

EDUARDA ZAMBIASI RADÜNZ

A constituição identitária do professor em formação no curso de Letras

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, Campus Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora prof.ª Dra. Angela Luzia Garay Flain

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 07/12/2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Angela Luzia Garay Flain (UFFS)



Prof.ª Dra. Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS)



Prof.ª Dra. Leila Bom Camillo (UFFS)

A constituição identitária do professor em formação no curso de Letras¹

Eduarda Zambiasi Radünz²

zambiasieduarda@gmail.com

RESUMO: Esta pesquisa busca identificar, na visão do acadêmico do curso de letras em processo de formação, quais características de professores que ele teve contato, admiradas ou não, ele crê que são determinantes para construir sua prática docente e se reconhecer como professor ao final de sua formação. Para identificar quais são essas características, foi aplicada uma pesquisa realizada por meio de um formulário on-line com os acadêmicos de Letras dos três campus da Universidade Federal da Fronteira Sul. Os dados foram analisados com base nas concepções de autores que tratam da identidade profissional docente, tais como Tardif (2002), Richter (2018), Coracini (2003), Romanowski (2007). Os resultados apontaram que a maioria dos acadêmicos tem vários professores com os quais ele se identifica e considera exemplos a serem seguidos, como aquele que dispõe de conhecimentos pedagógicos, disciplinares e didáticos para compor sua prática e motivar os alunos a se envolverem com a perspectiva do pensamento crítico-reflexivo, e ainda relacionar-se com os alunos de forma afetiva, respeitosa e empática. No entanto, parecem negligenciar o valor da sua competência, uma vez que aceitam que para ser professor não precisa, necessariamente, ser licenciado e, nem todos acreditam ser importante estar engajado em instituições que garantam e legitimem seus direitos, fator que geraria o enquadramento e valorização profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial. Identidade do professor. Profissionalização docente.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo identificar, a juicio del académico del curso de letras en el proceso de formación, cuáles características de los docentes con los que tuvo contacto, admiradas o no, cree que son determinantes para construir su práctica docente y reconocerse como profesor al final de su grado. Para identificar cuáles son estas características, se realizó una investigación a través de un formulario en línea con estudiantes de Letras de los tres campus de la *Universidade Federal de Fronteira Sul (UFFS)*. Los datos fueron analizados a partir de las concepciones de los autores que se ocupan de la identidad profesional docente, como Tardif (2002), Richter (2018), Coracini (2003) y Romanowski (2007). Los resultados mostraron que la mayoría de los académicos cuentan con varios docentes con los cuales se identifican y consideran ejemplos a seguir, como aquel que tiene conocimientos pedagógicos, disciplinarios y didáticos para componer su práctica y motivar a los estudiantes a involucrarse con la perspectiva del pensamiento crítico y reflexivo, y también relacionarse con los estudiantes de forma afectiva, respetuosa y empática. Sin embargo, parecen negligenciar el valor de su competencia, ya que aceptan que para ser docente no necesariamente tienen que ser licenciados y, ni todos, creen que sea importante involucrarse en instituciones que garanticen y legitimen sus derechos, factor que llevaría al reconocimiento y valoración profesional del docente.

PALABRAS-CLAVE: Formación Inicial. Identidad del profesor. Profesionalización docente.

Introdução

Ser professor no Brasil é seguir uma carreira pouco valorizada, até discriminada socialmente. Muitos são os fatores que contribuem para essa situação. Um deles é o fato de que o professor não tem uma identidade definida no mundo profissional e suporta o sistema educacional com todas as suas deliberações e compromissos, inclusive aqueles que nem sempre são suas atribuições. Segundo Richter (2015), o professor se vê em uma função multifacetada,

¹ Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, Campus Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II. Orientadora Prof.a. Dra. Angela Luzia Garay Flain.

² Acadêmica da 9ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, Campus Chapecó.

tendo que cumprir o papel de pai, mãe, psicólogo e até enfermeiro, o que prejudica sua ação como docente e colabora com o desvio da sua identificação profissional ocasionando o mal-estar docente, que como aborda Pereira (2016), é um conjunto de fatores que envolvem: “violência escolar, doenças físicas, transtornos mentais, aumento da carga de trabalho, avaliação hierárquica rígida, prazos cada vez mais curtos para responderem às demandas da escola e assédio moral.” Para desvendar algumas causas do desvio da identificação docente, o primeiro passo é saber como são constituídas as fases de aprendizagem do professor, como em sua primeira formação ele adquiriu os conhecimentos e saberes docentes necessários para exercer sua função e, se ele sabe claramente qual é essa função. Aprofundando mais, será analisada de que forma é possível ser professor hoje e exercer efetivamente o papel que lhe cabe, ou o que lhe é exigido pelo sistema educacional.

Na sua formação, o professor desenvolve competências baseadas nos saberes docentes que vão constituindo sua identidade. Para constituir sua identidade continuamente, o acadêmico em processo de formação poderá servir-se dos exemplos de outros professores, de acordo com pesquisas que possibilitaram identificar discursos anteriores que perpassam outros discursos, adquiridos na formação e prática de professores. Segundo Orlandi,

O percurso da formação do professor se constitui como um elemento fundamental da memória discursiva, uma vez que o contexto histórico, social e ideológico - a partir do que o sujeito fala - traz, no que diz respeito aos efeitos de sentido, elementos que derivam do processo de formação, bem como da forma que a nossa sociedade organiza o poder. (ORLANDI, 1999, p.37)

A partir de seus valores e conhecimentos, é possível que o acadêmico julgue e processe determinadas características que ache relevantes para incorporar na sua prática docente. A problematização é sobre qual o tipo de preparação que o estudante possui ao analisar essas características, seja com lentes científicas embasadas em teorias já estudadas por ele na licenciatura, ou baseada no senso comum, como quando era aluno no processo da educação básica.

Logo, a proposta dessa pesquisa é identificar os principais parâmetros que o acadêmico do curso de Letras utiliza para construir sua prática pedagógica, como por exemplo, quais características ele admira em outros professores e considera que representem um profissional que serve de exemplo a ser seguido e, assim, no processo de estágio reconhecer-se como professor.

A pesquisa quantitativa foi realizada por meio de um formulário on-line com 14 perguntas que coletaram informações sobre a identificação que os acadêmicos tinham com o papel docente e com seus professores ao longo da sua formação. O formulário foi enviado para os e-mails dos acadêmicos do curso de Letras dos três campus da UFFS, Campus Chapecó, Cerro Largo e Realeza. A análise qualitativa dos dados foi feita sob a perspectiva das teorias de Tardif (2002), Romanowski (2003), Richter (2018) e Bélair (2001).

1 Os caminhos da profissionalização da atividade docente

Discutiu-se, ao longo da experiência humana, como organizar o ensino dos conhecimentos necessários ao indivíduo, para que ele se torne um ser socialmente incluído e instruído no mundo. Seguindo as evoluções e organizações da sociedade, primeiramente, quem designava as atividades educacionais era a religião, que determinava quais saberes seriam significativos para o indivíduo se consagrar como membro de uma comunidade. Com a exploração dos continentes, o ato de professar a fé, principalmente o catolicismo europeu pelos jesuítas, deu início às operações de “educar” no continente americano. Sendo assim, as raízes da formação do professor estão na religião e, é desse sistema que surgem os moldes da educação que permanecem hoje sob o controle do estado. Segundo Nóvoa,

O processo de estatização do ensino, consiste na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da igreja) por um corpo de professores laicos, sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas, e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre. (NÓVOA, 1992, p.15).

