

INTERFACES: IDENTIDADE DE PROFESSOR E CONTEXTO VIVENCIAL

*Ida Maria Morales Marins (UFP-RS)**

RESUMO

Este trabalho busca problematizar a inter-relação do processo de constituição da identidade de professor com o contexto de práticas de docência vividas por alunas de um Curso de licenciatura em Letras, em situação de estágio. Compreendendo que as identidades são forjadas em espaços de tensão entre continuidades e descontinuidades, estas se manifestando pelo desejo de romper com o tradicionalmente instituído; percebemos, através dos discursos trazidos, o quanto a escola determina e perpetua comportamentos, os quais desestabilizam propostas inovadoras e provocam sentimentos inquietantes em relação à profissão, levando as alunas a questionarem suas escolhas por se sentirem impotentes para modificar o status quo, mas, por outro lado, podem servir de referência para que as alunas ressignifiquem a escola e suas posições frente às práticas vivenciadas.

Palavras-chave: Identidade de professor; Curso de Letras; Práticas de estágio.

ABSTRACT

This paper search to discuss the interrelationship of identity construction of teacher with the context of teaching practices experienced by students in a Letters course, in situation of preservice training. Understanding that identities are forged in the spaces of tension between continuities and discontinuities, these expressed by desire to break with the traditionally established; we realized, through the speeches brought, how the school determines and perpetuates behaviors, which destabilize innovative proposals and provoke unsettling feelings about the profession, leading the students to question their choices because they feel powerless to change the status quo, but, on the other hand, it can serve as reference for the students resignify the school and their positions forward to the lived practices.

Keywords: Teacher identity; Letters course; Preservice training practices.

* Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão/RS.

INTRODUÇÃO

Tratar de questões sobre identidade pressupõe a tentativa de compreender algo bastante complexo, pois sabemos, segundo a literatura pertinente ao tema, que discuti-la significa adentrar um campo de investigação em que “o provisório, variável e problemático”, nas palavras de Hall (2006, p. 12), são pontos fortes que sustentam uma concepção de identidade na pós-modernidade. Também, segundo o mesmo autor, a formação das identidades é um processo histórico e está fortemente relacionado com os lugares que ocupamos e assumimos, mesmo que temporariamente, no mundo social e cultural do qual participamos.

Considerando a perspectiva de formação das identidades como processo histórico, inter-relacionado aos modos de uma cultura, o propósito deste texto é o de refletir sobre algumas práticas discursivas envolvidas na cultura da profissão docente e formadoras da identidade de professor; práticas vivenciadas por alunas em um curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - campus Jaguarão/RS. Para tanto, trazemos a realidade sócio/cultural/educacional em que as alunas estão inseridas e modos de interação nos contextos da atividade profissional; o que contribuirá, sob o nosso ponto de vista, para melhor compreender o processo de identificação com a docência no percurso da formação inicial. As práticas aqui mencionadas dizem respeito às atividades de estágio, cujo propósito é basicamente o de discutir como as interações aluno-estagiário e contexto vivencial podem potencializar uma reflexão em torno das escolhas por um curso de licenciatura em Letras, como também os processos de identificação com o “ser professor”.

Na tentativa de compreender alguns eventos de formação das alunas, os quais poderão configurar o processo de construção da identidade de professor, torna-se relevante apresentar, primeiramente, uma breve descrição das condições sociais/culturais e educacionais em que a cidade de Jaguarão/RS encontra-se, para depois trazer alguns eventos específicos de inserção nas práticas de docência em língua materna por alunas estagiárias em final de curso; o que apontam para indicar como a identidade, no caso da docência, vai-se constituindo a depender, em grande medida, das condições contextuais e das práticas interacionais vividas. Para discutir teoricamente esses eventos de docência, trazemos alguns pressupostos teóricos sobre identidade na pós-modernidade como também sua relação com os processos de constituição dos sujeitos para depois tecer um diálogo entre os autores mencionados e os enunciados que darão pistas do processo de construção da identidade profissional de professor - foco de interesse desse trabalho; finalizando, assim, com algumas reflexões sobre os fatos apresentados e discutidos.

