

O SER PROFESSOR DE LÍNGUAS NO SÉCULO XXI

Hélvio Frank de Oliveira (UEG/UnB)¹

Registrar histórias de vida e experiências de professores em formação inicial, sob um modo de fazer narrativo, pode possibilitar espaços profícuos de reflexão para que formadores e professores em formação depreendam determinados processos de se tornar ou não professor. Além disso, pode favorecer uma compreensão acerca dos caminhos sinuosos e revestidos de múltiplos elementos referentes às identidades profissionais, bem como uma assimilação do percurso de seu desenvolvimento profissional. Espalhados em diversos contextos de licenciatura, nós, professores ou aspirantes à profissão, precisamos nos apoderar de nossas identidades docentes e, com isso, problematizarmos os vários discursos e imagens que legitimam o status atual da docência e, ainda, dialogarmos sobre as demandas contemporâneas que cercam esse trabalho. Para tal, neste texto abordo a temática da construção das identidades docentes no cenário de século XXI, observando os desafios e papéis profissionais, formativos e representativos da profissão professor diante do mundo globalizado, da era tecnológica e do caos contemporâneo. Discuto possibilidades curriculares para algumas demandas contemporâneas que recaem (in)diretamente no desafio de persistir ou desistir da profissão ou da formação inicial e continuada docente. Por fim, questiono aspectos formativos que (não) têm garantido o fortalecimento das identidades relacionadas à docência.

O Ser Professor na Contemporaneidade

Todo candidato à docência constrói sua futura profissão na relação dialética que tem com os outros a partir das primeiras práticas institucionais, organizacionais e pedagógicas com as quais tem contato na licenciatura: administração escolar, sindicatos, associações profissionais, grupos científicos, instâncias de atestação e de aprovação de competências etc. (TARDIF, 2012), bem como a partir das experiências de vida. Sendo assim, ele realiza escolhas com base na assimilação pessoal e profissional produzida na socialização das vivências estabelecidas com seus professores, formadores, colegas de formação, pais, alunos da escola com os quais desenvolve, em muitos casos, a sua primeira experiência docente.

¹ Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e docente efetivo na área de Estágio Supervisionado/Formação de Professores da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Itapuranga.

Com isso, produz e é produzido, modifica e é modificado pelos outros, circunstanciado pelas formas de estar no trabalho, na formação inicial, no ciclo de vida, no espaço e no tempo passado, presente e futuro, bem como em diversas instâncias de socialização: família, escola, pré-profissão, profissão, entre outras. Não é algo que está pronto ou adquirido, mas algo processual e construído diariamente, já que, na condição de ser humano, o professor vive em meio a mudanças ocorridas em períodos históricos, elementos esses contidos em um processo que exigirá novas apropriações ou rejeições, portanto novas socializações.

No contexto de licenciatura, a construção em relação à docência diz respeito a um processo dinâmico, cuja natureza é dotada de complexidades e de temporalidades, marcado por confluências de experiências específicas em que os futuros professores interagem com seus pares e também com seus professores formadores, para se influenciarem, significarem práticas e se reforçarem reciprocamente (PIMENTA, 2002). Os ingressantes em licenciaturas chegam munidos de saberes e experiências precoces em relação à profissão e, a partir de tais referências, a mobilização de determinados conhecimentos oriundos da experiência age no sentido de mediar o processo de construção de suas identidades enquanto futuros professores. Como pano de fundo, podemos comparar ainda tal contexto como um espaço de ação relativo a uma cultura docente em construção. Portanto, um espaço em que as cognições e emoções em ebulição são tidas como importantes elementos da cultura de formação e da profissionalização docente.

De imediato, o curso de formação de professores torna-se um espaço fundamental de construção da vida social e da profissão docente, um espaço em que é possível ser exposto a construções sociais e profissionais sobre quem sou e ou o que posso vir a ser. Nele, o futuro professor pode, potencialmente, se expor, de diversas formas, a colegas e a professores formadores com visões de mundo diferentes que subscrevem ideologias diversas, e beneficiar-se do atrito que tais discursos podem fazer emergir.

A partir de então, o papel de compromisso dos formadores na qualidade do processo de formação e de desenvolvimento profissional surge, dentro de uma perspectiva que contempla o sujeito, nas palavras de Diniz *et al.* (2011, p. 16), “como efeito discursivo, resultado de um processo de produção social e cultural, móvel”, por intermédio da linguagem. Nessa perspectiva, salientam Fairclough (2001) e Pennycook (2001), é importante que futuros professores se engajem no discurso com o propósito de que possam usá-lo para fazer escolhas éticas sobre o mundo social e, especialmente, convencer as pessoas à sua volta (pais, filhos, colegas, amigos, familiares, entre outros) sobre o poder da linguagem na construção,

desconstrução e reconstrução de instituições opressoras que agem de modo a nivelar determinados sujeitos ao consenso das condições sociais estabelecidas.