As ramificações e organizações da sociedade brasileira, a partir do século XVIII, conquistaram a responsabilidade pelo direito dos cidadãos ao acesso à educação sob o controle do estado. Sendo assim, o estado é responsável por organizar a área da educação e o seu sistema, para torná-lo acessível a todos os indivíduos da sociedade. Dessa forma, por meio de processos seletivos e concursos, só se permite deixar ensinar aquele indivíduo que estiver licenciado na área específica do conhecimento e preencher requisitos como idade e outros comportamentos morais. Esse marco constitui um primeiro suporte legal ao exercício da atividade docente para tomá-la como profissão e dar aporte aos profissionais para a criação de sindicatos que lutam por condições justas de trabalho e salário.

Apesar do salto na qualificação que a educação teve por esses aportes do estado, se discute atualmente a precariedade da educação brasileira, o papel do professor e por quais motivos o sistema é falho em muitos aspectos. Além de levar em consideração o histórico da

profissão, é necessário ressaltar que o rumo da educação flutua no mundo globalizado de hoje, dessa forma, pode-se compreender que a educação é fadada a mudanças junto com a sociedade que a constitui. Com a criação da internet, espaço virtual onde se têm acesso a inúmeros conhecimentos em apenas segundos, o papel do professor cartesiano e conteudista é questionado. Para compreender melhor essas mudanças, podemos analisar quais são as concepções sobre os saberes que o professor precisa ter para ensinar segundo Tardif (2002).

2 Saberes docentes

Para exercer sua prática profissional, o professor necessita de muitos conhecimentos que são desenvolvidos ao longo da sua formação. Esses saberes são construídos pela prática, na junção dos estudos teóricos absorvidos na academia e em atividades como os estágios, projetos de extensão, pesquisa e cultura. Todos esses conhecimentos são assimilados por uma epistemologia da prática (reflexão) e se dividem segundo Tardif (2002), como: saberes disciplinares; o conhecimento sobre o conteúdo das disciplinas; saberes curriculares, conteúdo dos programas escolares; os saberes pedagógicos, baseados nas didáticas, nas metodologias e em técnicas pedagógicas, aprendidos na formação inicial; os saberes experienciais, fruto da experiência e da prática cotidiana do docente e do seu trabalho como professor na interação com os alunos, na gestão da classe. Porém, segundo Paquay e Wagner (2001, p.137) “A concepção ainda dominante em certos meios de formadores de professores é que o professor é, antes de tudo, um transmissor de saberes disciplinares”. Logo, os saberes experienciais são importantes para que a concepção anterior seja modificada por meio da reflexão sobre prática (epistemologia) que as experiências do professor com o ensino podem trazer.

A epistemologia da prática, segundo Campos (2013) é a atitude reflexiva do professor em distanciar-se da sua prática e ver de fora como a construiu, com a intenção de perceber e repensar suas atitudes e tomadas de decisões sobre como realizar seu trabalho e como entender melhor esse conjunto de saberes docentes, que se realiza por ele, através da troca de conhecimento com o aluno, proporcionando a construção do ensino e da aprendizagem. Esse momento de ação, no ato do ensino, ocorre em determinados locais, em um contexto passível de situações imprevistas e inusitadas, que exigem do professor resposta imediata para controlar e seguir as ações da prática. Esta decisão é tomada diante das competências desenvolvidas pelo profissional no campo dos saberes docentes já apresentados.

Para definir as competências necessárias que apoiam os procedimentos da prática, que devem ser adquiridas pelo novo professor em formação, os conselheiros pedagógicos e formadores estruturaram cinco campos de competência a serem desenvolvidos por estagiários na formação acadêmica. Segundo Bélair (2001, p. 60), elas são identificados como: competências ligadas à vida da classe, como organizar o horário, a utilização do espaço; [...] as competências identificadas na relação com os alunos e suas particularidades, englobando tarefas de comunicação, o conhecimento e a observação de tipos de dificuldades de aprendizagem e de mediações possíveis; [...] as competências ligadas às disciplinas ensinadas, como a apropriação dos saberes eruditos e a capacidade de integrar a saberes ensináveis, a partir de vivências e saberes já presentes dos alunos; [...] as competências exigidas em relação à sociedade, sobre a ordens de estabelecer comunicações informativas com os pais através de boletins e reuniões, pressão sobre condutas de formação contínua em relação com centros universitários; [...] as competências inerentes à pessoa, sendo as mais importantes de todo o processo o saber ser e o saber tornar-se professor reflexivo sobre sua própria ação e sobre sua conduta.

Tomando a competência, conforme propõe Campos (2013, p. 26), “como saber-fazer, feito na ação de ensinar com o apoio imediato dos saberes disponível a memória do professor” a formação do futuro professor requer o desenvolvimento dessas competências que são obtidas no processo do estágio obrigatório e da memória discursiva, de exemplo de outros professores com os quais o acadêmico se identifica. Nos cursos de licenciatura, o estágio é indispensável pois é onde ocorre a prática das teorias assimiladas na academia, com reflexões e estudos aprofundados das situações ocorridas nas aulas que os futuros professores começam a lecionar.

No estágio, que segundo Buriolla (2001, p.13) “é concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto, onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida”, o acadêmico coloca em prática a teoria assimilada na academia com reflexões e estudos aprofundados das situações ocorridas com base no discurso de seu professor orientador e, é nesse espaço, que ele começa a identificar-se como educador. Identificando-se como educador, o estudante vai formando as bases da sua profissionalidade docente, que segundo Bronckart (2006), engloba ser capaz de direcionar a aprendizagem para objetivos específicos, nesse caso da educação linguística, mediando os interesses, motivações e reações dos alunos. Numa perspectiva do que se espera que o professor pode fazer em sala de aula, Romanowski descreve:

assumir o ensino como mediação [...]; conhecer e utilizar estratégias do ensinar a pensar [...]; possibilitar aos alunos a se habituarem a aprender as realidade enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva; observar o contexto dos alunos quanto à diversidade cultural, respeitando-os em suas diferenças; [...] estar permanentemente em formação; incluir a perspectiva afetiva no exercício da docência; considerar a ética na sua atuação [...]; estar atento às possibilidades das novas tecnologias da comunicação e informação [...]. (ROMANOWSKI, 2007, p.60)

Essas são as bases que justificam uma atuação positiva do professor em sala de aula, que configura seu papel, e assim a sua profissionalidade. Porém, para que esses saberes sejam levados em consideração por um conselho de ética, por exemplo, é necessário haver a legitimação do enquadramento profissional. Para compor o enquadramento profissional, Richter (2015), apresenta um conjunto de fatores: os fatores de atribuição, relacionados ao papel profissional formado por variáveis centradas em noções e papéis sociais, espaços institucionais nas quais a atividade é desenvolvida; atribuições ou tarefas que são previstas; competências, que se referem às bases curriculares e jurídicas que sustentam a atividade docente. No caso do educador linguístico, os fatores de mediação tratam dos aspectos teóricos, estratégias e recursos usados no trabalho docente. Os fatores de controle se referem a avaliação, ou seja, o monitoramento do processo de ensino, com vistas nos resultados esperados e os obtidos, fornecendo o *feedback* para manutenção, ajuste ou mudança das estratégias ou de novas intervenções, se necessário.