1. O CONTEXTO LOCAL

Jaguarão é uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, fazendo fronteira com a cidade uruguaia de Rio Branco, intercambiadas pela Ponte Internacional de Mauá. Seu patrimônio arquitetônico é belíssimo, com lindas construções do século passado que permanecem muito bem conservadas. A população, estimada em 2009, era de 28.244 habitantes, e a base da economia gira, com predominância, por conta do comércio e da produção arrozeira¹. Na área da cultura tem-se

¹ Informações disponíveis no site: <http://www.jaguarao.rs.gov.br/> . Acesso em 25/03/2013.

presenciado alguns movimentos nesses últimos três anos, indicando um investimento de oferta à população, de acesso aos bens culturais, como a instalação de uma sala de cinema, que por muitos anos já não mais existia; a criação de uma feira, do livro com apresentações de escritores da região; atividades artístico-culturais diversas: shows, seminários, colóquios, retomando e divulgando a riqueza do patrimônio cultural com seus artistas plásticos, escritores, compositores e cantores da cidade. Na educação, os movimentos ainda são um tanto módicos; a Secretaria Municipal de Educação e as escolas estão vivendo um processo de discussão para a elaboração de propostas, via constituinte escolar, que venham atender aos problemas vividos pela educação básica na cidade. Em recente pesquisa realizada por mim para conhecer a realidade do ensino de língua materna nas escolas públicas da cidade, verificou-se alguns fatos bastante preocupantes em relação à situação de ensino, como também à formação dos professores. Em relação ao ensino de língua materna – foco da pesquisa – pôde-se evidenciar que as práticas são fortemente marcadas pelo corrente ensino gramatical da língua. As professoras que participaram das entrevistas e conversas para fins da pesquisa apontaram desconhecimento do texto dos PCNs (1998), apesar de ter-se observado que este material encontra-se nas escolas. Também ficou constatado uma quase inexistência de uso e circulação de materiais como revistas, jornais, livros e até mesmo o livro didático enviado pelo governo, na sala de aula. Os recursos permanentes utilizados são o caderno, lápis, quadro de giz, e, para a nossa maior surpresa, a grande maioria dos professores não tem formação em Letras, suas formações são as mais variadas – licenciados em história, geografia, educação artística, pedagogia séries iniciais – e atuam com o ensino da língua portuguesa para complementarem a sua carga horária de trabalho semanal. Dizemos surpresa, pois não imaginávamos encontrar um cenário dessa ordem, haja vista a quantidade de programas implementados pelo governo federal nos últimos anos que favorecem a formação continuada dos profissionais em serviço; segunda licenciatura, por exemplo. No entanto, é humanamente compreensível a realidade posta, pois a quantidade de escolas públicas na cidade não comporta um número maior de profissionais e estes precisam assegurar a sua estabilidade no serviço público, atendendo às diferentes demandas educacionais locais. Eis aqui um exemplo claro da chamada proletarização da profissão professor. Segundo Enguita (1991, p. 41, *apud* Brzezinski, 2002, p. 114), o termo proletarização docente é usado para definir um conceito oposto ao de profissionalização. O primeiro está relacionado à desvalorização da ação docente, ou seja, uma atividade que requer uma disposição do professor para atuar em diferentes frentes, desconsiderando a necessária competência de cada área do conhecimento conferida pela formação específica em nível universitário. Trata-se, segundo Brzezinski (2002), “de uma atividade prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer...” (p. 15). A profissionalização docente, por sua vez, exige o desenvolvimento de saberes que são: os específicos das áreas do conhecimento; saberes pedagógicos e das experiências acumuladas dentro e fora da sala de aula. O conjunto desses fatores, no nosso entender, irá favorecer uma postura reflexiva do professor sobre o seu fazer; um dos aspectos fundamentais para a realização de práticas competentes e provocadoras de potenciais de transformação da realidade educacional/social.

Tendo em vista esse cenário e a chegada da universidade, no segundo semestre de 2006, com os cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia inicialmente, inicia-se, a partir de 2008, um processo relativamente novo para as escolas, que passam a receber um grande número de alunos estagiários para desenvolverem suas práticas; quesito fundamental para o processo de formação dos alunos. Desse ingresso dos alunos estagiários nas escolas, muitas questões começam a emergir

fruto das dúvidas, das suas inseguranças a respeito dos mais variados acontecimentos vivenciados nos contatos com as escolas, com as professoras e com os jovens ou adultos com quem começam a interagir, numa posição até então estranha a eles – a de se verem professores. É, particularmente, desse momento que partimos para as investigações com um grupo de seis alunas estagiárias, as quais ficaram sob minha orientação e que, com as suas autorizações, passaram a fazer parte do meu grupo de sujeitos de pesquisa, a qual desenvolvi para efeito da tese de doutoramento.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

Numa perspectiva sócio-discursiva, o processo de identificação é visto como algo nunca acabado. A ideia de completude aparece no conceito iluminista de sujeito dotado de uma racionalidade que o acompanha do nascimento à morte. Ao contrário desta, o sujeito pós-moderno vê-se na incompletude e nas instabilidades. Segundo Hall (2000), nessa concepção as identidades são nunca “unificadas”, são cada vez mais fragmentadas e multiplamente construídas ao longo dos discursos, nas práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. Ainda o mesmo autor acrescenta: “É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas” (HALL, 2000, p. 109).