Diante disso, é preciso construir um programa de formação que garanta, além das competências docentes necessárias, subsídios de ordem discursiva que construam valor à profissão docente e que sensibilize o docente de que seu trabalho é uma forma de resgatar aquilo que, ao longo de décadas, tem sido perdido ou tem sido pejorativizado via reforços discursivos e experiências rotineiras. Isso ocorre porque, como escreve Miccoli (2010, p. 34-35),

alguns professores sofrem com perguntas que subestimam sua profissão. [...] Os baixos salários pagos aos professores contribuem para essa identidade desvalorizada perante a sociedade. Se os professores desenvolvessem uma identidade profissional que reforçasse seu papel social, talvez eles se apresentassem com mais assertividade: “Sou professor”, mas falta na formação de professores o espaço para criar essa identidade na qual se vejam como profissionais a serviço da informação para, assim, valorizarem sua escolha profissional. Para tal, a legislação específica, que avançou nos últimos anos, deveria fazer da identidade profissional um aspecto importante da educação de um futuro professor, exigindo seu tratamento como parte dos conteúdos curriculares.

Se o fortalecimento das identidades profissionais a que a autora faz referência em seu texto não chega com qualquer tipo de respaldo junto com as experiências de ensino e de formação, esses professores, quando não são bem-sucedidos, demonstram sua desmotivação diante do despreparo de lidar com os desafios impostos pela realidade de ensino encontrada nas escolas. Logo, tornam-se professores desacreditados nas possibilidades de mudança, de modo a subverter os sonhos dos que chegam para lecionar pela primeira vez, afirmando que, nos dias de hoje, nas condições precárias em que se encontram as escolas, é impossível ser professor, reiterando e reforçando, especialmente no desenvolvimento do estágio docente, que é impossível seguir com a profissão.

Ao contrário do que deveria ocorrer, diante da complexidade e da diversidade presentes na educação atual, o processo de formação e profissionalização de professores, segundo Diniz *et al.* (2011), deveria levar futuros professores a refletir acerca das novas configurações da docência na contemporaneidade, articulando a formação com a condição docente em conformidade ao contexto em que se efetivam tais práticas, considerando a constituição dos sujeitos aos quais se destina o processo. Isso ocorre porque é impossível pensar o processo de formação sem considerar a condição docente a partir dos contextos sociais e históricos que a circunscrevem.

Se considerarmos que professores integram e atuam em sociedade, balizados por parâmetros culturais e psicossociais vigentes e constituídos com base nos efeitos das relações de poder existentes, urge repensarmos as estratégias para a formação docente de tais indivíduos e desvencilharmos de vez do emblema da racionalidade técnica que, por tanto tempo, vem separando o lado pessoal do professor de seu lado profissional, criando sérias crises de identidades na categoria (DINIZ *et al.*, 2011). Urge compreendermos, como colocam Assis-Peterson e Silva (2010), quem é este candidato à formação profissional, como ele age no mundo e para que ele faz o que faz, considerando valores e emoções.

Ações sob essa medida, diante de um contexto pós-moderno, utilizando os pensamentos de Laroca (2002), implicaria despir-nos de todo tipo de doutrinário para encararmos de vez a complexidade, a incerteza, a impertinência, o erro etc., como processos inerentes à racionalidade aberta, necessária à profissão neste terceiro milênio. Significaria abandonarmos o conservadorismo educacional para fazermos da educação um instrumento de transformação social. No entanto, seria fundamental rever os conceitos que temos sobre “ser professor”, para passarmos a priorizar esse profissional como sujeito social munido de sua prática vinculada ao contexto sociocultural real, uma vez que a condição docente é parte intrínseca à formação.

Segundo Laroca (2002), é por intermédio dessa posição, em articulação com as cognições desses profissionais captadas no cotidiano das relações pedagógicas, que o formador conduzirá os conteúdos e as formas de tratar suas contribuições. Para tanto, na opinião de Diniz *et al.* (2011), seriam viáveis pesquisas envolvendo abordagens biográficas, que concedam voz a futuros professores e façam parte de um movimento contemporâneo de formação docente que reconhece e considera os saberes construídos pelos professores e implícitos na prática docente. Tais condições evidentemente permitiriam delinear e privilegiar a perspectiva de compreensão sociocultural do contexto histórico dos partícipes e dos fenômenos envolvidos no processo integrado à profissão e a seu meio, sejam eles retratados por aspectos vinculados ao individual, profissional e/ou institucional em sua constituição.

