaturas estrangeiras.
- metodologia da pesquisa. – 14%
- teoria da literatura. – 14%

47. Em qual das seguintes áreas você avalia que sua formação, durante o curso de graduação em Letras, foi de pior qualidade? (Pense na resposta independentemente de qual área você tem menos afinidade ou gosta menos.)³²

- formação pedagógica. – 14%
- língua estrangeira. – 14%
- língua portuguesa. – 29%
- lingüística.
- literaturas de língua portuguesa. – 14%
- literaturas estrangeiras.
- metodologia da pesquisa. – 43%
- teoria da literatura.

51. Como você avalia a sua formação para o exercício da atividade docente na área de língua portuguesa e respectivas literaturas?

- excelente.
- boa. – 43%
- mediana / irregular. – 57%
- ruim.

62. Você se sente preparado para atuar como professor de língua portuguesa e respectivas literaturas?

- sim. – 57%
- não. – 43%

63. Você acha que a articulação entre teoria e prática pedagógica nas diversas disciplinas do currículo do curso de Letras foi satisfatória?

- sim. – 29%
- não. – 71%

Dada a impossibilidade, por ora, de desenvolver uma análise mais alentada dos dados apresentados acima, vale destacar, para concluirmos: a) que nenhum dos entrevistados se reconhece como um aluno excelente no curso de licenciatura (o que reforça o problema detectado quando do início da pesquisa, conforme exposto na introdução deste artigo); b) que nenhum dos entrevistados, concluintes do curso de Letras

Português, avalia que sua melhor formação durante o curso se deu na área de língua portuguesa (o que é extremamente preocupante, por razões óbvias); c) que quase 60% dos licenciandos avalia a própria formação docente inicial como mediana ou irregular e que mais de 40% dos licenciandos não se sente preparado para atuar como professor de língua portuguesa e respectivas literaturas na educação básica (o que dialoga com o dado destacado em “a”); e, por fim, d) que mais de 70% não vê como ao menos satisfatória a articulação entre teoria e prática pedagógica nas diversas disciplinas do currículo do curso de Letras.

Sintetizando nossas reflexões a partir dos dados apresentados, que são dados iniciais, coletados a partir de um questionário piloto, referentes à coleta de dados mais ampla que empreenderemos para a tese de doutoramento cujo primeiro projeto de qualificação está em vias de confecção, temos que concordar com Berger e Luckmann (1994) e Moscovici (2003), quando afirmam que: a) há correspondência entre os significados produzidos pelo indivíduo e os significados externalizados pelos outros, no mundo que partilham em comum – pois é senso comum que os professores no Brasil são “mal formados” e, portanto, “incompetentes” (o que, de certo modo e curiosamente, contudo, serve à construção e assunção de uma identidade social, por parte dos licenciandos); e b) as representações sustentadas pelas trocas comunicativas socialmente constituídas constroem as realidades cotidianas e servem como a principal maneira para estabelecer as associações com as quais nos inter-relacionamos – pois a maneira como os professores externam suas (auto)avaliações reflete a realidade cotidiana (não-teórica) e baliza as associações psicossociais com as quais os professores egressos dos cursos de licenciatura se inter-relacionam profissionalmente, quer com seus pares, quer com seus alunos, quer com a sociedade de modo geral.

Assim, podemos concluir que a(s) representação(ões) social(is) do professor de língua portuguesa (para si mesmo e para os outros) em relação à competência para o exercício profissional interfere(m) diretamente nos processos de ensino-aprendizagem das linguagens oral e escrita – pois a perpetuação da “síndrome de vira-lata” que já expusemos, além de inviabilizar uma postura inovadora e auto-afirmativa do exercício profissional, engendra e

³² Neste item, houve respondentes que assinalaram mais de uma resposta.

alimenta a manutenção do *status quo*: daí porque, de acordo com o levantamento realizado, mais de 70% dos licenciandos avaliam os professores que tiveram, tanto na escola como na faculdade, como medianos ou irregulares – explicação, talvez, do altíssimo índice de (auto-) representação social negativa da classe docente.