3 Fragmentação do papel docente

O professor enfrenta no exercício da sua profissão uma dificuldade de identificação com seu papel na sociedade, que não é bem definido, pelo contrário, é multifacetado. Segundo Richter (2015) às expectativas sobre o papel do professor é do exercício de vários outros papéis, como psicóloga, mãe, etc. A profissão do professor é entendida como uma semiprofissão (SACRISTÁN, 1999) em comparação com outras profissões enquadradas na sociedade, como o médico, advogado, engenheiro, que possuem integridade e valor de “status” pois têm o apoio conjunto das mesmas práticas e são regulamentadas por Conselhos e Associações Profissionais, sendo assim, são levadas em consideração sem questionamentos pela sociedade. O que não ocorre com o professor, que por ser constantemente questionado por vozes do senso comum, sobre seu dever de ensinar, as falhas do ensino recaem sempre o sujeito atuante na sala de aula.

Isso se deve a formação docente, onde elementos históricos e sociais a prestigiam e desprestigiam, segundo fatores externos e internos, como a mudança na formação acadêmica, a credibilidade dos saberes, a globalização e a constante informação, que muda a concepção de

que só se aprende com o professor, levando o profissional a questionar-se sobre o seu papel na sociedade atual e a não o encontrar efetivamente descrito e regulamentado em nenhum lugar (LENGERT, 2011). Outro aspecto relevante relacionado ao prestígio e desprestígio da profissão docente é o fato de que a maioria dos profissionais atualmente, são mulheres, como destaca Souza M. (2012, p.3) quando se refere a presença masculina nos cursos de professores, em que "no início do funcionamento dos cursos normais, era permitido apenas que homens os frequentassem. Hoje, nos cursos de pedagogia, a presença masculina é quase inexistente" logo a mudança para o predomínio feminino na docência pode ser um fator que leve a profissão a ser questionada, considerando o valor machista que a sociedade atribui historicamente a distinção da capacidade das mulheres em relação aos homens.

A respeito da concepção de profissão e de prática profissional, Buriolla (2001, p.85) aponta que "a prática profissional consiste no conjunto de atividades peculiares, realizadas por uma determinada categoria profissional, legitimadas e reconhecidas pelo estado e pelo mundo do trabalho. É, portanto, a prática desenvolvida por uma profissão." Porém, o educador linguístico está enquadrado em uma semiprofissão legitimada e reconhecida somente pelo estado que postula as diretrizes e bases das atividades que o professor deverá promover na sua posição, mas não pelo mundo do trabalho, que seria o conselho de profissões regulamentadas. Souza D. (2003), discute o papel regulamentador dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), fruto da política educacional no Brasil, em que "os PCNs expressam em seu conjunto 'uma verdade' acerca do saber produzido na escola e interpelam indivíduos nos diversos níveis institucionais aos quais se dirigem.", além de descrever os conteúdos e o recorte das ações que devem ser seguidas impostas de maneira prescritivas, supondo o professor como uma tabula rasa e o aluno como vazio de sentido do mundo, sem história e sem memória. Nesses documentos o professor não tem voz, não opina e não os constrói completamente, pois isso fica a cargo das políticas públicas em que especialistas convidados, que muitas vezes não estão enfrentando a realidade da sala de aula, redigem e prescrevem o que deve ou não, ser feito no ensino, isso causa uma sensação de vazio e despersonalização do professor, que não participa da autoria de pensar e descrever seu papel.

Diante da impossibilidade de alcançar a complexidade de conceitos desconhecidos, o professor experimenta uma espécie de sensação de culpa que o remete ao lugar de incompetência, porque ele não consegue compreender os PCNs nem colocá-los em prática na sala de aula. (SOUZA D., 2003, p. 344)

Atualmente, o professor lida com a transição das diretrizes para a base da educação no Brasil, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que postula o ensino

aplicado em habilidades e competência, e não mais em conteúdo. Observando a minha experiência no estágio do Programa Residência Pedagógica (PRP 2018-2019) em que participava da formação dos professores, no momento de discussão sobre a transposição da BNCC para a prática percebi muitos professores desorientados sem saber o seu papel e inconscientes de seu valor, pois não participaram dessa mudança, nem foram consultados minimamente sobre o que realmente se esperava do ensino e, o que era possível desenvolver no contexto de cada escola. Segundo o Ministério da Educação quando foi implementada a BNCC (2017), foram realizadas várias pesquisas e consultas públicas, porém, ela não abrangeu a todos os sistemas educacionais, mas foram implementadas a todos. Tudo isso, na prática aponta para o que afirma Souza (2003), a respeito da sensação de invalidez e fracasso profissional, fragmentando a identidade do professor, pois para ele, não é possível compreender o seu papel e se identificar com sua profissão porque ela é postulada por vozes que não são semelhantes à sua, que é a verdadeira voz da prática profissional docente. Essa voz deve ser condizente com o enquadramento profissional docente e legitimada por um conselho de ética criado a partir de parâmetros que definem princípios para o educador linguístico.

O enquadramento profissional se refere ao “conjunto organizado de critérios embaixadores da parametrização de um trabalho especializado em um horizonte autopoético”. No caso do magistério, consiste no conjunto articulado dos atores que constituem a atividade docente em uma relação reflexiva com a própria classe, com os alunos e profissionais de áreas conexas, como fonoaudiólogos e psicólogos, que, muitas vezes, trabalham conjuntamente com o professor e, por fim, a sociedade como um todo. (RICHTER, 2018).

4 A identidade profissional

Como já foi apontado, o professor enfrenta no exercício da sua profissão, uma crise de identificação com seu papel no processo de docência. Essa crise de identidade se caracteriza pelas mudanças da sociedade, compreendida atualmente de maneira plural, globalizada e de múltiplas facetas, que afetam o reconhecimento e a compreensão do sujeito como indivíduo social. É nesse aspecto plural que o ‘eu’ entra em conflito com o outro e se reconhece, partindo da perspectiva de fora para dentro, dando forma a sua identidade. A identificação ocorre, segundo Coracini, quando há uma

busca de uma compreensão de si e do outro, lançando um olhar sobre os outros, sobre a história de outros, que nos reconhecemos e encontramos elementos de explicação de nossas próprias condições de falantes de uma língua estrangeira, de professores de língua portuguesa e/ou de uma outra língua. (CORACINI, 2003, p. 14)

Entretanto, pensando na caracterização do sujeito-professor atualmente, essa identificação está sujeita a não encontrar definições claras e efetivas para ancorar uma segurança profissional adequada. O que ocorre no momento é a redefinição da função do professor que, como aborda Coracini (2003), está em meio a um contexto de perdas, seja do reconhecimento, do respeito e do desânimo de continuar no mal-estar docente, presente no exercício da profissão. As mudanças da sociedade exigem do professor essa redefinição do seu papel e, ainda, a diversificação das suas atividades, pois além de estar estreitamente envolvido com o papel docente a ser desenvolvido no exercício da profissão, acaba recaindo sobre ele a tarefa, como explicita Esteve, de

ser facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, na interação social e da educação sexual somando ainda a atenção aos alunos especiais integrados a turma. (ESTEVE, 1992, p.100)

Todas essas atribuições, esperadas do professor, são impossíveis de serem cumpridas com eficiência, deixando nele a sensação de incompetência e desalento, sem perceber que está sendo exigido de forma inconcebível para qualquer outra profissão.