Ao mesmo tempo, não podemos nos esquecer da natureza política que maquia um curso de formação de professores. Abrahão (2002) avalia que tornar-se professor engloba uma série de problemáticas que pode representar um esforço que está além da figura dos participantes diretamente engajados no processo e, também, representar manifestações locais de funcionamentos sistêmicos mais amplos, sobre os quais professor e alunos não detêm o controle. Nesse contexto, as práticas ali efetivadas também estão intimamente relacionadas a concepções macrosociais que fundamentam e orientam os programas de formação docente.

De acordo com Laroca (2002), é fundamental que o formador compreenda a influência de fatores macrossociais interdependentes na seleção e na avaliação de suas abordagens teóricas e temas trabalhados em sala, bem como perceba as condições históricas e culturais que caracterizam o seu contexto de trabalho, consciente, sobretudo, das finalidades que regem aquela educação. Por isso, são relevantes a postura autônoma e o espírito investigativo por parte do formador, já que tantos fatores controlam, conforme evidencia Pennycook (2001), a construção social e cultural de um processo.

Ademais, à medida que compreendemos que os cursos de formação inicial de professores recebem estudantes que trazem biografias institucionais implícitas, experiências acumuladas no decorrer da vida escolar e que, não raras, expressam o conhecimento de mundo sobre o que é ser professor, certamente, podemos prever que a bagagem de conceitos, tais como valores, significados, cognições, emoções, somada e/ou proporcionada pelas experiências ao longo da vida escolar sobre o papel da escola e do professor, poderá influenciar cognições e modos de construção das identidades e de identificação ou não com a docência nos participantes instalados em dado contexto e até mesmo fora dele. Dessa maneira, tornam-se imperativas a reflexão e a crítica sobre as análises da dimensão humana em seu caráter histórico, político, cultural, com vistas a garantir processos formativos sólidos e socialmente qualitativos (GIROUX, 1997).

Partindo-se do princípio de que a linguagem medeia a prática humana social, histórica e culturalmente constituída, o que implica reafirmar que todo conhecimento é fundamentalmente mediado pela linguagem que, por sua vez, consiste em um instrumento de poder, segundo McLaren e Giroux (2000), a formação deve propiciar aos educandos rever o seu uso da linguagem nos espaços dentro e fora da escola e, além disso, desenvolver nesses indivíduos a capacidade de questionamento dos conhecimentos e das práticas legitimadas, provendo-os com contradiscursos. Tal postura é crucial para desmistificar ideologias dominantes e incluir os conhecimentos locais no centro do currículo, aqueles que constituem o cotidiano dos envolvidos. Da mesma forma, o discurso e trabalho do formador pode fazer a diferença no modo como seus alunos envolvidos constroem certas imagens e identidades em relação à profissão. Isso se dá porque a linguagem, como mediadora das relações humanas e ferramenta simbólica, é constitutiva das identidades do sujeito, do seu pensamento e da sua consciência (HALL, 2001, 2009; MOITA LOPES, 2002), e, num contexto de formação docente, os significados por ela produzidos vão se amalgamando à formação de novas identidades profissionais, as quais são permanentemente (re)construídas nos processos de socialização.

Igualmente a construção da profissão docente, além de permear questões específicas e provenientes das relações microsociais vigoradas pelas relações sociais produzidas no próprio curso e encadeadas pelos próprios agentes que compõem a universidade como um todo, desemboca também em questões inerentes a aspectos macrosociais que extrapolam dado espaço social e vão para além dos bancos de formação e portões da universidade que oferece a licenciatura. Nesse sentido, como aponta Fairclough (2001), é conveniente compreender as relações entre determinados níveis presentes nos eventos e nas estruturas sociais, a fim de conhecer os domínios que regem tais significados.

Miccoli (2010) concorda que, sob o modelo social capitalista neoliberal vigente, novas condutas humanas afetam diretamente o cotidiano das salas de aula e, de certa forma, também reflete diretamente no trabalho do professor e em sua motivação para ensinar alunos que, por sua vez, parecem estar desmotivados para a aprendizagem, incivilizados e ausentes de respeito e de valores éticos. Do ponto de vista ético, a modernidade tardia tem sido marcada por um profundo antagonismo entre o avanço científico e o atraso em termos de desenvolvimento humano. Paradoxalmente, a sociedade do conhecimento, que vive transformações não planejadas e que, por isso, valoriza o conhecimento como uma das principais qualidades de um cidadão, precisa, por consequência, do professor para obtê-lo, para atualizá-lo e/ou qualificá-lo.

De fato, os professores são fundamentais para qualquer percurso de desenvolvimento de um país. Sem evitar a alienação socioeconômica, são eles o recurso mais significativo e fundamental para uma boa qualidade na educação que, por sua vez, repercute diretamente na qualidade de uma sociedade. Por esse motivo, tornam-se igualmente indispensáveis profundas transformações no sistema educacional atual, a fim de que desafios da sociedade do conhecimento possam ser encarados e possam incentivar o aprimoramento dessa instituição. Pensando no futuro da profissão, prioritariamente, precisamos de boas políticas a fim de que os cursos de licenciatura alcancem um patamar e um *status* que hoje, infelizmente, não mais possuem, e atraiam, de vez, os melhores candidatos para se tornarem docentes, tendo em vista que sua competência poderia melhorar, por conseguinte, a qualidade da educação.

A configuração de todo esse ciclo – bom ou ruim, a depender de suas ramificações – que vai se formando ao redor da imagem do professor e de sua atividade, permite-nos invocar a compreensão de que as ações docentes desenvolvidas em sala de aula, abastecidas por aquilo em que o professor acredita, cooperam para o significado que os alunos e as pessoas da sociedade em geral atribuem à profissão. Se o professor, com seu entusiasmo e força de trabalho, exerce boa influência em seus alunos, certamente muitos deles, que estão em contato

diário com o docente, poderão suposta e potencialmente formar a próxima geração de professores. Para que um grande contingente social se interesse pela docência, esses estudantes precisam vivenciar condições plenas de exercício da docência disponibilizadas por infinitos e concretos respaldos e recursos, o que não tem sido o caso.

De modo contrário, como formador de professores, tenho constantemente observado apenas a valorização discursiva da profissão e o pior: com pouca mudança e expectativas daqueles que já o são e/ou experienciam na pele a sensação de estar. Ao cabo, esse reconhecimento social e profissional parece não ser garantido efetivamente. Sem a presteza de buscar a razão para o fato, muitas vezes, o que observo são reduzidas tentativas de profissionais docentes de reivindicar e (d)enunciar os problemas da docência. Geralmente, suas vozes ficam abafadas pelos ruídos do sistema e, não raro, desafinadas em sua harmonia sindical. Sendo assim, mais do que lutar pelos direitos dessa classe, estendendo projetos até as casas dos nossos alunos, é preciso ir mais longe: ir até onde as instâncias maiores de uma estrutura sistêmica moram e, com uma empreitada estratégica e mais auspiciosa, conseguir romper com a parede que separa aquilo que pertence ao professor.

O que pode ser ressaltado aqui é que o professor ou as instituições de formação de professores precisa estar preparado para lidar com esse problema existente na educação a partir do momento em que esteja consciente dos seus pressupostos presentes nos modelos culturais e ideológicos da sociedade acerca do professor e de sua profissão. Precisamos conferir à formação de professores um trabalho educativo essencialmente político, aportando níveis de reflexão diante de todas as circunstâncias que a envolvem. Para isso, precisamos buscar as raízes dos problemas concretos vividos no cotidiano e circunstanciados por um contexto que, por sua vez, faz parte de uma abrangência maior. Por isso, é necessária a orientação por um uso de métodos que guiem à reflexão e à crítica. Se o pressuposto da radicalidade exige esse tipo de reflexão, estar atento à totalidade equivale a adequar-se aos objetivos educacionais frente às diferentes realidades que se colocam, bem como as estruturas e relações de poder que oprimem e que mantêm o *status quo*. A conscientização precisa ser o ponto de partida para a implementação de mudanças.

Referências

ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e Prática na Formação Pré-Serviço do Professor de Língua Estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na Formação de Professores de Línguas**. Londrina, PR: Editora UEL, 2002. p. 59-78.

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. “Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé”: construção de identidades de uma professora de inglês. *In*: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). **Formação Crítica de Professores de Línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010. p. 145-174.

DINIZ, M.; NUNES, C.; CUNHA, C.; AZEVEDO, A. L. F. A Formação e a Condição Docente num Contexto de Complexidade e Diversidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 13-22, jan./jul. 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Longman, 2001. 226 p.

GIROUX, H. **Pedagogia Crítica, Política, Cultural e o Discurso da Experiência**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, T. T.; _____. WOODWARD, K. (Orgs.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. São Paulo: Vozes, 2009. p. 103-133.

LAROCA, P. Problematicando os Contínuos Desafios da Psicologia na Formação Docente. *In*: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.). **Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 31-46.

MCLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das Margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. *In*: MCLAREN, P.; GIROUX, H. (Orgs.). **Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000. p. 25-49.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002. 232 p.

MICCOLI, L. S. _____. O Poder da Educação Continuada para a Transformação do Ensino. *In*: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). **Emoções, Reflexões e (Trans)Form(Ações) de Alunos, Professores e Formadores de Professores de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2010b. p. 27-40.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. 206 p.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

TARDIF, M. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 326 p.