

SIMPÓSIO AT152

O ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO E O PAPEL DAS UNIVERSIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

SILVA, Rute Almeida
Universidade Federal de Mato Grosso
mocaneira@hotmail.com

Resumo: Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado, centrada no letramento do professor de Língua Portuguesa no Brasil. A partir de alguns dados, nosso objetivo consiste em refletir sobre o papel das universidades, enquanto lugares de formação docente, frente aos desafios da globalização. Como aporte teórico, recorremos aos estudos de Bakhtin (1929) acerca do conceito de dialogismo. Ancoramos nos pressupostos de Bourdieu (2004) sobre educação; de Imbernón (2006) acerca da formação de professores, entre outros. A metodologia abordada é mista, em que partimos de um questionário virtual fechado, elemento quantitativo, para uma análise mais qualitativa dos dados. O *corpus* da investigação foi constituído pelas respostas de 1060 professores de Língua Portuguesa de várias partes do Brasil sobre a dimensão prática da docência, no início da carreira. Os resultados obtidos permitiram reconhecer o importante papel das universidades, como um lugar de desenvolvimento profissional docente, e refletir acerca de alguns desafios que se colocam a estas instituições no século XXI: de superar as metas acadêmicas tradicionais e o pensamento mercadológico atual e de desenvolver um ensino-aprendizagem na perspectiva do letramento crítico e emancipador, de base freiriana.

Palavras-chave: Professor de Língua Portuguesa; Universidade; Letramento Crítico.

Abstract: This article is a cut of a doctoral research, focusing on the literacy of the Portuguese Language teacher in Brazil. Based on some data, our objective is to reflect on the role of the university, as a place of teacher training, facing the challenges of globalization. As a theoretical contribution, we turn to Bakhtin's (1929) studies on the concept of dialogism. We anchor in Bourdieu's (2004) assumptions about education; of Imbernón (2006) on the training of teachers, among others. The methodology is a mixed one, in which we start from a closed virtual questionnaire, a quantitative element, for a more qualitative analysis of the data. The corpus of the research was constituted by the responses of 1060 Portuguese Language teachers from various parts of Brazil on the practical dimension of teaching at the beginning of the career. The results obtained allowed us to recognize the important role of the university as a place for professional teacher development and to reflect on some of the challenges faced by these institutions in the 21st century: to overcome traditional academic goals and current marketing thinking and to develop a teaching-learning from the perspective of critical and emancipatory literacy in the Freirian mold.

Keywords: Teacher of Portuguese Language; University; Critical Literacy.

Introdução

A educação brasileira vem se desenhando como um campo de saber cada vez mais controverso e complexo, pelas suas diversas especificidades. Ultimamente, as transformações trazidas pela globalização têm exigido novas capacidades dos

cidadãos para uma atuação social concreta. Essa participação é dependente do domínio da leitura/escrita, que é, em boa medida, de responsabilidade da escola. Mas parece que tal instituição não tem dado conta do seu papel, pois o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (doravante LP) tem sido marcado pelo mau desempenho dos alunos, sobretudo, nas avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a culpa desse insucesso vem recaindo sobre o professor dessa área visto, por vezes, como mal preparado para sua atuação.

Assim, ao olhar, por um lado, o aluno, como “fracassado”, pois não obteve êxito escolar no exame externo, e, por outro, o professor, “desqualificado”, porque não teve competência suficiente para preparar o estudante, surgem-nos algumas questões: E as universidades, qual tem sido seu papel? Elas têm desenvolvido o letramento crítico dos discentes? Os conhecimentos dispensados a eles privilegiam a formação humana ou apenas a técnica? Para refletir tais questões, é preciso “olhar” para a história, para as formas de domínio que, comumente, têm influenciado as normas educacionais. Articular a prática pedagógica escolar com a formação docente superior pode ser uma etapa indispensável para se entender alguns problemas que afetam a educação nos países. Talvez isso também seja ideal para fornecer pistas (ou alternativas) para melhoria do ensino-aprendizagem nas escolas.

Neste estudo, que é recorte de uma pesquisa de doutorado, olhamos de modo especial para o professor atuante na educação básica, pois paira sobre ele as tensões do cotidiano escolar nem sempre consideradas por quem critica seu trabalho. Tomamos como objeto de estudo as respostas de 1060 professores de LP sobre a dimensão prática da docência no início da carreira. Eles responderam a um questionário virtual, composto por 62 questões. Aqui apresentamos a análise referente às respostas dadas a 03 delas, como veremos a seguir. A réplica dos participantes nos permitiu refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem fornecido pelas universidades, na formação dos futuros professores.