Richter e Flain (2015), tratando sobre a identificação do professor com seu papel docente em uma pesquisa realizada com professoras do ensino básico, revela-se que muitas delas se identificaram no cuidado com as questões psicológicas dos alunos e da socialização em sala, e por mais que o sujeito-professor se sinta incomodado e desrespeitado, por resiliência aceita esses papéis. Segundo os autores:

As participantes ponderam que faz parte do seu trabalho adaptar-se ao contexto em que estão inseridas, não parecendo desconfortável com o fato de ter que dar conta de tantos papéis, que lhes são impostos, que fragmentam a sua identidade de professora comprometendo a sua autoestima, resultando no já conhecido mal-estar docente. (RICHTER; FLAIN, 2015, p.4)

Essa fragmentação do trabalho do professor não permite a ele encontrar no meio de tantas funções uma definição da sua profissão que seja capaz de ser cumprida, ocasionando o mal-estar docente, em que os profissionais da educação sentem-se fracassados por não conseguir fazer tudo o que lhe é exigido, por mais que os papéis extras não sejam intrínsecos a sua principal função, que é ensinar. Essa exigência de dar conta de todas essas funções a mais na profissão, provoca uma desqualificação do sistema de ensino, ocasionando um domínio de fatores e problemas de desvalorização docente, ensino precário, prejuízo na formação continuada, carência da autorreflexão do trabalho docente que auxilia na transformação das tomadas de decisões dos professores e a definição de seus papéis.

Em meio a tanta fragmentação da docência, a identificação do professor com seus deveres e poderes fica prejudicada, logo a identidade torna-se imprecisa, cheia de incertezas, como se houvesse um grande espaço a ser preenchido (PERÓN e DIAS, 2012, p. 124), com isso vem a dificuldade dos futuros professores que estão passando pelo processo de formação docente em identificar-se com o papel que irão exercer na profissão. Logo, o profissional poderá sair licenciado sem certezas das suas atribuições diante do exercício da sua função na sociedade, criando um ciclo marcado pelo mal-estar docente, pela desvalorização do professor e conseqüentemente, da educação.

5 O que é ser professor para o acadêmico em formação no curso de Letras?

Com o intuito de identificar com quais parâmetros os acadêmicos se identificam no quesito ser professor, a seguir, serão analisadas e discutidas as 72 respostas que obtivemos, sendo estas 42% do Campus Chapecó, 43% do Campus Cerro Largo e 15% do Campus Realeza dos cursos de Letras da UFFS. As 14 questões da pesquisa de cunho quantitativo foram aplicadas por meio de um formulário on-line, e eram, em sua maioria, de múltipla escolha com a possibilidade de assinalar várias alternativas segundo a orientação de cada pergunta. As alternativas eram afirmações a respeito do papel e identificação docente, os dados foram analisados qualiquantitativamente conforme pressupostos de Lüdke e André (2013) e Gatti (2004), com base nas concepções de Tardif (2002), Romanowski (2003), Richter (2018) e Bélair (2001).

Acadêmicos de todas as fases do curso responderam a pesquisa, sendo que, do total de estudantes, 47% já passaram da metade do curso e realizaram alguma experiência com os estágios obrigatórios. Dos 53% de acadêmicos das fases iniciais, 69% deles, também possuem alguma experiência em sala de aula. Portanto, a maioria têm alguma experiência com o ensino na prática.

Quanto à escolha de ser professor de línguas, 53% deles justificam a admiração pela profissão e 31% pelo gosto de ensinar. Essa postulação retrata um imaginário coletivo que representa a admiração pelo professor sob um aspecto histórico do passado, em que o grau de licenciado era o mais alto e o mais difícil de alcançar, o que presumia a valorização e consideração pelo professor licenciado. Esse imaginário ressoa até hoje e o acadêmico em formação se encontra com esse aspecto a partir dos momentos em que se identifica com os professores que teve. Essas identificações são momentâneas e

inconscientes, introjetadas sempre a partir do outro, mas que, por estarem já lá, provocam reações, atitudes de recurso ou de aproximação; quando os autores falam de identidade, é preciso compreendê-la sempre em movimento, em constante mutação. São, portanto, algumas emergências do inconsciente, via imaginário [...] (CORACINI, 2003, p.15)

Porém, 15% deles resolveram ser professores por não haverem sido aprovados em outro curso, fato que pode ter consequências no desempenho e comprometimento profissional desse futuro professor, que poderá não se identificar com a área e assim não conseguir se estabelecer em uma identidade coletiva, importante para o enquadramento profissionalização da docência. Outros 13% escolheram por acreditar que a área é de fácil ingresso no mercado de trabalho, e ainda 10%, porque acreditam que ser professor confere prestígio na sociedade. E, 7% colocam a escolha da profissão por influência de alguém da família, e a única afirmação que não foi escolhida por nenhum dos acadêmicos foi ser professor pela boa remuneração salarial. Isso deixa claro que todos os ingressantes no curso de licenciatura em letras sabem da desvalorização salarial, e por conseguinte, social do professor. Prontamente, pode-se questionar: será que o acadêmico pretende fazer algo em relação a essa desvalorização, entendendo a profissão e tomando consciência a fim de lutar para que ela seja valorizada?

Questionados sobre o fato de que ser professor implica em estar engajado em sindicatos, associações e outras instituições que garantam e legitimem seus direitos profissionais, apenas 11% estão de acordo. O que é preocupante, pois segundo Richter (2018) um dos motivos da desprofissionalização docente é a ausência do enquadramento da profissão, como outras profissões que detém um código de ética em conselhos que a rege e define normas aos profissionais atuantes, portanto engajar-se em sindicatos e associações de professores pode garantir o enquadramento da profissão e a luta pela valorização docente.

Os acadêmicos devem ter a consciência de que o profissional de letras é reconhecido mas não é regulamentado por lei que determine e supervisione princípios da função do educador linguístico. Logo, a profissão docente entra em um sistema alopoiético³ (RICHTER, 2018), controlado por vozes do entorno, pois ocorre um vácuo de saberes não determinados por leis, e isso abre espaço para discursos do senso comum, na qual leigos se permitem dizer muitas vezes o que faz ou não parte do papel docente. Essa difusão de discursos é incorporada pelos docentes

³ Alopoiése: sistema que integra componentes exteriores. “Profissões alopoiéticas como Letras sofrem comumente sabotagem hierárquica nas suas competências por conta da confusão entre enquadramento e configuração”. (RICHTER, 2018, p. 110)

que entram no exercício da sua profissão já se identificando com parâmetros equivocados da sua função, um dos fatores que gera a desvalorização social do professor.

