

A ESCRITA DOS PROFESSORES: TEXTOS EM FORMAÇÃO, PROFESSORES EM FORMAÇÃO, FORMAÇÃO EM FORMAÇÃO*

LUDMILA THOMÉ DE ANDRADE**

RESUMO: O presente artigo apresenta a análise de trabalhos de fim de curso escritos por professoras da rede municipal que frequentaram um curso de extensão numa universidade pública. Após um semestre de contato com saberes científicos sobre alfabetização e letramento, em simultaneidade com discussões sobre possíveis trajetórias profissionais de formação docente, escreveram sobre suas próprias trajetórias profissionais. Efetuamos uma análise discursiva desses textos. Levantamos certos temas centrais deste discurso dos professores, situando a sua identidade profissional com relação aos saberes profissionais, delimitando certas posições discursivas no campo da formação, umas em relação às outras. Diferenças importantes foram encontradas entre as posições discursivas ocupadas por professores “não-regentes”, que atuam como coordenadores e formadores, e as dos professores “regentes”. Estes últimos têm clareza quanto a sua impossibilidade de acesso a posições. A análise do discurso, se apresentada às autoras, poderá produzir um efeito formador, tornando-as receptivas a prescrições de práticas pedagógicas produtivas para o trabalho escolar com a linguagem.

Palavras-chave: Formação docente. Escrita. Discurso. Saberes docentes.

TEACHER'S WRITINGS: A CONTRIBUTION TO TEACHER'S TRAINING

ABSTRACT: This paper presents the analysis of texts written by female teachers from public schools at the end of a continuing education course at a public University. These teachers were exposed for a semester to scientific knowledge on teaching to read and write, lite-

* Este artigo é uma versão modificada de um texto aceito como excedente na ANPED de 2002.

** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: ludthome@gbl.com.br

racy, and different teacher's training models. They wrote about their own professional trajectories and experiences. A discourse analysis allowed us to relate their professional knowledge to their position in the teachers' training field. Important differences were observed between the speeches of two groups of teachers: Those who work as coordinators or in-service teacher trainers and those who are actually teaching classes to students. In the latter group, papers reveal a clear sense of impossibility of access to certain positions in the literacy field. If presented to the authors, the results of this discourse analysis could be a formative experience, turning teachers more receptive to productive pedagogic practices to teach language in their schools.

Key words: Teacher's training. Writing. Discourse. Teacher's knowledge.

Nos últimos dez anos, a pesquisa em educação no Brasil tem mostrado um interesse específico pelo *professor*. Este passou a ser tomado como objeto por várias subáreas internas aos estudos educacionais, como a história da educação, a sociologia da educação, os estudos curriculares e também os estudos sobre leitura e alfabetização. Passamos a trabalhar com categorias de análise tais como identidade docente, profissionalização, saber docente, para mencionarmos as mais gerais.

Ao tomá-lo como objeto de estudo, nós, pesquisadores, aumentamos nossa proximidade com este ator fundamental da instituição escolar. Neste sentido, o mote passou a ser *dar voz ao professor*. Teorizamos então a natureza de seus saberes, assumindo uma distinção essencial entre esses saberes e os nossos (científicos, de pesquisa). Descrevemos e avaliamos os tipos de reflexão efetuados pelo professor e os meandros pelos quais sua prática se constitui. Erigimos este ator como um Outro que, diferentemente de nós, autorizados (e mesmo condenados) a publicar, divulgar, expressar os resultados de nosso trabalho, não tem à disposição os instrumentos para uma formalização e expressão de sua prática. Estranha constatação, a de que os professores não possuem uma voz para *se dizerem* e que, ao mesmo tempo, nosso trabalho passa a ser o de ouvir essa voz e de descrevê-la. Este aparente paradoxo indica que somente passamos a escutar essa voz depois de lhe dar lugar, de conceder a esta um direito de existência em nosso campo, dando espaço à sua descrição do nosso ponto de vista de pesquisadores. Só ouvimos a voz depois de praticamente a produ-

zir, com nossos diversos aparatos de pesquisa. Dessa forma, somos conduzidos a interrogar: dar voz ao professor significa, assim, ouvir *sua* voz? Ou *uma* voz? Damo-lhes que voz? Afinal, o que ouvimos (ou lemos, compreendemos, assistimos) quando eles tomarem a palavra desta posição autorizada tende a ficar circunscrito por nossos interesses, não necessariamente ou diretamente vinculados ao campo escolar, já que o professor passa a ser situado em sua nova posição de sujeito de pesquisa.