1. Referencial Teórico

No âmbito desta pesquisa, concebemos a resposta dos professores como dialogia edificante e constitutiva do ser, porque, através dela, é possível acessar

suas experiências. Sob o viés bakhtiniano, entendemos o diálogo como possibilidade inesgotável de sentido, em que os docentes se enunciam e, nesse processo, situam-se (e nos situam) nos meandros da própria trajetória de formação. Assim, considerando que os enunciados respondem sempre a outros, ao refletir a temática deste trabalho, faz-se necessário rememorar alguns fatores que envolvem a educação. Sua estrutura, em todos os níveis de ensino, desde o início, esteve ligada às condições sócio-históricas. Por isso, vale lembrar, aos professores e a toda a população, aquilo que, mesmo presente na prática diária, tende a ser “sistematicamente esquecido: que a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas” (SAVIANI, 2008, p. 152).

Durkheim (1978) apresenta elementos que ajudam na compreensão do sistema educacional, que, de modo funcional, regula a vida das pessoas. Bourdieu (2004) também reinterpreta esse sistema, o qual possui caráter autoritário, tendo como papel a inculcação de valores necessários a conservação social. Através do ensino, os dominantes impõem à classe dominada a sua cultura e, em um movimento reprodutivista, tal cultura se transforma em mercadoria, sendo acumulada e comercializada como capital cultural. Trata-se do arbitrário cultural dominante, exercido pela escola. É o que o autor chama de violência simbólica.

Diferente visão tem Apple (1989) e Gramsci (1995) que veem o sistema educacional como aparelho de Estado contraditório, resultado de embates históricos, com papel não apenas funcional ou reprodutor, mas produtor de conhecimentos. Os autores defendem a dupla função da educação: de conservar e de, simultaneamente, minar as estruturas capitalistas, pois os alunos, sujeitos dirigentes de suas próprias destinações históricas, têm a capacidade de se oporem às ideologias autoritárias e conservadoras. Desse modo, a escola tem o papel de desvelar ao estudante seu potencial de luta. Cabe ao professor promover um ensino, igualmente, emancipador, promotor de igualdade e justiça social e, na mesma direção, cabe às universidades formarem integralmente o docente, desenvolvendo seu letramento crítico, nos moldes de Freire (2005), para uma atuação efetiva na escola. Para além do preparo técnico para o mercado, o ensino-aprendizagem

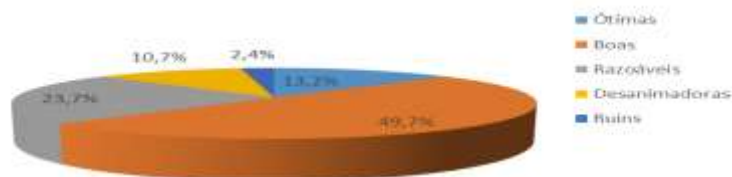
universitário precisa formar sujeitos autônomos, engajados que trabalhem a favor da libertação do aluno em fase escolar e não da sua domesticação.

2. Análise de dados

Tendo em vista que esta análise se baseia na resposta de professores, destacamos aqui algumas variáveis, em percentuais, a fim de demonstrar o perfil desses profissionais. Em relação ao grau de formação, 15,7% têm só o nível superior; 42,4% são especialistas; 20,2% possuem mestrado; 13,8% doutorado e 5,7% pós-doutorado. Sobre o tempo como docentes: 14,8% têm menos de 5 anos; 16,4% possuem de 6 a 10 anos; 31,9% de 11 a 20 anos; 22,2% de 21 a 30 anos; 6,7% de 31 a 40 anos e 1,5% de 31 a 40 anos. Quanto ao nível que lecionam: 50,7% estão no Ensino Fundamental; 54,9% no Ensino Médio; 24,4,7% no ensino superior e 13,8% na Pós-Graduação. Quanto à idade dos profissionais, 12,7% têm de 20 a 29 anos; 34,8% de 30 a 39 anos; 31,9% de 40 a 49 anos e 16,4% de 50 a 60 anos. Dos respondentes, 20,9% são homens e 78,8% mulheres. 29,7% deles localizam-se na região Centro Oeste; 34,4% no Sudeste; 19,8% no Sul; 8,8% no Norte e 8,6% na região Nordeste.

Nos gráficos abaixo, seguem três questões e suas respectivas respostas, sobre as experiências vividas pelos professores no início da carreira docente.

Gráfico 1 – Respostas à questão 18. [Como foram suas primeiras experiências na docência?]