Porém, um aspecto positivo, é que a maioria dos acadêmicos, 73%, expõe que a função do professor é dominar e explorar saberes disciplinares, didáticos e pedagógicos. Esses conhecimentos são saberes construídos ao longo da formação, mas principalmente na formação inicial, quando o acadêmico reflete sua prática levando em consideração as metodologias e técnicas pedagógicas adquiridos na graduação (TARDIF, 2002). Continuando, 50% dos alunos apontam para a necessidade de investir na formação continuada buscando preencher as lacunas do seu conhecimento, o que pode ser muito significativo, pois ela é essencial para dar base a novas pesquisas e confrontos que podem surgir na sua prática docente, entretanto, também pode demonstrar uma sensação de falta e incompletude, como se toda a sua formação acadêmica não fosse suficiente para prepará-lo. Conforme aponta Richter, na análise da sua Teoria Holística da Atividade (THA),

O que não admitimos é a bizarra alegação de que estudantes de Letras, apesar de entrarem em contato com teorias e metodologias na teoria e na prática ao longo de árduos quatro ou cinco anos, mereçam a posteriori a acusação de amnésia anterógrada! (RICHTER, 2018, p.106)

Nessa mesma linha de pensamento, Perón (2012, p.124), em sua pesquisa com professores do ensino básico, evidencia que há “dizeres que atestam a evidência de um grande espaço a ser preenchido (pelo conhecimento), o que se relaciona ao desejo de completude do sujeito”. Convém ressaltar que essa visão pode atestar que o professor se sente incompleto, fragmentado, sem uma identidade definida, alguém buscando preencher os espaços que ele pensa que estão vazios na sua formação, provavelmente em consequência de tantas demandas que vêm para ele. Será discutido mais à frente o motivo dessas demandas.

Observa-se ainda que a opção menos escolhida com 10%, trata de que ser professor é primeiramente, uma questão de vocação. Não se discute o fato de o professor ter vocação para este trabalho, mas não pode ser esse o único critério da sua escolha profissional, ele precisa de amparo legal e reconhecimento do seu trabalho, como outros tantos profissionais. Ainda, a palavra vocação pode remeter a um talento como uma aptidão natural que leva o indivíduo a exercer determinada profissão, e sua etimologia também está ligada à orientação à vida religiosa. Logo, pode perceber-se que o fundamento e a história da vocação para “professorar” está ligada às bases da religião de onde surgiu as raízes do professor. (NÓVOA, 1992)

Levando em consideração o postulado coletivo de valores e normas que a profissão docente “deve” seguir, para 60% dos acadêmicos, a responsabilização pelas demandas da sociedade, da família e, até de outros profissionais, que esperam que o professor atue como psicólogo, conselheiro, enfermeiro, pai e mãe, são atribuições que lhe são exigidas mas não fazem parte da obrigação do profissional de Letras. A seguir, 34% atestam que não cabe ao professor ensinar regras básicas de convivência aos alunos. Diante disso, podemos inferir que a maioria dos acadêmicos não concorda com o contexto real das exigências que sofre o professor, conforme evidencia Flain (2015), no relato de uma das professoras que participa da sua pesquisa, quando afirma que: “no ensino fundamental, temos que primeiro educar os alunos, só conseguimos ensinar línguas no ensino médio”, ainda nas palavras de Flain, ela está assumindo uma função que pertence à família, pois ao chegar na escola eles já deveriam saber esperar a sua vez de falar, respeitar regras de convivência, “tarefas que não cabem ao professor, no máximo, ele poderia reforçar esses valores” (2015, p.6). Essa situação é desgastante, pois o profissional de letras se vê obrigado a corresponder expectativas e resolver problemas para os quais não foi preparado. Essas atribuições a mais que são impostas ao professor se deve, segundo Coracini (2013), ao momento de redefinição da função do professor que, está em meio a um contexto de perdas, seja do reconhecimento, do respeito e do desânimo presente no exercício da profissão. Essa sensação de não cumprir o que seria sua função acarreta o mal-estar docente que afeta a autoestima do profissional que crê no papel equivocada da sua profissão.

Ainda discutindo o mesmo tema, 31% entendem que a realização de atividades de cunho burocráticos, que vão além de documentos como diário de classe e planos de ensino, não são tarefas do docente. O mais preocupante é que somente 25% concordam que o docente não deveria seguir as determinações dos documentos oficiais que norteiam a educação no país sem participar ou contribuir na construção desses documentos, se considerarmos também os 89% que apontam que ser professor não implica em estar engajado a instituições que o represente e delegue a construção desses documentos. Podemos inferir que os indivíduos da pesquisa não estão totalmente imersos no estudo da sua futura profissão para que se forme neles, uma identidade saudável em relação a ser professor, alguém com autonomia para decidir sobre os rumos da educação no país e concretizar os seus direitos como profissional.

As respostas dos alunos sobre as discussões realizadas no curso de Letras para tratar da profissão do professor como, por exemplo, a sua origem e transformação, atribuições e direitos,

mostram que para 50% há poucas discussões e reflexões acerca do assunto e para 39% há muitas discussões e reflexões a respeito e, 10% afirmam que o tema não é abordado no curso, ou ainda não houve discussões a respeito. Metade dos acadêmicos revelam que a profissão é estudada, mas não a fundo, o que reforça o que já foi analisado a respeito da identificação dos estudantes com papéis equivocados da função do professor.

Os cursos de Letras nos quais foi realizada a pesquisa formam professores em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, fato que no contexto atual em que se encontra o ensino de Espanhol pode afetar as escolhas dos acadêmicos em muitos aspectos. A região da UFFS campus Chapecó não possui espanhol na grade curricular na maioria das escolas públicas devido a novas orientações governamentais como, por exemplo a BNCC, o que também dificulta o estágio da docência nessa língua. Segundo Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acrescida do seguinte art. 35-A, sobre a BNCC que define direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio,

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, fev. 2017)

A escolha é facultativa aos alunos do ensino regular, e depende da vontade e interesse político para que essa oferta realmente ocorra nas escolas. Esse é mais um desafio que os professores têm que enfrentar para garantir o seu campo de trabalho. Uma das ações realizadas nesse sentido é o movimento nacional “Fica Espanhol” que envolve professores e estudantes na busca pela manutenção e expansão do ensino de ELE apontando também para toda a estrutura de profissionais qualificados que se formou ao longo de 20 anos.

Em relação a língua que mais se identificam, 40% dos acadêmicos, optaram somente pela língua portuguesa e 17% somente pela língua espanhola os outros 33% optaram por ambas. Assim, os resultados mostram que a maioria dos estudantes se identifica com a língua espanhola mesmo no atual contexto, o que significa a possibilidade de amplificar o conhecimento sobre essa língua que é falada nos países que fazem fronteira com o Brasil e a sua relevância no mundo globalizado, que segundo o relatório publicado pelo Instituto Cervantes (2018),

más de 577 millones de personas hablan español en el mundo, de los cuales 480 millones lo tienen como lengua materna. El 7,6 % de la población mundial es hoy hispanohablante. Casi 22 millones de personas lo estudian en 107 países. El español es, además, la tercera lengua más utilizada en internet [...]