Em continuação aos primeiros resultados aqui apontados, indicamos, de pronto, que a pesquisa em desenvolvimento, daqui por diante, visará a uma análise de pelo menos três espécies de fontes: a) fontes documentais (pareceres e resoluções em vigor relativas à formação de professores no Brasil, diretrizes institucionais para cursos de licenciatura, projetos e currículos dos cursos de licenciatura em Letras, ementas das disciplinas dos currículos, etc.); b) questionários aplicados aos alunos finalistas; e c) entrevistas com (ex-) professores do curso, (ex-) coordenadores de colegiado, (ex-) chefes de departamento, (ex-) pró-reitores de graduação etc.. Seu objetivo é identificar como o professor egresso do curso de licenciatura em Letras enxerga a si e a sua formação docente inicial em relação à competência profissional para atuação na educação básica. Os dados produzidos a partir dos questionários e das conversas com os protagonistas dessa formação têm que ser cruzados com outros, de procedências diversas, a fim de construir um pano de fundo que permita entender o problema que nos propusemos e que já foi aqui exposto: como se chegou ao ponto em que se está – o que pressupõe um estudo compreensivo do conjunto de fatos culturais, econômicos, históricos, políticos e sociais de que aqui se mostrou uma ínfima parcela; e como seria possível uma formação efetivamente mais adequada ao exercício profissional do professor de português como língua materna, na visão deste mesmo professor – considerado como sujeito habilitado à (auto-)reflexão e, portanto, apto a protagonizar ativamente sua trajetória formativa. Esperamos, com essas reflexões preliminares, ao menos noticiar uma pesquisa em construção, que julgamos de grande relevância para o mapeamento de pontos fortes e não na formação docente inicial na área de Letras, em nossa região.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **As diretrizes curriculares para a graduação e os cursos de formação dos profissionais da educação**. Disponível em:

<<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 19 jul. 2008.

_____. **Boletim da Anfope**. Ano XIII. n.º 01. Outubro de 2007. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/novo/html/boletim_outubro_007.html>. Acesso em 20 jul. 2008.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CARVALHO, M. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. In **Teias: Revista da Faculdade de Educação da Uerj**. n. 5 (junho de 2002). Rio de Janeiro: Uerj, Faculdade de Educação, 2001, p. 7-20.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. de (orgs.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

COVRE, M. de L. M. **Formação do professor, formação do aluno**. São Paulo: Expressão e Arte, 2008.

FERRAREZI Jr., C. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FIGUEIREDO, M. C. M.; COWEN, R. “Modelos de cursos de formação de professores e mudanças em políticas: um estudo sobre o Brasil”. In BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 181-196.

FREITAS, H. C. L. de. “Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação”. In **Educação & Sociedade**. v. 23, n.º 80. Campinas, SP: Unicamp, set. 2002, p. 136-167.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. São Paulo: Plano, 2002.

_____. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOIS, A.; PINHO, Â. Brasil é reprovado, de novo, em matemática e leitura. In: **FOLHA On**

line. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u351481.shtml>>. Acesso em: 06 jun. 2009.

MANFREDI, S. M. As metamorfoses da qualificação: três décadas de um conceito. Texto apresentado no **XXIII Encontro anual da ANPOCS**. GT 20: trabalho e sociedade. Caxambu, MG: 1999.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TANURI, L. M. História da formação de professores. In **Revista Brasileira de Educação**. n. 14. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, mai.-ago. 2000, p. 61-88.

VANHULLE, S. La littérature dans la formation des futurs enseignants. In **Les cahiers du service de Pédagogie expérimentale. Service de Pédagogie Expérimentale**. Université de Liège, n. 1 et 2, jan. 2000.

VIEIRA, A. Prática de ensino de português: nos domínios da teoria. In: MURRIE, Z. de F. (org.). **O ensino de português do primeiro grau à universidade**. São Paulo: Contexto, 1993, p. 89-98.

VILLELA, H. de O. S. A primeira Escola Normal do Brasil. In: Nunes, C. (org.) **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

Informações da autora: licenciada e mestre em Letras, atualmente desenvolve pesquisa de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, com bolsa da Fapes / Funcitec.