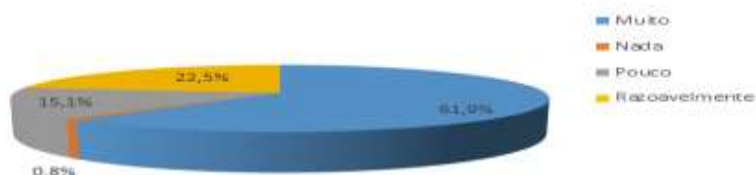


Fonte: Dados organizados pela autora

Perguntados acerca de como foram as primeiras experiências na docência, 49,7% disseram ter sido boas e 13,2% ótimas. Neste aspecto, é possível pensar que se o professor, na graduação, tiver um direcionamento coeso, em que assimile bem os conhecimentos teórico-práticos, durante o curso, provavelmente, ele terá um desempenho satisfatório ao entrar no campo docente e isso é o que mostra as respostas do gráfico 1. É inegável que a (boa) formação passa pela instituição de

ensino superior, que, ao desenvolver o letramento crítico, contribui para a emancipação do professor, dando-lhe condições de desvelar as ideologias existentes na sociedade. Se as universidades não fornecerem esse tipo de ensino, elas estarão negligenciando, de algum modo, através de uma manipulação adocicadamente paternalista, sua missão e formando um profissional, servo do sistema socioeconômico, sem condições de transformar seu meio. Isso pois, apesar de o poder de fazer e de criar ser um poder do homem, este, no caso o professor, em situação concreta, alienado, pode ter este poder prejudicado (FREIRE, 2005).

Gráfico 2 – Respostas à questão 19. [No curso de Letras, os conhecimentos que foram adquiridos contribuíram e/ou contribuem para o seu desempenho profissional na escola, na sala de aula?]



Fonte: Dados organizados pela autora

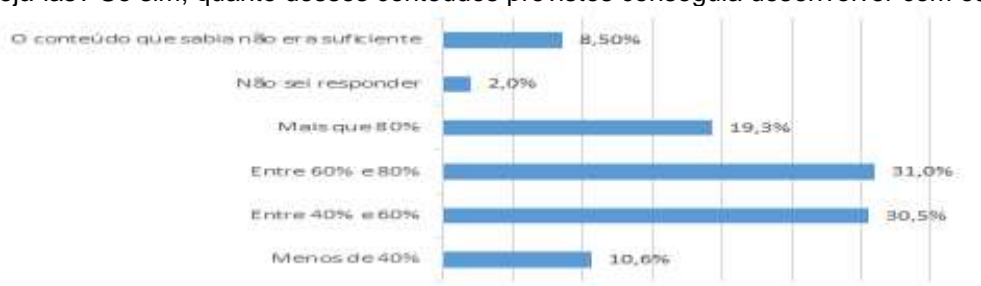
Quanto aos saberes adquiridos durante a graduação e sua contribuição em sala de aula, mais da metade dos participantes (61,9%), conforme o gráfico 2, deram parecer positivo, afirmando que os conhecimentos advindos do curso de Letras contribuíram muito para o desempenho profissional. Esse posicionamento possui relação direta com as respostas do gráfico anterior, já que a boa assimilação dos conteúdos permitiram aos professores boas experiências no início da carreira. No entanto, se compararmos essas réplicas positivas com os resultados negativos das grandes avaliações do país, como o ENEM, observamos certa incompatibilidade.

De modo recorrente, o ENEM tem atestado o fracasso dos alunos, referente à formação leitora e escritora, ao final da educação básica (ROJO, 2009). Por conta disso, muitos setores sociais têm relacionado o baixo rendimento estudantil ao ensino nas escolas, ou seja, tem recaído sobre o professor de LP o insucesso dos estudantes, gerando, assim, críticas ao seu fazer pedagógico. Logo, a assertiva dos participantes, de que os conhecimentos advindos da sua formação têm contribuído para a boa atuação profissional, não parece coerente com a realidade observada, pois subentende-se que o bom desempenho docente em sala reflete (ou deveria refletir), em boa medida, o bom desempenho dos alunos nos testes avaliativos.

Diante disso, é preciso refletir, como propõe Rojo (2009), acerca do processo de letramento do aluno na escola, buscando compreender as práticas de leitura e escrita que esses estudantes têm sido submetidos. Faz-se mister entender se o insucesso está ligado a ineficácia das propostas pedagógicas ou ao desinteresse dos alunos. De igual modo, estendemos essas questões para o processo de preparação do professor nas universidades. É preciso compreender que letramentos ou quais conteúdos têm sido submetidos os estudantes, futuros professores, na sua formação, pois, em tese, o docente ensina na escola o que aprende na academia.

Talvez seja relevante voltar as lentes para o interior da instituição superior, na qualidade do ensino que se oferece, porque isso está atrelado ao conceito de formação docente que se pratica (IMBERNÓN, 2006). A qualidade a qual nos referimos difere daquela ocultada em discursos conservadores de gestão, que colocam a instituição de ensino como núcleo da organização sistêmica. Uma qualidade educacional que se liga à lógica de mercado interfere, decisivamente, nas ações empreendidas no processo de formação, porque reforça o sistema de ensino individualista, relacionando a eficiência da ação humana com o capitalismo, característica de uma educação burguesa, funcional e reprodutivista. Tudo isso desafia a entidade de ensino a superar as tendências mercadológicas e desenvolver a autonomia universitária, priorizando seu papel na formação humana e científica. Afinal, conforme Imbernón (2006), uma formação docente de qualidade precisa se adequar às necessidades profissionais e sociais de maneira a repercutir, notadamente, na qualidade do ensino nas escolas (logo, nos exames externos).

Gráfico 3 – Respostas à questão 20. [Nas primeiras aulas, o conteúdo que sabia era suficiente para planejá-las? Se sim, quanto desses conteúdos previstos conseguia desenvolver com os alunos?]



Fonte: Dados organizados pela autora

Na pergunta de nº 20, insistimos na questão acerca dos conteúdos lecionados no início da carreira. Pretendíamos compreender se o que o professor sabia era

suficiente para planejar as aulas e quanto dos conteúdos previstos conseguia desenvolver com os alunos. Consideramos o processo inicial como um período tenso que demanda conhecimento profissional e equilíbrio pessoal. Frustração, ansiedade e medo marcam, por vezes, esse momento na carreira. Contudo, não parece ter sido essa a experiência de grande parte dos participantes da pesquisa, pois o gráfico 3 aponta para resultados, igualmente, positivos: 30,5% conseguiram desenvolver entre 40% e 60% do conteúdo programado nas primeiras aulas; 31,0% trabalharam 60% a 80% da matéria, e 19,3% executaram mais que 80% do planejado.

Todavia, em um processo dialógico, as réplicas dos participantes, em sua maioria positiva, nos três gráficos acima, suscitam-nos alguns questionamentos: se o conhecimento que o professor adquiriu na universidade contribuiu positivamente na sua entrada no campo da docência e se ele tem conseguido desenvolvê-lo com êxito no “chão da escola, tendo assim uma boa experiência inicial, por que tem sido o professor, da educação básica, tão criticado na sociedade? Será que os conteúdos trabalhados em sala (advindos da graduação) não têm sido suficientes para que os alunos, nas escolas, “alcem maiores voos” e consigam melhores resultados nas avaliações externas? Acreditamos que a prática pedagógica desenvolvida pelo professor em sala é, em grande medida, reflexo da educação formal superior.

De tal modo, talvez seja relevante analisar um pouco mais de perto o ensino, ofertado na graduação, no que tange à sua qualidade educacional. Isso porque, como afirma Morita (2009), o ensino universitário é uma área complexa que, apesar de alguns esforços, ainda é pouco abordado. Grande parte das investigações existentes sobre representações, ideias ou concepções de formação, de docentes remetem mais aos professores de Ensino Fundamental ou Médio, mas não a docentes universitários, por exemplo. Há nessa instituição certa “validação” imaginária, uma voz de verdade, sobre métodos didático-pedagógicos, conteúdos e práticas. Há uma consideração e uma autoconsideração do professor universitário como alguém diferente do restante dos docentes, que se apoia no imaginário social das universidades e seus integrantes (MORTIA, 2009 *apud* SURGHI, 1999).

Algumas considerações

Enfim, cremos que a formação inicial de professores se constitui em uma etapa fundamental do desenvolvimento de todo profissional docente e, portanto, deve ocorrer sob o molde da racionalidade prática e reflexiva, por ser o modo que melhor atende à demanda atual. Em prol de uma formação humanitária, as universidades precisam superar as metas acadêmicas tradicionais e o pensamento mercadológico atual, as estruturas capitalistas, e promover uma pedagogia crítica, formando intelectuais, membros orgânicos das classes subordinadas, comprometidos com o desenvolvimento do cidadão.

Referências Bibliográficas

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. ([1929]) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORITA, M. **A universidade e a formação de seus docentes: alguns apontamentos**. Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Educação – Mestrado e Doutorado. V. 17, n. 2. 2009.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, D. **História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**. EccoS - Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.