Sabe-se que o interesse das políticas públicas por determinar a ampliação do ensino de uma língua se entrelaçam entre fatores, primeiramente, econômicos, políticos e culturais. Segundo Dias,

nos últimos anos, intensificou-se com o acordo de livre-comércio entre os países do Cone-Sul (Mercosul), firmado em 1991, em Assunção. A necessidade de comunicação com os países vizinhos do Brasil demandou das escolas e institutos de idioma uma ação imediata. Todavia, o mercado apresentava carência de profissionais qualificados e de materiais adequados a essa necessidade. (DIAS, 2018, p.2)

Por esse motivo foi sancionada a lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que determina no Art. 1º “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.” O curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol da UFFS é fruto dessa deliberação que veio por motivos apontados anteriormente com o objetivo de preparar profissionais qualificados para a docência em língua espanhola. Porém, a lei que nem chegou a ser executada efetivamente, e 12 anos depois ela foi revogada pelo Art. 22. na lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a mesma lei da BNCC que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

A percepção dos acadêmicos sobre o que caracterizaria um bom professor de línguas, mostrou que para 76% deles é engajar o aluno para que ele obtenha uma aprendizagem efetiva e, em segundo lugar, para 51%, é ter um profundo conhecimento da língua que vai ensinar. A percepção dos estudantes quanto um bom professor ser aquele que engaja o aluno na aprendizagem vai ao encontro do papel profissional do docente, que para Bronckart “é a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção” (2006, p. 226). Tendo em vista que os acadêmicos se identificaram mais com esse papel, isso demonstra que eles têm consciência das competências que o professor necessita para ser um bom profissional. Ser licenciado em Letras, para poder exercer a profissão, foi a escolha de apenas 18% dos alunos, assim, entende-se que a maioria dos alunos não acredita que necessariamente ser licenciado faz dele um bom professor, o que parece grave, pois o grau de licenciado é o que deveria legitimar a profissão. É necessário que profissionais graduados ocupem o lugar de bom profissional, posto que possuem competências para tal, e deveria ser alicerçado nisso que os professores deveriam conquistar a possível e esperada valorização e

enquadramento profissional, não permitindo que as vozes do senso comum se autorizem a questionar a competência dos professores.

Na mesma questão, realizar atividades e tarefas que, em primeiro lugar, agradem aos alunos foi assinalada por 16% dos alunos, o que aponta para a concepção de que eles se preocupam mais em agradar os seus estudantes para mantê-los interessados do que em preparar atividades adequadas a uma aprendizagem efetiva da língua, que afinal é trabalho do professor. Conforme salienta Richter (2018, p.108-109), é importante esclarecer que um bom profissional pode e deve proporcionar uma aprendizagem interessante, adequada ao seu público, mas sempre amparada em princípios teóricos da sua área de atuação.

Podemos vislumbrar aqui uma das consequências da desvalorização docente, posto que comparando com outra profissão que não a de professor, o médico, por exemplo, não se preocupa se o paciente vai gostar do remédio, ele prescreve o que o seu conhecimento indica que é melhor para ele, e não é questionado sobre isso, já o professor sim, e por quê?

Muitas vezes o professor é questionado pela sociedade sobre sua prática porque a profissão não está enquadrada em leis e conselhos que defendam e disciplinem claramente o seu o exercício profissional, a exceção dos professores de Educação Física. Logo, qualquer pessoa pode se sentir autorizada a exprimir o que acha que o professor deve fazer, ser e ensinar. Um dos motivos pelos quais o professor aceita esse tipo de invasão na sua atuação profissional, pode ser o fato de que o acadêmico recém formado, mesmo estudando durante cinco anos, acha que não está preparado para a docência, conforme evidenciou Richter (2018). Outra situação que contribui para a desvalorização da docência é o fato que se aceita, e inclusive, é recomendado pelos documentos oficiais que a docência possa ser exercida por indivíduos que não possuem licenciatura na língua ou a formação completa, mas que comprovem notório saber sobre o assunto, o que é muito questionável.

Segundo Richter, (2018, p. 107) “a impregnação de práticas sociais pelo senso comum age como uma invisível camisa de força determinante de limitações à qualidade das atividades implicadas. ” Ou seja, por permitir que a docência seja realizada pelo notório saber de indivíduos sem formação, essas práticas certamente com falhas e imprecisões tomam o lugar do discurso do saber profissional docente estudado na licenciatura e, “pelo efeito discursivo de esquecimento, é “como se” o próprio educador linguístico [...]” fosse um profissional ruim (RICHTER, 2018, p. 112). Essas práticas com falhas e imprecisões fazem com que o acadêmico

em formação acabe se identificando com o paradigma equivocado do “bom professor” do “professor-amigo”, “professor psicólogo”, aquele que faz aulas divertidas e, como assinalado na questão, aquele que realiza atividades e tarefas que, em primeiro lugar, agradem aos alunos, e não necessariamente tenha algum o objetivo de aprendizagem.

Quando questionados sobre quantos professores consideram que poderiam servir de inspiração ou exemplo a ser seguido, tem-se 85% que apontam vários professores de exemplo, 10% somente 1 ou 2 professores. Apenas um acadêmico afirma que nenhum professor lhe serviu de exemplo. Isso demonstra que a maioria vêem nos seus professores exemplos a serem seguidos na sua trajetória formativa, e certamente se identificam com suas características. Essa identificação, ocorre mais intensamente no ensino médio e na graduação.

Sobre as características que esses professores apresentavam, os acadêmicos afirmam que o aspecto mais latente era a atitude reflexiva em relação aos temas tratados em aula, na perspectiva sobre estimular o aluno a pensar e discutir sobre problemas e fatos que envolvem a sociedade. Essa característica está ligada, conforme evidencia Bélair (2001), a competência do professor em se apropriar dos saberes eruditos e ser capaz de integrar a saberes ensináveis, a partir de vivências e saberes já presentes dos alunos. Em segundo lugar, 61% dos acadêmicos se identificaram com professores que os motivaram, pois incorporaram a afetividade no exercício da docência. A terceira característica com 51% das escolhas, tem-se a identificação com o professor que exerce profundo conhecimentos disciplinares, didáticos e pedagógicos, o que vai ao encontro com os saberes docentes postulados por Tardif (2002) como competência essencial do professor e que, segundo análise anterior, é admirado e incorporado na primeira formação.

Em último lugar com apenas 2%, o parâmetro com os quais os acadêmicos menos se identificam é com o professor que faz o uso específico de provas e testes, por serem mais objetivos. Isso demonstra que os estudantes não se identificam mais com a concepção do professor conteudista que incorpora apenas de saberes disciplinares e curriculares (PAQUAY; WAGNER, 2001), mas sim com um conjunto de competências que abrem portas para a formação de um profissional do ensino prático reflexivo (CAMPOS, 2013) que reflete sobre sua prática analisando seus defeitos para mudar e, com isso, produz ferramentas inovadoras, se possível junto com a pesquisa.

Quando questionados sobre quais características de seus professores eles não usariam como exemplo a ser seguido, temos, em primeiro lugar, a falta de empatia pelo aluno com 76% e, em segundo, com 64% a visível falta de planejamento das aulas. Ainda temos com 51% a aversão ao professor que tem desconhecimento do conteúdo que está ministrando. Nos comentários livres, sobre fatores que incomodam na postura do professor, temos o preconceito e tratar os alunos de forma diferente, pelo grau de proximidade. Essas perspectivas apontadas pelos acadêmicos vão contra o que realmente se espera do professor, que segundo Romanowski (2007, p.60) é “observar o contexto da sala, dos alunos, quanto a diversidade cultural, respeitando-os em suas diferenças; considerar a ética na sua atuação, bem como procurar desenvolvê-la junto aos alunos”. A falta de empatia, preconceitos e falta de preparação quanto ao conteúdo de aulas não é um exemplo a ser seguidos pelos futuros professores, ou seja, eles valorizam o bom relacionamento entre professor e aluno e que o professor conheça o objeto do seu trabalho e planeje suas aulas.