Para trabalhar a questão da formação da identidade profissional docente é preciso situar um pouco a problemática da escola no seu cenário atual. No Brasil, a existência de uma crise generalizada no ensino da educação básica é fato que se estende há algumas décadas. Escolas sucateadas, professores sem formação ou com formação inicial estagnada, sem dar continuidade aos estudos por diferentes motivos: baixos salários e a necessidade de acumular grande carga horária de trabalho para que possam suprir as necessidades básicas de sobrevivência; falta de uma política dos estados e municípios de investimento na formação continuada; e em alguns casos, uma desmotivação intrínseca pela atividade realizada – o professor não teve a possibilidade de uma outra escolha profissional e o ser professor torna-se mecanismo apenas de sustentação sem que haja um maior comprometimento com o fazer profissional, o qual exige um estado de ação reflexiva constante. Todos esses fatores, por certo, contribuem para a construção da identidade profissional – *ser, estar professor*. Para Nóvoa (1992), a identidade da profissão professor não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto: “identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p. 16). Essas maneiras de ser e de estar na profissão estão essencialmente inter-relacionadas aos discursos de uma sociedade e, portanto, ao caráter cultural do processo de constituição das identidades.

Hall (2006) chama atenção ao aspecto cultural das identidades quando referencia que os discursos alheios – aquilo que dizem de nós – nos intimam a ser da forma como dizem que somos e conseqüentemente contribuem para a formação de nossas identidades. Nessa mesma direção, Bakhtin (1995) desenvolve a ideia de sujeito que constitui e é constituído pelo outro. É na interação social, nas relações sociais discursivas entre sujeitos situados historicamente que os sentidos vão se constituindo e marcando as identidades/subjetividades. Nas palavras de Sobral:

tal constituição traz as marcas dos aspectos sociais e históricos de sua vida em sociedade, de sua inter-subjetividade, que vão se integrando gradativamente a sua identidade, a partir do reconhecimento do seu ser pelo outro, a partir dos deslocamentos de suas posições individuais que as relações com os outros provocam... (SOBRAL, 2009, p. 51).

Na intenção de contribuir com as discussões referentes ao processo de construção da identidade de professor durante o processo de formação inicial, Pimenta (2012) propõe a necessidade de mobilização de três saberes, os quais considera essenciais para mediar a constituição da identidade profissional: os saberes da experiência, os do conhecimento científico-específico e os didáticos. Relativo aos saberes da experiência, a autora diz que é importante atentar ao fato de que os alunos das licenciaturas, futuros professores, trazem experiências sobre o ser professor advindas da sua vida escolar. No percurso de escolarização, o aluno vai significando e ressignificando a atividade docente através das vivências particulares, dos discursos que a sociedade produz sobre a profissão, configurando em representações que orientam em grande medida a escolha e a adesão à profissão. No entanto, a autora enfatiza que o saber da experiência não é suficiente, pois não possibilita uma identificação com a profissão, visto que os alunos em formação olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno.

Sobre a relevância do conhecimento científico-específico a ser trabalhado nos cursos de formação de professores, Pimenta ressalta que este se torna fundamental, tendo em vista que conhecer não significa obter informações. Mencionando a colaboração de Edgar Morin (1993) no tocante ao conceito de *conhecimento*, a autora explicita que o ato de conhecer implica desenvolver a inteligência e a consciência para saber articular as informações de maneira útil e pertinente com vistas à produção de novas formas de conhecimento. A consciência exige reflexão, análise, problematização das informações de modo a torná-las significativas nos contextos de aprendizagem. Nesse sentido, os cursos de licenciatura têm a tarefa de trabalhar o conhecimento específico do seu campo de formação (história, matemática, línguas...) de modo crítico, analisando-o à luz das realidades, no contexto da contemporaneidade – o que constitui um desafio e uma outra concepção de formação profissional.