De maneira análoga, surge o mote “professor-pesquisador”. Ao pensar a formação do professor, a pesquisa adquire freqüentemente uma postura de verificação, como destacado por Batista (1998).¹ Neste sentido, no que diz respeito à formação e à leitura do professor, tem-se perguntado o que ele lê, como ele se forma, e tem-se avaliado esta formação ou esta leitura em função do que é declarado, ou recolhido como informação de pesquisa (Gatti et al., 1998; Silva et al., 1998; Vieira, 1998; Paiva, 1997). Para combater então esta “formação insuficiente”, nós pesquisadores propomos soluções. Nossa meta para a formação passa a visar aos professores críticos, que reflitam sobre suas ações, professores que produzam os saberes necessários em suas práticas pedagógicas. A idéia da formação do professor como profissional reflexivo (Schön, 1997; Zeichner, 1998), produtor de um saber próprio (Tardif et al., 1991), contrapõe-se à idéia de um professor mero transmissor de saberes produzidos por outros. Passamos assim a conceber a necessidade premente de que o professor seja um pesquisador.

“Professor reflexivo” equivale a professor-pesquisador, mas que tipo de pesquisador, produtor de que tipo de pesquisa? Esperamos dos professores que sejam nossos pares? Almejamos que atinjam a nossa própria posição? Evidentemente não. Num questionamento que estabeleceu sobre o lugar da pesquisa para o professor atual da escola básica, Ludke (2000) mostra que os professores em atividade simplesmente não têm sequer uma concepção disponível sobre o que possa vir a ser pesquisa. A autora inclusive pergunta-se se nós, que produzimos pesquisas, teríamos uma definição homogênea a respeito do que signifique esta atividade.

Nossos saberes são distintos dos deles. Nossa pesquisa difere da deles. Nossas práticas – de ensino, de pesquisa, de escrita, de leitura – são diferentes. Entretanto, do lugar de quem elabora sín-

teses esclarecedoras sobre a situação em que vivem os professores, objetivando os aspectos pertinentes para possíveis mudanças no campo educacional (Soares, 2000), desejamos contribuir efetivamente para a formação, retornando com os resultados de pesquisa aos professores, a fim de dar-lhes condições de utilizar tais resultados. O objetivo deste trabalho é demonstrar que esta intenção é válida, e possível.

Diálogo com alguns autores

Como vemos, em vez de considerar a formação como bem-sucedida ou fracassada, trata-se de sugerir propostas de modulação da formação. Com este fim, partimos de alguns trabalhos que constituíram, por meio de um diálogo que prossegue ainda atualmente, os fundamentos de nossa atividade de pesquisa. Trata-se de trabalhos que se centram essencialmente na *forma* em que se dá a transmissão de conteúdos, indicando que aí se encontra a causa maior das dificuldades dessa transmissão.

Dos professores aos alunos, a concepção de linguagem que os primeiros dizem querer transmitir não se efetiva nas práticas adotadas. As atividades de sala de aula realizam práticas tradicionais, que vão contra os princípios e as concepções a respeito de linguagem definidos pelos próprios professores. Analogamente, no trabalho de transmissão de formadores a professores, os modos como as atividades propostas em intervenções de formação são realizadas não correspondem à concepção de linguagem que se deseja transmitir.

Dois trabalhos ilustram respectivamente esta dificuldade na relação entre professores e alunos e a relação entre formadores e professores. Marinho (1998), ao analisar os currículos de língua portuguesa e descrever os conteúdos neles difundidos, destaca as contradições entre as concepções de língua que se quer que os professores trabalhem com seus alunos e os procedimentos didáticos preconizados para que essas concepções sejam realizadas. Assim, espera-se, por exemplo, que se saiba que linguagem é interlocução, que o domínio de vários tipos de texto torna um leitor proficiente. Entretanto, preconizam-se atividades em sala de aula envolvendo formas textuais em que não é dado aos alunos o lugar de autores, recebendo informações sem autonomia para manipulá-las.

Toledo (1999) indica uma contradição semelhante em textos curriculares. O autor aponta contradições entre os *conteúdos* veiculados e o *gênero* textual proposto no texto curricular:

Um texto inscrito em um gênero do discurso secundário *oficial* é contraditório com uma concepção de linguagem sócio-interacionista. (...) Uma concepção de linguagem baseada na indeterminação semântica dada pelas suas condições de produção, ao ser veiculada numa dada forma discursiva, extremamente prescritiva, coloca questões para o gênero do discurso que a veicula.

Não se pode avaliar a recepção dos conteúdos que veicula se não se observa o valor da forma como o texto está apresentado. Seria de se esperar que as concepções de linguagem preconizadas nos textos curriculares ou utilizadas por estes levassem a uma prática pedagógica em que o professor, na escuta de seus alunos, cada turma, a cada ano, com suas dificuldades específicas, adequasse seu planejamento ao horizonte de experiência lingüística de seus alunos. Neste sentido, Marinho observa a importância de se “repensar a forma como escrevemos para o professor, leitor tão encarnado quanto outros”. Fica claro o quanto é relevante entender o que se escreve para o professor e para quem, e como ele lê o que lhe é endereçado.