Na última questão, quando questionados: “Especificamente na prática de estágio, quando assumes a regência de classe, quais as atitudes de professor que te guiam na prática? ” 73% optaram por: interagir estimulando os alunos a construir o conhecimento e refletir sobre ele, o que vai ao encontro com o papel de ensinar a pensar e possibilitar aos alunos a busca por uma abordagem crítica dos conteúdos segundo Romanowski (2007). Depois, 66% escolheram a atitude de adaptar-se às demandas de conhecimento e interações dos alunos no momento da aula, o que também vai ao encontro do papel positivo do professor como mediador da aprendizagem que mescla os conhecimentos prévios com os conhecimentos a adquirir.

Para 56% dos participantes temos como opção a conduta de mostrar-se disposto a aprender, sobre a língua, métodos, teorias, novas tecnologias, e ter consciência de que como está no início da prática pode estar suscetível a equivocar-se. Está de acordo com a visão de que “estar atento às possibilidades das novas tecnologias refletindo sobre seu emprego e possibilidade de melhoria das aulas e investir na atualização científica, pedagógica e cultural.” (Romanowski, 2007, p. 61) é necessário para adaptar-se às demandas do ensino que são possíveis e que cabem na atuação docente.

Considerando toda a perspectiva da identificação do papel do professor que foi abordada aqui, pode-se inferir que a identidade da maioria dos estudantes está sendo constituídas em bases sólidas da licenciatura, principalmente porque notamos a compreensão deles em apontar características que afirmam competências adequadas, de acordo com a literatura da área, no

momento de atuar como professor no estágio. Entretanto, 12% dos acadêmicos optaram pela alternativa de postar-se como conhecedor experiente do conteúdo tratado, tendo sempre uma resposta correta para todas as dúvidas, 4% assinalam que devem seguir fielmente o que foi planejado. Do total de acadêmicos, 6% não participaram de nenhum estágio da faculdade e não tiveram nenhuma experiência em sala de aula como professor.

Dessa forma, os dados mostram que pouquíssimos licenciandos acreditam que o professor é apenas um transmissor de saberes disciplinares (PAQUAY; WAGNER, 2001) ou o detentor de todo saber que não está suscetível ao erro, sendo inflexível quanto a organização da sequência da aula em favor dos alunos e do conhecimento e rígido nas avaliações. Em contraponto, nas questões abertas, um aluno pondera: “não é apenas por estarmos no início da prática que estamos suscetíveis a equívocos, mas durante toda a vida profissional eles acontecem. O conhecimento não é estático, e o professor precisa ser humilde o suficiente para perceber as nuances dos processos de ensino-aprendizagem em cada contexto.” Isso demonstra uma consciência clara a respeito do papel do professor.

Considerações Finais

Diante dos fatores apresentados, entende-se que o acadêmico na primeira formação está construindo uma identidade profissional positiva à medida que se identifica com a função do professor e têm vários professores que lhe servem de exemplo. Porém, negligencia o valor da sua competência uma vez que abre mão de ensinar para dar conta de agradar os alunos, e ainda aceita que um bom professor não seja necessariamente licenciado. Há outro aspecto no sentido de que poucos demonstraram que ser professor também é estar engajado em instituições que garantam e legitimem seus direitos, fator que geraria o enquadramento profissional e a sua valorização.

O perfil do professor com qual o acadêmico se identifica seria aquele que dispõe de conhecimentos pedagógicos, disciplinares e didáticos para compor sua prática e motivar os alunos a se envolverem com a perspectiva do pensamento crítico-reflexivo, e ainda relacionar-se com os alunos de forma afetiva, respeitosa e empática. Observa-se a devida importância que os acadêmicos deram ao professor como educador atuante na sala de aula. No entanto, é como se seu trabalho fosse somente estar ali atuando com os alunos, esquecendo-se do engajamento que o docente deve ter como profissional em comunhão com outros colegas de profissão em

sindicatos, pesquisas e congressos que discutam e determinem seus direitos e legitimem sua profissão, para que ela seja valorizada da maneira que merece, com o reconhecimento da função cabível ao docente e salário digno.

A maioria aborda que não é necessário ser licenciado para ser um bom professor. Isso demonstra como o professor formado não está ocupando o seu lugar de professor ou os acadêmicos se identificam com o educador que faz aulas divertidas, que atua como “professor-amigo”, “professor-psicólogo”, o que pode significar que aceitam atribuições a mais que são exigidas do docente, esquecendo-se dos objetivos de aprendizagem que deveriam nortear sua atuação. As competências dos saberes necessários para essa atuação são aprendidas exclusivamente na licenciatura, logo é necessário que os acadêmicos em formação valorizem seus próprios esforços e conhecimentos para sentirem-se capazes de atuar e, assim, ocupem o espaço de um bom professor.

Nesse sentido, o professor em formação deve ser estimulado a refletir sobre qual é o seu papel legítimo, o porquê e o quê ele estuda na licenciatura, para valorizar seu conhecimento e dizer com propriedade, isto não me cabe, isto sim. Infelizmente, a sociedade e o sistema educacional exigem do educador linguístico um desempenho além do que ele consegue dar conta, pois sobra pouco tempo para o exercício da sua função, que é ensinar, no caso de Letras, a língua portuguesa e a língua espanhola. Se o egresso de Letras sair da graduação sem ter consciência que seu papel que é, principalmente esse, o de ensinar e engajar-se em delimitar e firmar suas funções legítimas como professor, é possível que o processo gerador do mal-estar docente continue, e o mais afetado será ele mesmo, o futuro do professor.

É necessário que se ampliem as discussões na academia sobre a situação da profissionalidade docente e das competências do profissional reflexivo que se reorganiza com a finalidade de garantir o aprendizado dos alunos e o seu bem-estar docente. Dessa forma pode-se preparar o futuro professor de modo que ele não esqueça seu papel enquanto profissional valorizando-se e garantindo sua legitimidade docente.

Referências

BÉLAIR, Louise. **A formação para a complexidade do ofício do professor**. In: PERRENOUD, Philippe et al. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 55-65.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, A. R.; MATENCIO M. L. (Org. e trad.). Mercado de Letras: Campinas, 2006.

BURIOLLA, Marta A. F. **O estágio supervisionado**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. 1.ed. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

DIAS, Cleide; DIAS, Cleidson. O espanhol nas escolas públicas: um estudo sobre o ensino. **Projeção e docência**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 73-81, mar. 2012. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/173/162>>. Acesso em 15 de abr. 2020.

ESTIVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2.ed. Portugal: Porto, 1992. p. 94-124.

EL ESPAÑOL: UNA LENGUA VIVA. **Instituto Cervantes**, Madrid, p.1, nov. 2018. Disponível em: <https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2018/noticias/np_presentacion-anuario.htm>. Acesso em: 14 de ago. 2020.

GATTI, Bernadete. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle: Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v.16, n.2, p.11-24, jul. /dez. 2011. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195>>. Acesso em: 11 de nov. 2019.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão professor**. 2.ed. Portugal: Porto, 1992. p.13-34.