Partindo da tese de que para saber ensinar não bastam a experiência e o conhecimento científico, Pimenta fala da importância de um terceiro saber: o didático-pedagógico. Mobilizar saberes da prática, refletir sobre eles à luz das teorias, torna-se uma estratégia pedagógica que possibilitará aos alunos em formação uma ressignificação de seus saberes da experiência como também dos científicos. “O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir do seu próprio *fazer*. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui” (PIMENTA, 2012, p. 28). Isso coloca a necessidade de os cursos de formação para a docência oportunizarem aos alunos tanto atividades de pesquisa sobre a realidade escolar, instrumentalizando-os para a compreensão da realidade, como também para o desenvolvimento de atitude investigativa em suas futuras atividades docentes, assim como oportunizar a inserção em práticas escolares como mecanismo de produção de conhecimento e de saberes pedagógicos na ação. Para Pimenta, certamente essas ações conjugadas aos saberes da experiência e aos científicos, contribuirão sobremaneira em direção à construção da identidade dos professores.

3. METODOLOGIA

Com o propósito de compreender o processo de identificação das alunas com a docência ao longo da formação acadêmica, faremos neste texto um recorte a partir de relatos das alunas-estagiárias após a sua primeira experiência na prática de docência em língua materna em escolas públicas da cidade. Esses relatos vêm dos encontros que tivemos – eu, na posição de supervisora de estágio, e as alunas. O primeiro encontro foi marcado por uma roda de conversas gravadas em áudio, onde era solicitado que as alunas relatassem seus sentimentos em torno do momento inicial da docência e se esses sentimentos teriam alguma relação com a escolha pelo curso de Letras, pressupondo que o ingresso num curso de licenciatura nem sempre é indicativo de uma escolha voluntária, mas que ao assumi-lo, pode fazer emergir uma forte identificação com a profissão nas situações vividas no contexto da sala de aula e nas interações. Vale destacar que, antes mesmo do momento do estágio de docência, fomos percebendo pelas conversas com as alunas – logo que retornavam de suas observações – que havia muitas interrogações em torno dos seus desejos em assumirem a atividade de profissionais do ensino. Muitas incertezas pairavam de maneiras diferentes no grupo e eram reveladoras de uma profunda angústia sobre o papel que teriam de assumir logo em frente. Por isso, propusemos, no primeiro encontro, conversar sobre as suas escolhas por um curso de formação para a docência. Dessa roda de conversas, trazemos alguns trechos selecionados, cujas interpretações permitem, sob o nosso ponto de vista, compreender alguns aspectos relacionados a: contexto vivencial no estágio, escolhas pela profissão e processos de identificação com a docência.

4. DADOS E DISCUSSÕES

Como é possível perceber, a seguir, na fala da aluna (A) há um sentimento de não pertença àquele lugar (no caso a escola) marcado pela impossibilidade em responder aos questionamentos da professora titular, que não é licenciada em Letras e espera respostas da estagiária sobre as suas dúvidas, pois talvez tenha no imaginário que a universidade seja o *locus* onde o saber transmitido é apreendido de forma totalizante.

(A)...no meu caso agora no estágio a gente pensa até que ponto uma escolha? A professora deposita em mim uma grande expectativa porque ela não é formada e agora acompanhando a professora ela às vezes me pergunta pra confirmar: ah.. eu não sei isso, tá certo ou errado.. e eu digo ah! Eu também não sei.. eu vou pesquisar.. eu não tenho certeza.., mas então é um peso, é um peso muito grande.. existe uma expectativa muito grande em relação ao meu estágio... dá um desespero.. dá vontade de sair correndo porque são 35 alunos.. a sala é cheia, é bem cheia.

É um momento de tensão que gera inseguranças na estagiária, pois além de não dar conta em responder às dúvidas da professora, vê-se com a responsabilidade de atender às expectativas, que são, segundo ela, “muito grandes”. Isso torna-se “um peso”, daí a aluna perguntar-se: “até que ponto uma escolha?” Ou, *um beco sem saída*. Possivelmente (A) esteja nesse momento questionando a sua formação na universidade pelo fato de não ter respostas às perguntas feitas nem sentir-se preparada para lidar com uma turma cheia de alunos.. *o que fazer?*

No fragmento a seguir, (B) coloca sua preocupação com a realidade em que está inserida para realizar o seu estágio. Anterior a essa primeira experiência, parecia não haver dúvidas quanto ao curso de Letras para a sua formação, embora tenha manifestado que foi o que a universidade oportunizou na cidade, mas ao ingressar foi identificando-se, achando o curso maravilhoso. Contudo, revela que na situação da prática de estágio vê-se apavorada, não esperava uma realidade tão complexa: seu desejo é o de fazer a diferença, mas se sente insegura dado o contexto que a escola apresenta, levando-a a questionar: “o que eu tô fazendo aqui?”

(B)...no primeiro dia de aula que eu dei..eu saí oh... a primeira vez que eu questionei : o que eu tô fazendo aqui?... porque ... eu entrei aqui sem saber se era a escolha certa... abri o curso e eu vim fazer, daí já no início eu me identifiquei, achei maravilhoso... só que agora é tudo apavorante.. aterrorizante.. eu queria fazer a diferença, mas eu não sei, porque a escola tem um ambiente que a gente nem imagina... a gente fica achando um monte de problemas na escola..

(C)...O meu desespero não é pela prática... no meu caso eu fiz a escolha porque eu gosto.. eu gosto da sala de aula..eu me identifico.. posso não ser A! professora , mas eu gosto de tá ali, eu quero tá ali, o desesperador é entrar numa sala de aula em andamento, no mês de setembro, mudar de sistema, sair do que eles tão acostumados.. é um atrito com a professora titular porque são as crenças dela, e a gente tem que convencer ela das nossas crenças, então gera um conflito.

A aluna (C) traz uma outra questão para ser refletida: ela parece estar muito certa da escolha feita, e o contexto escolar, até certo ponto, lhe traz um relativo conforto, pois sente prazer no convívio com a sala de aula, onde diz “identificar-se”. No entanto, sua preocupação extrapola questões contextuais e apresenta-se na ordem do subjetivo: as crenças da professora e as suas crenças. Esse possível conflito de posições em relação ao ensino da língua pode gerar um desconforto entre ambas, tornando a prática de estágio um campo de posições adversas, e quem sabe de disputas e até desentendimentos. Essa é a maior preocupação da aluna manifestada no discurso: “entrar numa sala de aula em andamento, mudar de sistema,.. é um atrito com a professora”. Aqui vale destacar que os sujeitos se constituem nos conflitos, nas diferenças, “em tensão constitutiva” (SOBRAL, 2009, p. 57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três eventos discursivos trazidos neste texto servem para uma análise e reflexão de como os contextos de realização das atividades profissionais tornam-se, por vezes, álibis que levam os sujeitos a questionarem suas escolhas, ou ativarem uma percepção de incapacidade por não conseguirem responder ao juridicamente posto, e, por conseguinte, colocarem *em xeque* o processo de identificação com a profissão. A escola tem uma cultura institucionalizada e espera dos que nela chegam para trabalhar uma postura de alinhamento em relação às práticas ali efetuadas. Sua tendência é a de homogeneizar os comportamentos. Como as alunas estagiárias apresentam uma proposta de trabalho com a língua que diverge do tradicionalmente instituído, suas inseguranças tornam-se muito maiores, a ideia de não empoderamento para mudar o *status quo* pode abalar a sua identificação com o ser professor ao ponto de questionarem o seu papel, como aponta o

discurso da aluna (B): “o que eu tô fazendo aqui?”. Percebemos uma posição desconcertante – uma posição de sujeito na fronteira, conforme nos diz Bakhtin, entre o seu contexto de aprendizagem na universidade, suas experiências e mundo conceitual e o que é alheio (do outro). Segundo Bakhtin (apud Zavala, 2009, p. 154), “a fronteira procura repelir o centro, o homogêneo, o estabilizado por uma cultura para provocar o descentramento, e, nas margens, corroer o edifício da homogeneização”. Nessa perspectiva, percebemos no dizer de (B) o desejo em repelir o institucionalizado para “fazer a diferença”, mas o contexto ora apresentado desestabiliza seus propósitos e assim o seu processo de identificação com a profissão.

Com base nos discursos e reflexões apresentadas pudemos notar que o momento circunstancial, do qual as alunas estagiárias participaram – início das suas práticas de estágio em língua materna – fez emergir sentimentos de incertezas sobre a profissão escolhida ou de fragilidades em relação aos possíveis posicionamentos a serem tomados no contexto escolar onde realizaram suas atividades, abalando, assim, suas crenças, valores até então construídos e, por assim dizer, seu processo de construção do que é ser professor. Dado que o processo de constituição das identidades é um *continuum* totalmente mutável, instável e inseparável das condições sócio-culturais, das experiências que os sujeitos vão adquirindo ao longo de sua existência, cremos que essa primeira vivência das alunas dará a elas condições de ressignificar suas posições, de refletir em torno dos problemas encontrados, permitindo problematizar as situações e reorganizar as suas próximas práticas de estágio no contexto escolar – o que poderá configurar novas percepções em relação à docência.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- HALL, S. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11^aed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- NÓVOA, A.. Os professores e as suas histórias de vida. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1992.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores. Identidade e saberes da docência. In: _____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. SP: Cortez, 2012.
- SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- ZAVALA, Iris. O que estava presente desde a origem. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e polifonia** (org.). São Paulo: Contexto, 2009.