Considerar a dificuldade da formação de professores da escola básica uma questão de comunicação foi a ênfase de Magda Soares (2000), colocando a responsabilidade no campo de ação dos pesquisadores. Ela observa a tênue presença de textos de pesquisa que se didatizam, almejando atingir especificamente o professor ou outros atores atuando na escola básica. Observa ainda que, quando há esses textos, eles fracassam na transmissão. A autora lamenta tal situação e ressalta a importância do cuidado com essa comunicação. Como a pesquisa é capaz de deslindar as leis do funcionamento social, nós pesquisadores tornamo-nos responsáveis por buscar meios para que essa transmissão ocorra, de modo que aqueles que atuam diretamente na educação possam ter meios de transformá-la. A verdade é que demos a voz aos professores para nós mesmos melhor compreendermos quais são as *suas* questões. Mas não situamos essas questões como de *nossa* responsabilidade.

Além disso, é preciso lembrar que, ao dar voz aos professores em nossas pesquisas, constatamos que estes estão sem voz, envergonhados em se dizer. Não arriscam dizer o que parece ser considerado

que não deve ser dito, já que tanto se tem falado da escola e de suas dificuldades. O que fica para os professores é que, para dizerem algo sobre a escola, apenas dizeres teóricos são legitimamente enunciáveis.

Estas balizas indicam a necessidade de atentarmos para a relação entre conteúdo e forma, bem como para nossa própria posição de pesquisadores. Partindo desta demarcação, realizamos a pesquisa que passaremos a delinear.

A metodologia

Durante um semestre letivo de um Curso de Extensão em Alfabetização em uma universidade pública (semestre 2000-2), em convênio com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, duas equipes de pesquisa trabalharam integradas, à frente do curso e nos seus bastidores. A coordenadora de uma das equipes de pesquisa era também a formadora principal e coordenadora do curso. Sua equipe já havia trabalhado, durante o ano de 1999, sobre as práticas de alfabetização concebidas pelas próprias professoras-alunas do curso, tendo retraçado um mapeamento dos *saberes docentes* sobre alfabetização e investigado as práticas de leitura e produção de texto adotadas, as dificuldades que percebem no processo de letramento dos alunos e o processo de escolha de alternativas de ação. Trabalharam com o pressuposto de que é preciso reforçar a importância da experiência no processo de formação em serviço, admitindo, assim, outra forma de se relacionar com o conhecimento e com a própria profissão. Durante o semestre de 2000-2, foram inseridas no curso atividades baseadas nas conclusões sobre os saberes docentes de alfabetizadoras, oriundos de suas práticas, tiradas no ano anterior. Em alguns momentos do curso, as alunas foram instadas a se expressar sobre as suas práticas, baseando-se em um discurso de colegas suas de cursos anteriores. Um recurso interessante, por exemplo, foi o de redigir e apresentar aos sujeitos um texto denominado *Espelho, espelho meu: professoras falam de sua prática*, que descrevia propostas metodológicas, dificuldades e acertos vivenciados por três ex-alunas do mesmo curso, que funcionariam como “figuras-símbolo” ou “espelhos” para provocar a discussão. Essa estratégia funcionou a contento e as professoras expressaram-se com mais naturalidade sobre a própria experiência.

Ao término desse semestre, foi pedido um trabalho de final de curso às alunas, a título de avaliação. Um roteiro foi fornecido pela formadora em que se pedia a cada professora que fizesse uma “viagem” por sua vida profissional, incluindo os seguintes aspectos: formação inicial, figuras significativas, experiência profissional anterior e atual e prática atual. São esses trabalhos, num total de 27 (vinte e sete), que constituem os dados que analisamos.

A metodologia adotada para a análise dos textos das professoras buscou incorporar a interlocução almejada, entre pesquisadores situados na atividade de transmissão e professores em formação, analisando os textos em questão como parte dessa interlocução. A forma de intervenção apoiava-se nas reflexões que vínhamos estabelecendo como exposto acima, buscando o germe dos saberes docentes, a subjetividade do professor e finalmente a sua experiência, como elementos orquestrados de saberes. Não se tratava de verificar a qualidade da formação ou de detectar conceitos de alfabetização. Estávamos conscientes de que esses conceitos (das ciências lingüísticas, da psicologia piagetiana), mesmo se difundidos tão largamente durante os últimos 20 anos, em cursos de formação inicial e contínua, em materiais impressos (livros e revistas acadêmicos ou materiais de leitura produzidos por secretarias de Educação), não estariam presentes nos relatos dos professores quando escrevessem sobre suas práticas, sobre sua formação. Não o estariam ao menos de uma forma acadêmica, mas tão-somente misturados a outros tipos de saberes.

Coerente com a concepção de formação que estávamos querendo explorar, a concepção de discurso da Teoria da Análise do Discurso (Maingueneau, 1991) permitiu-nos entender o uso que o professor faz da linguagem concebendo-a como um *dizer*, que traz à tona conteúdos aparentemente fixos, mas que lhe permitem sobretudo situar-se com relação aos discursos legítimos e autorizados. Em seu dizer, tanto na sua escolha de discursos a serem referidos quanto no seu silenciar (ao assumir que alguns dizeres não devem ser enunciados), o professor vai se constituindo como sujeito. Pudemos então compreender melhor a identidade docente de professores que, no contexto específico de nossa pesquisa, lidam com ensino de língua materna. Entendendo os seus textos como uma atividade discursiva, construída de dizeres que podem ser associados a modos de inserções dentro de formações discursivas, percebemos que o pro-

fessor pôde *dizer o que sabe* e, nesse saber se incluem não apenas os “o quês”, mas sobretudo os “comos”. Dessa forma, acompanhando as suas escolhas discursivas, pudemos perceber aspectos da sua relação com o saber de formação.

Justificativas

São os pesquisadores em educação que se ocupam da linguagem que poderão compartilhar mais diretamente das conclusões aqui relatadas: a estratégia de formação baseada na escrita do professor poderá eventualmente ser utilizada com professores de todas as disciplinas, mas é com os professores-alfabetizadores ou de língua materna, que têm em sua vida profissional o interesse pela língua, o convívio e as reflexões com a linguagem, que o instrumento foi pensado.

O tema em questão pode ser sintetizado pela *Leitura do professor*, que nos encaminha ao lugar da formação, pois o que o docente lê o forma. Pensar em suas leituras é pensar no que o formará. A ambigüidade da conjunção *do* faz-nos pensar que as leituras podem até ser de produção nossa, mas a recepção é *dos* professores.

Contudo, podemos identificar também, em articulação com esta questão, uma maior lacuna de estudos sobre esta formação que se traduz na escrita do professor. Devemos considerá-la o produto de sua apropriação particular da leitura ofertada, que se faz ora mais, ora menos autônoma. Seria assim desejável que a pesquisa se desse por tarefa o estudo de um gênero particular presente na formação: o gênero escrita profissional do professor. Como todos os gêneros, ele se constitui a partir de outros gêneros (Bakhtin, 2000). Assim, além dos gêneros acadêmico-científicos, dos gêneros oficiais (Frade & Silva, 1998; Andrade, 1996), cabe incluir no conjunto de gêneros da formação os gêneros adotados na escrita dos professores.

Como novas exigências estão sendo feitas aos professores, com as políticas oficiais focalizando-se sobre suas competências, seu saber prático, saber-fazer e saber-ser, teremos conseqüentemente novas formas de produção escrita deste ator disponíveis, tornando ainda mais crucial que a pesquisa se debruce sobre os escritos dos professores.²

A análise

“Nós, professores”: regentes e não-regentes

As alunas-professoras que chegaram à Universidade vieram designadas pela secretaria. Esta enviou professoras “regentes”, ou seja, atuando em sala de aula, e professoras “não-regentes”, coordenadoras ou supervisoras escolares.³ Todas as “não-regentes” haviam sido regentes em um momento anterior de sua carreira, mas no momento do curso pouquíssimas estavam em dupla função, ou seja, atuando dentro e fora de sala de aula.

Tal fato refletiu-se bastante claramente nos textos. Em primeiro lugar, salta aos olhos o contraste no estilo. Podemos dividir em dois grupos distintos, ambos podendo ser considerados discursos de formação, mas uns situados do lado de quem forma e outros, do lado de quem se forma. Trata-se de posições discursivas diferentes dentro do mesmo espaço. As não-regentes refletem o discurso das “capacitadoras” da secretaria. Sua função como formadas no curso de extensão na universidade é de absorver os saberes universitários para posteriormente servirem de elementos multiplicadores desses saberes ali adquiridos. Já as regentes levarão esses conhecimentos diretamente para sua prática, incorporando-os, se o fizerem, em suas aulas de alfabetização.

Ora, os relatos pedidos como trabalho de fim de curso tinham sido concebidos pelos formadores universitários como uma estratégia de formação diretamente relacionada aos docentes que estão em sala de aula, com preocupações com a prática de ensino a alunos do ensino fundamental, com inquietações sobre a profissão, com sua identidade docente em constante e atual construção. Por isso, foram os regentes que responderam mais adequadamente ao que tínhamos como expectativa. Os textos destes alunos-professores regentes se constituíram de relatos sobre as escolas, as instituições formadoras, as leituras efetuadas e suas práticas, apresentando-se como pontuados de reflexões subjetivas, originais e críticas.

Esses textos contrastaram fortemente com aqueles de não-regentes, que apresentaram trabalhos sem um formato de relato subjetivo. Encontramos, nestes casos, mais de uma vez alunas que escreveram uma boa parte do trabalho sob forma de *curriculum vitae*,

apresentando cursos realizados, fornecendo o título e a instituição onde o haviam feito, seguidos às vezes do número de horas de cada curso. Os textos das não-regentes apresentavam também com frequência diretamente o ponto de vista da secretaria, aquele de quem está implantando mudanças, enunciando um discurso oficial do que é melhor e importante para a educação, sem se inscreverem numa posição de quem está trabalhando para, mas apresentando-se no texto como o próprio discurso dos elaboradores das políticas. Nestes casos, falavam das escolas, das propostas, dos professores(!), tratando-os como apenas um entre os elementos apresentados como constituintes do projeto de implantação de mudanças. Os relatos eram profissionais, sem nenhuma subjetividade: adotavam o tom da empresa e não de atores que nesta trabalham.

Em coerência com estas observações quanto ao estilo adotado espontaneamente por regentes e não-regentes, que constituem os modos que consideraram possíveis de se expressarem a partir da posição discursiva que ocupavam, foi recorrente uma utilização da linguagem que ilustra a posição (não) subjetiva das professoras não-regentes. Trata-se do uso do pronome *nós*. Nos momentos em que estão falando da posição de não-regentes, há um uso do *nós* que se torna ambíguo, por meio do qual se incluem os professores como aqueles que concordam e tomam para si as reformas do funcionamento das escolas. É o mesmo mecanismo a fazer uso do pronome *nós* que aparece nos discursos políticos. Por intermédio desse recurso se define o que é bom para a comunidade e se inclui essa comunidade na ação de construir a transformação proposta. A ambigüidade dá-se quando no mesmo momento do texto os professores não-regentes falam de escola, comunidade, projeto político-pedagógico, em terceira pessoa, aquilo de que se fala, e em primeira pessoa (plural), com a voz daquele que fala. Vejamos dois exemplos:⁴

Laura – Desde 1998 estou no cargo de coordenador pedagógico do CIEP, que hoje abrange 20 turmas, totalizando 530 alunos. Estes, moradores da comunidade do Borel, (...) encontram-se [eles, os alunos moradores dos morros] moralmente confusos devido à constante violência que são submetidos em seu cotidiano. Sem dúvida a violência tão presente em *nosso* meio é uma das questões mais preocupantes, uma vez que provoca o alijamento social deixando à margem *esta população* tão massacrada e castrada em suas oportunidades de engajamento. Tal motivo levou-*nos* a

escolher, como eixo gerador do *nosso Projeto Político-Pedagógico*, a escola, valorizando a vida em todos os seus níveis: pessoais e de meio ambiente. Com essa proposta *tento* tornar a escola um lugar prazeroso para os alunos e professores, compartilhando as angústias... Levando o grupo a procurar junto as soluções para os problemas do cotidiano escolar, sem esquecermos que o aluno (...). (Grifos nossos)

Ana – Nesse ano de 2000, foi implantado os ciclos nas escolas municipais. A idéia do ciclo não é ruim, porém nossos professores ainda não estão capacitados o suficiente, ou melhor, não estão capacitados para colocar em prática este sistema. *Todos nós do município* estamos aprendendo fazendo, *até mesmo coordenadores*, equipe da CRE, e assim por diante, pois não houve um preparo de infra-estrutura para a implantação dos ciclos. Conclusão: *todos* estão muito confusos, pois ao mesmo tempo em que *vivemos* um sistema de ciclos, *vivemos* também (dentro da mesma escola) um sistema de seriação e outro de aceleração (para correção de fluxo, com relação à faixa etária dos alunos). Todas estas questões abordadas acima fazem com que *o professor* se desestimule a cada dia de sua profissão, *a escola* seja a cada dia mais desvalorizada e *o ensino* a cada dia mais deficiente. (Grifos nossos)

Esta parte da análise demonstra que os modos de estar na formação daqueles que já são formadores e daqueles que são professores sem esta função de formar se diferenciam profundamente. Os formadores oficiais sentiram-se impelidos a assumir uma posição subjetiva, dentro de seus textos, que os distanciou da identidade docente. Vejamos como os professores que buscaram tratar de sua formação como uma trajetória profissional apresentaram esta identidade.

A identidade docente

Nos trabalhos, um tema importante sobressaiu, o da identidade docente. Nos relatos que abordam diretamente os fatos da trajetória de formação e profissão de cada professor, que vão sendo situados em espaços e tempos pelas autoras-professoras, o tema do ser professora, junto com o saber-fazer docente, vai sendo construído esparsamente, e sem uma consistência palpável. A identidade docente, o saber ser professora, é expresso de uma forma amalgamada. É um ser folheado que se apresenta textualmente, que para tal reúne vários papéis, um ser eclético. Podemos identificar tal modo de aparecimento da identidade docente sob dois aspectos. Em primeiro lugar, situam a profissão nas suas vidas. Tematizam o fato de serem profissionais mencionando outros papéis que vivem. Os exemplos abaixo ilustram-no:

Antonieta – Graças a Deus sinto-me realizada como pessoa, como mãe, como esposa e como profissional da educação – Professora!

Diana – Este curso foi o ponto-chave de minha mudança não só como profissional da área de educação, mas como cidadã e pessoa humana. Foi o primeiro passo de uma caminhada que como já disse espero que seja infinita...

Enquadram seu ser profissional dentro de suas vidas, o que lhes permite afirmar sua identidade docente lado a lado com suas outras identidades sociais.

O segundo aspecto que pudemos observar, em momentos em que tratavam do fazer propriamente pedagógico, de situações com os alunos, refere-se a uma concepção de ação docente que extrapola a função de professora. Vejamos um exemplo:

Aurora – Cada vez mais estamos acumulando funções que muitas vezes não estamos preparadas para resolver. Para minhas crianças, com certeza, sou muito mais do que uma professora, sou uma pessoa que se preocupa com eles (em alguns casos a única!), nem que seja para dar uma bronca (...) e isto é uma responsabilidade muito grande.

As duas dimensões circunscrevem a profissão de professor. Se no primeiro caso observamos uma necessidade dos professores de se apresentarem pela indicação de outras identificações sociais que possuem, ou seja, de um ponto de vista externo, no segundo é de dentro para fora que se apresentam como múltiplos, amalgamados. O tema dos trabalhos foi efetivamente o próprio ser-professora, mas identificamos tanto a necessidade de se dizerem como tais como também a dificuldade para fazê-lo. Podemos concluir que a profissão não se delimita a partir de um exterior, que constituiria a identidade docente como uma sólida identidade social. Tampouco ocorre uma delimitação de dentro para fora, talvez por esta função estar sendo exercida dentro de uma precariedade tal de condições de realização que torna impossível o sentir-se plenamente professor. Em trabalho ligado a esta pesquisa, Gomes (2001) considera que, apesar de o roteiro solicitar que as professoras tratassem de aspectos de sua formação, de suas práticas profissionais, de sua experiência docente, ele não lhes pedia que falassem sobre ser-professora. Entretanto, as autoras dissertaram sobre este tema com muita frequência. Gomes toma este comportamento das docentes como uma interpe-

lação discursiva. As professoras são incitadas a dizerem-se como professoras, já que sua profissão se encontra desprestigiada, e assim resta ainda por se dizer, uma vez que os dizeres que circulam socialmente para fazer referência a ela são desvalorizantes. Esta análise configura um retrato da profissão apresentado pelas próprias regentes, demonstrando sua fragilidade, inconsistência. Em outras profissões seria provavelmente possível que às identidades profissionais fossem atribuídos, por parte de quem as exerce, conteúdos mais precisos.

O letramento da formação docente: um letramento em negativo

Efetuamos o levantamento dos momentos em que as professoras abordaram em seus textos o letramento profissional, ou seja, em que mencionaram os modos de acesso a conhecimentos que as auxiliariam em sua prática profissional. Embora tal levantamento retrace uma descrição dos dispositivos à disposição de um professor em exercício, essa descrição não remete às experiências individuais dos sujeitos-professores em questão. Ou seja, os professores apresentam-nos um mapa dos lugares de formação, dão visibilidade em seu discurso aos modos de acesso à formação, porém na maioria das vezes estão se referindo às possibilidades não utilizadas por eles. Excetuam-se os não-regentes, que exibem a experiência de tal acesso, mas este se introduz em sua trajetória apenas a partir do momento em que se tornam formadores. Ao mencionarem tal experiência, reconhecendo seu valor positivo, quase unanimemente reconhecem e lamentam que tal acesso a conhecimentos não seja ofertado aos professores.

Os professores-regentes, por seu lado, além de mencionar o que não fizeram, mencionam, por vezes, experiências de formação a que tiveram acesso conceituando-as como uma avaliação negativa, ou ainda as considerando inócuas em termos de aprendizagens efetivamente valorizadas.

É importante destacar, como conclusão destas observações sobre o letramento dos professores, que nem sempre faltam lugares, ou informações à disposição, mas que eles se situam, nos trabalhos analisados, com relação a esses lugares, a essas informações, dando um testemunho subjetivo de seus modos de incidência sobre as trajetórias de formação. Nesses trabalhos de escrita-relato da forma-

ção, em muitos casos vemos produzir-se, pelo ato de escrever, uma consciência sobre o que foi feito, ou sobre os efeitos do que não foi feito, mas que poderia ter sido.

A experiência como dificuldade na escrita

A experiência em si é tematizada frequentemente nos relatos das professoras. Em geral, ela é apresentada como um conteúdo que têm dificuldade de abordar:

Cintia – A carreira profissional de um professor e sua *experiência* de trabalho não se constrói apenas com o passar dos anos. Ela se constrói principalmente reunindo-se a bagagem que se carrega ao longo desses anos, bagagem esta oriunda das *experiências* positivas e negativas, dos *conflitos pessoais*, das *angústias vividas*, dos *sucessos* e dos *fracassos colhidos*, enfim, do *aprendizado*. Posso dizer que até agora tenho *aprendido* muito, com estudo e com *experiências*, e procuro não deixar escapar nada do que passou, pois sei que é com o que vivi que vou aumentar minha *experiência* e melhorar o meu trabalho. (Grifos nossos)

Observa-se uma conexão do que está sendo considerado experiência, aparentemente tematizado, com aprendizagens efetuadas em sua trajetória, ganhos que vai considerando acumulados. A experiência de ser professora mostrou-se como o conteúdo mais inapreensível. Para dela falarem, buscam palavras que a qualifiquem, porém o esforço mostra-se vão e os trechos permanecem vagos. Além da referência a aprendizagens acontecidas sem um conteúdo definido, outros trechos ilustram puramente um movimento do professor, um percurso e seus conflitos, as expectativas, decepções e a vontade expressa de continuar, embora com tantos motivos para desistir:

Marieta – Assim, considero que estes anos de magistério, principalmente os anos de escola pública, me ajudaram e me ajudam a *perceber a dimensão* desta profissão. Não sou mais a mesma. No entanto, estou *mais atenta e procura*, na medida do possível, *enfrentar* minhas próprias barreiras filosóficas, políticas. É um exercício difícil tentar manter *dignidade* profissional e pessoal, pois a maré de despolitização é muito forte e em alguns momentos me sinto isolada, marginalizada e impotente para contrabalançar. Mas também nesses anos percebi que ainda *desejo* a educação. E assim, enquanto este desejo estiver aqui, meu *caminho* tem sentido. (Grifos nossos)

Tratar da experiência não é tematizá-la necessariamente. Os professores falaram mais de si e de sua experiência como profissionais em formação, ao fazerem uso da linguagem de forma autônoma. Nesses usos diferenciados da linguagem podemos observar efeitos positivos da escrita sobre a formação.

Glosas dizem mais que os conteúdos

As diferenças entre os textos podem ser localizadas sobretudo nas formas *como* os professores se inscreveram no que estão falando. Os textos em questão construíram-se sobretudo pelo enquadramento que os autores deram ao que era relatado. Por meio de glosas, situavam-se com relação ao que diziam e inscreviam-se em posições específicas.

Angélica – Fiquei nove anos na mesma escola e apesar desta ser bem distante da minha residência *não pretendia sair* dela. Em 1992 *precisei mudar de escola* e *fiquei muito angustiada*, imaginava que teria que convencer as pessoas que *existiam outras formas de se alfabetizar além das cartilhas* e *para minha felicidade* meus novos colegas de trabalho já sabiam disto há muito tempo. (Grifos nossos)

No trecho acima, o enunciado-núcleo refere-se ao fazer pedagógico da professora: “existiam outras formas de se alfabetizar além das cartilhas”. Para a análise deste discurso, tão importante quanto este dito é o dizer que o enquadra, o seu “entorno”, a posição em que ela se inscreve ao enunciá-lo, os trechos em que observamos que a professora se inclui no que está dizendo, expressando uma posição particular sobre o que *lhe* aconteceu. No trecho selecionado, seus sentimentos são expressos, articulados ao relato do fato dado e fechado, quando ela diz *fiquei muito angustiada, para minha felicidade*. O sujeito-autor do texto também se mostra mais como tal no momento em que sua vontade é esclarecida, e em que os fatos são apresentados a partir desta: *não pretendia sair dela* [da escola onde trabalhava], em oposição a situações que *lhe* são impostas: *precisei mudar de escola*. Finalmente, a autoria aparece também nas antecipações do que está sendo vivido, que nesse caso se dá sobre os colegas, seu saber pedagógico e seu fazer: “*imaginava que teria que convencer* as pessoas que existiam outras formas de se alfabetizar além das cartilhas e para minha felicidade meus novos colegas de trabalho já sabiam disto há muito tempo”.

A glosa torna o texto mais subjetivo, por enquadrar o relato factual. Torna os fatos em narrativa de si, é ela que permite que o sujeito torne os acontecimentos experiência de si (Larrosa, 1994).

As glosas sobre a linguagem empregada

Pudemos ainda recolher trechos em que a relação com a linguagem explicitava a relação com os saberes de formação. Vejamos o trecho abaixo:

Angélica – A primeira turma que me foi *confiada*, *quero dizer entregue*, pois ninguém conhecia minha prática já que esta não existia, foi uma 1ª série de alunos renitentes. *Eu nunca tinha ouvido a palavra renitente* até então. (...) Se, por um lado, considero uma irresponsabilidade uma turma com “alunos renitentes” ter sido entregue a um profissional desconhecido, por outro acredito que o fato de eu não ter tido expectativas negativas com relação aos alunos foi muito bom para todos. (Grifos nossos)

Neste movimento epilingüístico da autora do texto, ela torna visível que houve uma escolha lexical consciente (*entregue*). No mesmo sentido, relata a entrada de uma palavra em sua vida (*renitente*) que ilustra o seu contato com um aspecto da realidade escolar. O uso da linguagem acrescentando comentários deste tipo demonstra uma proximidade maior do autor com o tema de que está tratando. Por meio desse comportamento, a professora demonstra estar mais próxima de si mesma, de uma consciência de seus próprios passos, que vão constituindo seu percurso. Por conseqüência, mais próxima de um conhecimento prático, um saber, assim como de uma possibilidade de transformação.

Conclusão

Com esta análise de aspectos observados no discurso de professores sobre sua formação, esperamos ter mostrado que, da parte dos professores, há efetivamente receptividade a práticas de formação que os situem na posição de quem quer se dizer, tem o que dizer de si, com o fim de contribuir para que os formadores os vejam dentro de sua condição específica de sujeitos que podem definir o que querem para si da formação a ser ofertada.

Os modos utilizados por formadores oficiais e por professores para se apresentarem textualmente foram bem diferenciados. Os últimos apresentaram uma proximidade maior da possibilidade de trans-

formação de sua trajetória. Os formadores por sua vez assumem um discurso pronto, como consequência do fato de ocuparem a função que lhes é atribuída na secretaria.

Em contrapartida, o discurso das professoras descortina as lacunas da formação, como vimos, quando falam das possibilidades não utilizadas de letramento profissional. Esta conclusão vem reiterar nossas observações iniciais sobre a necessidade de se pensar nos lugares de dizer do campo da formação, que são ofertados, porém não ocupados. Voltamos à questão da necessidade de refletirmos urgentemente sobre que *voz* deverá ocupar esses lugares. Para que tenhamos professores mais bem formados, não será, certamente, a voz discursiva da formação oficial, repetidora dos textos da secretaria, mas a voz de quem sabe o que quer dos professores.

A motivação para trabalhar na ação de formar professores pode ser a da possibilidade de realizar, em nossa relação docente de formadores na qual aos professores cabe a posição de “alunos”, os mesmos objetivos que consideramos pertinentes que eles realizem com seus alunos. Apenas neste caminho estaremos imersos em uma relação de ensino coerente, sendo que o que apregoamos estará em sintonia com nossas próprias práticas de pesquisadores. Estaremos também analisando um objeto que estará efetivamente sendo modificado com base em nosso olhar de pesquisa. Portanto, o passo seguinte, após a análise efetuada, seria o de apresentar às professoras as conclusões tiradas sobre seu discurso (aqui apresentadas parcialmente), fazendo-lhes rever seus textos sob o ponto de vista do conjunto, nas convergências e nas divergências. Voltando aos seus textos, poderíamos repensar nos conceitos teóricos utilizados nesta análise, que podem ser também desenvolvidos em termos práticos no trabalho lingüístico a efetivar com seus alunos, no planejamento e na avaliação da produção de textos na escola. Essa etapa ficará para uma ocasião próxima.

Recebido em agosto de 2002 e aprovado em agosto de 2003.

Notas

1. “A mesma representação social do professor-(não)leitor manifesta-se, também, nos resultados de pesquisa sobre docentes e sobre suas relações com a leitura. Eles indicam que os professores leriam pouco e com pouca familiaridade impressos voltados para o desenvolvimento de sua formação profissional (Gatti, 1994) e que suas leituras para

- o prazer revelariam uma distância em relação à cultura tida como legítima, cuja transmissão lhes seria delegada” (p. 25).
2. Pensemos na exigência da LDB/96, artigo 13, que define incumbências aos docentes, situando-os numa posição de bastante autonomia na escola e responsabilizando-os (não exclusivamente) pela elaboração do projeto político-pedagógico dos estabelecimentos em que ensinam.
 3. Tratou-se de uma imposição da secretaria, indo contra a vontade das coordenadoras do curso.
 4. Os nomes dos professores são fictícios.

Referências bibliográficas

ANDRADE, L.T. *Les discours et les lieux de formation des enseignants de langue maternelle: du savoir savant aux savoirs professionnels*. 1996. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Paris VIII, Saint Denis à Vincennes.

BAKHTIN, M. Os gêneros textuais. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BATISTA, A.A. Os professores são não leitores? In: SILVA, C.S.R.; MARINHO, M. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FRADE, I.C.; SILVA, C.S.R. A leitura dos textos oficiais: uma questão plural. In: SILVA, C.S.R.; MARINHO, M. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GATTI, B. et al. Características de professores(as) de 1º grau, perfil e expectativas. In: SERBINO, R.V. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

GATTI, B. et al. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e estatísticas. *Educação & Realidade*, n. 48, p. 248-260, ago. 1994.

GOMES, M.S. Discursos de professores de séries iniciais sobre sua formação inicial: a importância da universidade. Trabalho apresentado na Jornada de Iniciação Científica da UFRJ, 2001. (mimeo).

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LÜDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MAINGUENEAU, D. *Analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette, 1991.

MARINHO, M. A língua portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, E.S. (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

PAIVA, V. et al. Prioridade ao ensino básico e pauperização docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 100, 1997.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, R.N. et al. O ciclo básico de São Paulo: um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais. In: SERBINO, R.V. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

SOARES, M. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: GARCIA, R.L. (Org.). *Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos?* São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber; esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

TOLEDO, G.V. *Documentos desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa*. 1999. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VIEIRA, S.L. Estado e política de formação de magistério. *Cadernos de pesquisas*, São Paulo, n. 103, mar. 1998.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. et al. *Cartografias do trabalho docente: professor pesquisador*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1998.