ORLANDI, Eni L.P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

SACRISTÁN, José G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2.ed. Portugal: Porto, 1992. p.63-92

SOUZA, Maria L. S. Formação e profissionalização docente. **EntreVer**, Florianópolis, v.2, n.3, p.289-294, jul. /dez. 2012. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/download/2042/2511>>. Acesso em: 15 de out. 2019.

SOUZA, Deusa M. Identidade transversal e política de verdades: políticas curriculares e a construção da identidade do professor de línguas estrangeiras. In: CORACINI, M. J. (Org.).

Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades. 1.ed. Chapecó: Argos, 2003. p. 337-350.

PAQUAY, Léopold; WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, Philippe et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.135-168.

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

PERÓN, Ana P.; DIAS, Luciana. A(s) identidades do professor de língua portuguesa na contemporaneidade: entre falas de professores e os documentos oficiais. In: VENTURINI, Maria; BIAZI, Terezinha; OLIVEIRA, Sheila (Org.). **O professor no Brasil: dizeres contemporâneos.** Guarapuava: Ed. Unicentro, 2012. p. 111-131.

RICHTER, Marcos; FLAIN, Angela. Docência em letras, conflito e resiliência. In: **Congresso Internacional Linguagem e Interação**, 3., 2015, São Leopoldo. Anais... São Leopoldo: Unisinos, 2015. 15p.

_____; GATTO, Vanessa; FREITAG, Felipe. Razões epistemológicas para o combate à acrasia na educação linguoliterária: atualizações da teoria holística da atividade. In: SILVA, Ana; ÁVILA, Andriza; KADER, Cárta (Org.). **Encontro dos professores de linguagens da educação básica, profissional e tecnológica.** Anais... São Vicente do Sul: Instituto Federal Farroupilha (IFFar), 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 3.ed. Curitiba: Ibpx, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL, Decreto-Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22>. Acesso em: 15 de nov. 2020.

ANEXO A: Perguntas da pesquisa

A constituição identitária do Professor em Formação no Curso de letras.

Esta pesquisa é vinculada a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus Chapecó. O foco das questões é para os atuais acadêmicos do Curso de Letras Português e Espanhol da UFFS. Solicito, gentilmente, sua participação e agradeço desde já sua colaboração com a pesquisa. Na maioria das questões você pode marcar mais de uma alternativa.

Em qual campus da UFFS você está cursando Letras?

() Campus Chapecó

() Campus Cerro Largo

() Campus Realeza

Em qual fase do curso você está?

() 1ª fase

() 3ª fase

() 5ª fase

() 7ª fase

() 9ª fase

() Outra:

Por que escolheu ser professor (a) de línguas?

() Porque admiro a profissão.

() Por não ter sido aprovado (a) em outro curso.

() Por ser uma área de fácil ingresso no mercado de trabalho.

() Pelo prestígio que a profissão representa na sociedade.

() Sempre gostei de ensinar.

() Pela boa remuneração salarial.

() Por influência de alguém da família.

() Outro:

Qual é a sua experiência como professor?

() Escolas de ensino fundamental ou médio.

() Estágios Supervisionados Obrigatórios.

() Escolas de Línguas

() Nenhuma experiência como professor

() Outros:

Para você, ser professor implica em:

() dominar e explorar saberes disciplinares, didáticos e pedagógicos.

() buscar o crescimento pessoal e profissional.

() primeiramente, compreender que esta é a sua vocação.

() estar engajado em sindicatos, associações e outras instituições que garantam e legitimem seus direitos profissionais.

() investir na educação continuada, buscando preencher as lacunas do seu conhecimento.

() Outros:

Que outras atribuições você entende que são exigidas do professor, nos dias de hoje, e que não fazem parte de sua obrigação como profissional de Letras?

() Realizar atividades de cunho burocrático que vão além de documentos como diário de classe e planos de ensino.

() Responder ao papel de ensinar regras básicas de convivência aos alunos.

() Obedecer às determinações dos documentos oficiais que norteiam a educação no país, sem participar ou contribuir na construção desses documentos.

() Responsabilizar-se pelas demandas da sociedade, da família e, até de outros profissionais, que esperam que o professor atue como psicólogo, conselheiro, enfermeiro, pai, mãe, etc.

() Outros:

No curso de Letras são discutidas questões sobre a profissão do professor como, por exemplo, a sua origem e transformação, atribuições e direitos?

() Sim, há muitas discussões e reflexões a respeito.

() Sim, porém, há poucas discussões e reflexões.

() Não. O tema não é abordado no curso.

() Outros:

Qual é a língua que você se identifica mais no curso de Letras?

() Língua Portuguesa.

() Língua Espanhola.

() Ambas igualmente.

() Nenhuma.

() Outros:

Na sua opinião o que caracteriza um bom professor de Línguas?

() Ter um profundo conhecimento da língua que vai ensinar.

() Ser licenciado em Letras na respectiva língua.

() A sua prática deve basear-se em teorias que justifiquem as suas escolhas didáticas e pedagógicas.

() Realizar atividades e tarefas que, em primeiro lugar, agradem aos alunos.

() Engajar o aluno para que ele obtenha uma aprendizagem efetiva.

() Outros:

Durante a sua formação, quantos professores você considera que poderiam servir de inspiração, ou exemplo, a ser seguido?

() 1

() 2

() Vários

() Nenhum

() Outros:

Em que fase da sua formação você teve professores que serviram de exemplo para sua prática?

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Graduação

() Escola de Línguas

() Nenhum

() Outro:

Quais características esses professores apresentavam?

- Profundo conhecimentos disciplinares, didáticos e pedagógicos.
- Motivaram os alunos.
- Atitude reflexiva em relação aos temas tratados em aula, na perspectiva de estimular o aluno a pensar e discutir sobre problemas e fatos que envolvem a sociedade.
- Prática de uma avaliação formativa, que inclui vários instrumentos, como um processo contínuo e parte da construção do conhecimento.
- Uso específico de provas e testes, por serem mais objetivos.
- Nenhuma das anteriores.
- Outros:

No caso de não ter nenhum professor que lhe serviu de inspiração, como bom profissional, em que parâmetros, práticas, postura você pretende basear a sua prática docente? (caso tenha, desconsidere essa questão)

Quais características de seus professores, você não usaria como exemplo a ser seguido:

- Visível falta de planejamento das aulas.
- Descompromisso com a assiduidade e a pontualidade.
- Falta de critérios definidos para o processo avaliativo.
- Falta de empatia pelo aluno.
- Desconhecimento do conteúdo que está ministrando.
- Outros:

Especificamente na prática de estágio, quando assumes a regência de classe, quais as atitudes de professor que te guiam na prática?

- Seguir fielmente o que foi planejado.
- Adaptar-se às demandas de conhecimento e interações dos alunos no momento da aula.
- Interagir estimulando os alunos a construir o conhecimento e refletir sobre ele.
- Mostrar-se disposto a aprender, sobre a língua, métodos, teorias, novas tecnologias, etc.
- Apresentar-se como conhecedor experiente do conteúdo tratado, tendo sempre uma resposta correta para todas as dúvidas.
- Ter consciência de que como está no início da prática e pode estar suscetível a equivocar-se.
- Outras: