

A Construção da Autonomia do Professor de Português: Questões de Formação e Limites de Ação

**The construction of the portuguese teacher's autonomy: matters of
formation and limits of action**

Denise Brasil A. Aguiar*

*Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, RJ, 24220-900, e-mail:
denisebrasilaa@yahoo.com.br

RESUMO: O texto analisa algumas questões ligadas às opções teóricas, pedagógicas e políticas na formação e atuação do professor de língua portuguesa no Brasil, com base em textos oficiais (Diretrizes Curriculares, LDB, BNCC etc.) e bibliografia crítica (Nóvoa, Geraldi, Britto, Tardif, Freire, entre outros). Parte-se da hipótese de que a autonomia, tal como concebida por Paulo Freire, é um componente fundamental, tanto para a formação quanto para o exercício profissional da docência, e realiza-se um levantamento de alguns dos sentidos que o conceito assumiu no âmbito do pensamento pedagógico. São discutidos, como limites de ação, problemas já antigos do ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras de modo geral. Também se busca refletir de que maneira o contexto contemporâneo, incluindo as novas tecnologias de comunicação, traz impactos e necessidade ainda maior do exercício da autonomia, na formação e na prática do professor de português como língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura em Letras, autonomia docente, documentos legais.

ABSTRACT: The paper analyzes some issues related to the theoretical, pedagogical and political choices in the formation and performance of the Portuguese language teacher in Brazil, based on official documents (Curricular Guidelines, LDB, BNCC, etc.) and critical bibliography (Nóvoa, Geraldi, Britto, Tardif, Freire, and others). It is assumed that autonomy, as conceived by Paulo Freire, is an essential component for both training and professional practice of teaching. The paper highlights some of the meanings the concept has acquired in the field of pedagogical thinking. As limits of action, old issues on teaching Portuguese language in brazilian schools are broadly discussed. There is also an attempt of thinking the ways that the contemporary context, including the new communication technologies, impacts and makes the practice of autonomy even more necessary in training and practice of the teacher of Portuguese as native language.

KEY-WORDS: Degree in Language Studies; Teacher's autonomy; legal documentation.

Se é verdade que o que “diz a gramática do professor e do aluno e do mulato sabido”, ironizada na poesia oswaldiana, não é mais parâmetro único do ensino da

língua materna nem nas nossas escolas nem nos nossos cursos de Letras, é fato também que os debates em torno da formação do professor de língua seguem em um terreno de algumas conquistas e muitos problemas. Em parte, por conta de opções que vêm se inscrevendo, no plano estrutural, nos cursos de licenciatura, mas também, e talvez sobretudo, pelas inúmeras questões relativas à educação básica e à chamada prática de ensino, que hoje atravessam escolhas teóricas, expectativas e experiências dos professores em formação.

Vale lembrar que, sob o ponto de vista mais estrutural, dos marcos legais, pensar sobre a formação e atuação docente em línguas e literatura hoje é mover-se em solo no qual se entrecruzam problemas já postos e descritos, incluindo a proliferação dos mecanismos de controle do trabalho do professor, com as incertezas abertas também pelas alterações estruturais na educação básica, como a reforma do ensino médio e a consolidação das Bases Nacionais Comuns Curriculares, cujos efeitos ainda estão por vir. Afinal, não existe formação de professores sem uma perspectiva de atuação docente, sem uma projeção mínima do fazer profissional – como assumem, inclusive, os documentos que norteiam tal formação no Brasil –, o que traz à tona também os horizontes de diálogo entre a formação acadêmica inicial e os saberes da prática do ensino na educação básica. Ao incidir sobre a atividade-fim, sobre o ensino nas escolas, qualquer reforma legal ou estrutural tem o potencial de alterar perspectivas de formação docente.

Na mesma lógica, também se pode dizer que alterações no campo dos estudos das diversas áreas carregam o potencial de incidir sobre determinações oficiais – desde que haja um mínimo de abertura e ambiente democrático para tal, é claro. Um bom exemplo disso seria a incorporação de reflexões interacionistas sobre a linguagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais de fins do século XX, que indicaram concepções de língua e de ensino calcadas no acúmulo dos estudos acadêmicos da área naquele momento.

Já no campo da atuação profissional, a multiplicação dos mecanismos de controle do trabalho do professor na educação básica aponta, inegavelmente, limites para o exercício do tipo de autonomia que esperamos consolidar na formação acadêmica. O avanço de uma perspectiva gerencial de ensino, que reduz o enfrentamento das muitas dificuldades da educação básica à adoção de “técnicas” de gerenciamento quantitativo e de controle de resultados, sob uma ótica meritocrática e mensuradora, delinea um horizonte difícil para o professorado hoje.

É, portanto, nesse duplo movimento – de formação e de perspectiva de atuação do professor de língua materna– que se pretende situar o debate. A pergunta para a qual procuramos ensaiar resposta diz respeito a que impactos mútuos os horizontes da atuação profissional e a formação inicial do licenciando podem produzir, a partir do foco na construção da autonomia.

Esse foco no exercício da autonomia docente não só constitui um elo possível entre a formação inicial e a prática profissional de ensino, como se conjuga com discussões centrais acerca do próprio perfil dos professores na sociedade contemporânea. Antonio Nóvoa (1992), analisando as políticas da educação portuguesa, aponta reflexões que parecem relevantes para pensar também a nossa realidade:

Nos próximos tempos vai decidir-se uma parte importante da definição futura da profissão docente: consolidação de novas regulações e dispositivos de tutela da profissão docente ou desenvolvimento científico da profissão docente no quadro de uma autonomia contextualizada? A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de determinada visão (ou projeto) de formação docente. (NÓVOA, 1992, p.22)

Busca-se aqui uma perspectiva que, voltada para questões específicas do professor de letras, sua formação e identidade, alia-se a elementos mais gerais ou estruturais da carreira docente em geral. Nessa discussão, aspectos relativos aos marcos reguladores do curso de licenciatura em Letras também são considerados, embora apontem horizontes muito abrangentes, particularizados por escolhas teóricas e políticas, como pretendemos pontuar, ainda que brevemente.

CRISES, FORMAÇÕES E IDENTIDADE

Frequentemente, a palavra “crise” acompanha os debates sobre ensino em geral, conforme vimos, muito recentemente, nas justificativas levantadas para a reforma do ensino médio. Na área do ensino de linguagens, muitos são os indicadores e as percepções dessa permanente crise, embalados pelos exemplos de utilização precária dos recursos da língua, de falta de domínio da norma padrão, nas baixas notas de redação vestibulares ou concursos. E, sempre vale lembrar, aos problemas do ensino nas escolas correspondem outros, semelhantes e complementares, nos cursos superiores de licenciatura, não só porque muitas vezes se espera da universidade um tipo de fórmula

que dê conta de enfrentar esses desafios, como também porque nosso licenciando chega ao curso com todo um histórico pessoal atravessado pelas mesmas dificuldades, que se manifestam, seja na forma de concepções que se reproduzem, seja no patamar de letramento do próprio professor em formação.

Esse já histórico sentimento de crise no ensino – particularmente identificado a partir da segunda metade do século XX – se faz acompanhar, é claro, de concepções e tentativas de solução, todas vinculadas a matrizes teóricas e críticas, que buscaremos compreender a partir de alguns elementos, referentes tanto à educação básica quanto à formação dos licenciandos.

Em texto ainda de fins do século XX, Geraldi (1997) sinaliza uma mudança de perspectiva no enfrentamento do que àquela altura se reconhecia como crise do ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras. Vinculando as opções pedagógicas às concepções de linguagem historicamente construídas, aponta uma alteração que será importante para a própria percepção do papel do professor:

[...] a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados em sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma metodologia, mas principalmente “um novo conteúdo” de ensino. (GERALDI, 1997, P. 45)

Sair do âmbito da metodologia e compreender o alcance necessário para mudanças que enfrentassem a crise (reconhecendo que existe o fenômeno de pouco domínio da variedade padrão e do manejo de diversos gêneros textuais entre nossos estudantes) significava redimensionar o papel do professor já em atuação. Significava ainda superar a expectativa messiânica de um conjunto de técnicas, de uma metodologia inovadora, capaz de, por si só, permitir ao professor a superação das dificuldades na prática de ensinar a língua materna (sobretudo em se tratando da língua padrão). Essa superfície, afinal, jamais se alteraria se não se redirecionasse o olhar para o que ensinamos e para que o fazemos, considerando sempre dada concepção de linguagem.

O sentido desse apontamento, já historicizado por outros autores como Britto (1997), abrange, sem dúvida, a projeção de uma identidade do professor, em sua relação com o aluno e com o ensino:

Num primeiro momento, as propostas de ensino de português que surgem a partir da crítica de que o ensino é descontextualizado e autoritário procuraram dar conta mais do modo de ensinar do que propriamente dos conteúdos ensinados, valorizando, na esteira do

pensamento escolanovista, a criatividade do aluno. (BRITTO, 1997, p.101)

O período de que fala Britto, ainda na década de 70 do século XX, inaugura uma tentativa mais abrangente de dar respostas às grandes dificuldades de ensinar a língua padrão para estudantes que ingressaram na escolarização formal, na onda de relativa universalização de direitos na segunda metade do século XX. Na sequência, entretanto, a tônica da reflexão acadêmica a partir dos anos 80, na área da linguagem, iria alterar o rumo dessa busca de alternativas, fazendo-se notar principalmente no sentido geral que se conseguiu imprimir aos Parâmetros Curriculares Nacionais, já no final da década de 90, nos quais se consolidam críticas importantes ao chamado ensino tradicional e se coloca o texto como centro das aulas de língua, aproximando-se das teorias baseadas nos gêneros discursivos ou textuais¹.

A consolidação desse rumo dos estudos da linguagem trouxe importantes elaborações teóricas, para, por meio da própria concepção de linguagem, alterar a forma como se enxergava o ensino da língua materna nas escolas. E teve um impacto claro no avanço da aliança das pesquisas acadêmicas na área de linguagem com as questões específicas do ensino de português na educação básica.

Estamos falando, portanto, de todo um campo de estudos que, nas últimas décadas, teve a potencialidade de impulsionar a ação do professor de linguagem – e, conseqüentemente, sua formação acadêmica – para o exercício da autonomia, condição essencial para o desempenho capaz de enfrentar conscientemente os desafios conjunturais e as muitas desigualdades em nosso sistema de ensino. No domínio específico da linguagem, o próprio entendimento dos gêneros textuais como constituintes de práticas sociais, indissociáveis das situações históricas na sociedade em que se produzem, vai não só extrapolar, em muito, qualquer sentido modelar, de imitação e “aplicação” de metodologias, como também se colocar em franca contradição com esse modo de entender a ação docente.

No processo, portanto, de ressignificação da identidade do professor de língua materna, entraram em cena outros elementos, sufocados por uma tradição primordialmente normativista e descritivista. É significativo nesse sentido o fato de as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (MEC,2001) incorporarem, na descrição de “perfil do formando” ou de “competências e habilidades” do profissional a ser

¹ Sabemos que os termos “discursivos” e “textuais” não são sinônimos no campo teórico, mas não vamos discutir as possíveis distinções e suas decorrências, porque não é o foco do presente trabalho.

formado, eixos como “variedade linguísticas e culturais”, “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico” etc. – sob clara influência de um campo teórico que desnaturaliza a norma padrão como essência da língua, ao mesmo tempo em que se afasta da identidade do professor fundada nesse tipo de compreensão.

Ao fazer tal debate, entretanto, não se pode perder de vista algo que está para além de definições acadêmicas ou legais: a formação docente, entendida em sentido amplo, não se restringe ao período de estudos acadêmicos na universidade. É preciso reconhecer que essa formação começa antes mesmo de o futuro professor entrar para a universidade, a partir das experiências que viveu e elaborou como aluno da educação básica, e prossegue, depois do curso universitário, nas muitas outras experiências e desafios que o exercício profissional lhe trará. Trata-se, portanto, de uma contínua ressignificação da prática docente, seja na universidade, seja fora dela.

Não caberia, então, a crença no fato de que estudantes de licenciatura vão à universidade para aprender a exercer a profissão, numa espécie de marco zero de saberes em relação à atividade de professor. Este, de acordo com Tardif (2000), é um dos sérios problemas do “modelo aplicacionista”, que buscaria nos saberes acadêmicos um tipo de profissionalização ligada à capacidade de “aplicar” conhecimentos pedagógicos:

Esse modelo trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino. Ele se limita, na maioria das vezes, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, mas sem executar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações. Ora, esses filtros [...] permanecem fortes e estáveis através dos tempos, pois provêm da história de vida dos indivíduos e de sua história escolar. Consequentemente, a formação do magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes de começar. Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes” (TARDIF, 2000, p.19)

A descrição feita por Tardif traduz, de fato, muitas cenas frequentes para quem lida com formação docente: da percepção de um hiato entre “a teoria e a prática”, presente nos discursos e nas reclamações do licenciandos, à reprodução de práticas pedagógicas conservadoras, nos ensaios de docência que a formação universitária

promove (aulas práticas, elaboração de material didático, postura diante dos alunos da educação básica no estágio etc). Reconhecer esse fenômeno é etapa necessária para repensar nossa formação inicial na licenciatura e mesmo a formação continuada dos professores em exercício.

Ao mesmo tempo, não se pode ignorar o poder de permanência de determinadas crenças, mesmo entre os que pensam a formação do professor e desejam atualizá-las. Do ponto de vista pedagógico, a tentação do modelo, da matriz aplicacionista, parece não ter sido afastada nem mesmo dos marcos regulatórios mais recentes dos cursos de licenciatura, como se pode depreender da leitura de uma das competências e habilidades previstas para o graduado/licenciado em Letras em documento já citado: “domínio de métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (MEC, 2001). Aqui o reducionismo tecnicista na menção aos “métodos e técnicas” se alia a um conceito equivocado de “transposição”, como se fosse possível descartar a interação com outros saberes, como se o “conhecimento” fosse um objeto monolítico e fechado a ser entregue aos estudantes.

Pensar ou repensar a identidade e a formação docente precisa, portanto, considerar esses aspectos e reconhecer neles as tensões entre mudança e conservação, observando também a maneira como se manifestam em todas as instâncias: das queixas recorrentes de nossos licenciandos às concepções manifestas nos documentos oficiais, passando ainda pelas nossas práticas como formadores de novos professores. Nossa tarefa é refletir que elementos de formação inicial poderiam qualificar práticas docentes futuras, na direção de uma ação pedagógica autônoma, consciente e crítica. Mas a própria ideia de autonomia docente não pode ser tomada como algo monolítico ou estático, dadas as intenções e condições com que se relaciona.

QUAL AUTONOMIA?

Na impossibilidade de abordar descritivamente cada uma dessas faces do problema da formação e atuação de professores de língua portuguesa, pretende-se aqui centrar o debate em um horizonte que pode fundamentar algumas de nossas opções e ações. A escolha do eixo relativo à autonomia permite hoje construir um norte que talvez nos ajude a enfrentar os muitos problemas para além das receitas de superfície, superando tanto o modelo de transposição e aplicação, quanto as práticas de reprodução

de materiais prontos – sob o peso da naturalização pedagógica de algumas formas de agir, de certa identidade do professor de língua portuguesa.

O tema da autonomia, entretanto, não é novo nem imune às muitas leituras que dele fazem diferentes teóricos e correntes pedagógicas, sempre conjugadas com visões de mundo e de ensino. Mesmo sabendo dos sentidos e origens da ideia de autonomia – não só nos domínios da educação, mas também da própria sociedade, sua política e suas relações de organização –, é flagrante o fato de que a sua circulação e as decorrências que teve em diversas propostas pedagógicas e de gestão escolar, não necessariamente se mantiveram fieis a tais “raízes”.

É perceptível, nesse sentido, que uma acepção vaga de autonomia circula em muitos documentos oficiais, falas de professores ou políticas de educação, seja na referência à educação básica, seja no que diz respeito à formação dos professores. Mesmo as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (MEC, 2001) mencionam a autonomia como um pilar da abordagem pedagógica, sem a preocupação de explicitar a dimensão conceitual do termo, o que talvez fosse relevante, considerando-se as históricas variações de ponto de vista sobre ele. De fato, ao elencar cinco características mais importantes das “estruturas flexíveis”, indica-se que os cursos “deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno” (MEC, 2001), sem as explicações que acompanham, por exemplo, outros conceitos, como os de “currículo” e “atividade curricular”.

Por isso, talvez não seja por acaso que, na descrição das competências e habilidades a serem adquiridas durante a formação docente, esteja presente, como já citado, o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que possibilitem uma transmissão de conteúdos. A perspectiva de exercício da autonomia parece claramente ser minada por um tipo de domínio baseado na ideia de “aplicação”, já que esta supõe uma cadeia de transmissões que se estende da vida acadêmica às práticas em sala de aula, em tudo estranha à construção de sujeitos autônomos, no sentido em que os pensamos. O limite da autonomia, aqui, é posto pela possibilidade de mera aplicação de um instrumental “técnico”, um tipo de saber pedagógico que permitiria ao indivíduo professor agir igualmente em quaisquer contextos, ignorando elementos conjunturais e estruturais, da experiência social e profissional coletiva, que se colocam além dessa possibilidade tecnicista.

Certamente é uma maneira de entender a autonomia, imbricada a uma visão específica sobre ensino e formação docente, mas não é a única. Há outras formas de

compreender a autonomia na escola – e da escola –, inscritas em diálogos diversos com a percepção do conceito na experiência social. Como demonstra Martins (2002), ao tratar da trajetória do próprio conceito de autonomia, essa ideia atravessou a história do pensamento ocidental, no período da modernidade, a começar pelo fundamento do pensamento político moderno, inspirado em autores como Rousseau, por exemplo. Nesse período, a vinculação entre autonomia e liberdade do indivíduo, em uma perspectiva que iria se moldar no liberalismo, é frequente e estruturante, visto que aí se situa o ideal de participação, pilar de sociedades que caminhava para a superação do Antigo Regime. Posteriormente, os movimentos de trabalhadores que questionariam a desigualdade econômica (e, portanto, de poder) vigente sob a égide do capitalismo industrial iriam consolidar o conceito de autonomia em outra direção. Buscando, em meio à pluralidade de correntes que os compunham em fins do século XIX e século XX, ressignificar a democracia e reestruturar a organização social, contexto no qual o papel do indivíduo e o exercício da sua autonomia também seriam repensados, elaboram alternativas para além das limitadas formas de participação social desenhadas pelo regime burguês.

No cenário das mudanças vistas no século XX – que viveu a experiência de duas guerras de proporções mundiais –, de questionamento geral de paradigmas políticos, econômicos e sociais, o conceito de autonomia conhece também novos impulsos e sentidos no âmbito da educação (Martins, 2002). Fortalecido pela emergência das ideias de liberdade do indivíduo e das críticas às relações autoritárias na sociedade e na escola, amplamente disseminadas sobretudo na segunda metade do século XX, o princípio de autonomia irá marcar campos teóricos que a reivindicaram como fundamento, desde as chamadas pedagogias libertárias até outras propostas que relacionavam indivíduo, grupo e escola, em uma perspectiva que poderia se estender à própria gestão escolar.

Nos limites deste trabalho não cabem discussões sobre a gestão escolar ou sistemas de ensino, mas nos interessa sobretudo a autonomia nas práticas de ensino e na formação docente. Assim, é preciso dizer que existe hoje (fins do século XX, início do XXI) um tipo de autonomia fundada no indivíduo, no particular, orientada para a conquista de metas. Sob essa lógica gerencial, secretarias de educação se permitem dizer que a conquista de dados índices em exames externos, com seus indicadores de “qualidade” de ensino, há de ser fruto de esforço e habilidade individual, de professores e escolas. Em uma perspectiva neoliberal, afeita ao estado mínimo, tudo seria uma questão de *expertise* e iniciativa, com um incentivo de gratificações revogáveis,

dependendo do desempenho da escola. As escolas de uma rede pública, portanto, teriam sua qualidade “garantida” por ações individuais, fundadas em um tipo de competição, e não por políticas e ações diretas do poder público por elas responsável².

Essa forma de entender a autonomia do professor tem impactos diretos no exercício docente. No caso do professor de linguagem, por exemplo, a inclusão dos gêneros textuais nos currículos da educação básica, a partir dos quais se poderia avançar nas práticas pedagógicas e nos processos de aprendizagem, sofre a tentação do modelo, daquele conjunto de traços que permitiriam ao estudante o reconhecimento deste ou daquele gênero textual, bem como sua reprodução em textos que mimetizem algum outro dado como exemplo do gênero estudado, e não como componente do efetivo exercício da leitura e da escrita. Afinal, só assim, em certas redes de ensino – como a estadual do Rio de Janeiro, até bem pouco tempo –, seria possível treinar o aluno para exames de cujo resultado dependerá parte do salário do próprio professor.

Longe do sentido mercadológico que se vem tentando dar à ideia da autonomia na educação em políticas públicas de modernização e otimização gerencial, reivindicamos aqui o conceito freireano de autonomia, que enxerga nas relações cotidianas entre professores e alunos, no trabalho com o conhecimento na escola, possibilidades de conquista da autonomia, entendida como processo constante e fundador de uma educação libertadora e emancipatória – a partir de um compromisso ético com a transformação da sociedade em que vivemos. Trata-se de uma autonomia construída cotidianamente por laços de solidariedade e reciprocidade entre professores e estudantes no processo educativo, afastado dos modelos de transmissão ou transposição de conhecimentos:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1997, p. 120)

É sobre a necessidade de formar professores com essa dimensão da autonomia contextualizada, norteadas por uma ética do compromisso e não do individualismo, que tratamos neste texto.

² No estado do Rio de Janeiro, essa política se materializou no projeto Nova Escola, já extinto (seu término foi ponto de pauta de reivindicações da última greve da categoria docente), que pagava gratificações variáveis aos professores de dada escola, de acordo com o nível de desempenho dos seus alunos em exame aplicado pela própria secretaria de educação (SAERJ).

PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

A ideia de que a leitura da palavra é indissociável da leitura de mundo também nos coloca um horizonte além dos modelos, numa perspectiva de atuação docente que exigirá do professor algo a mais do que uma formação centrada no descritivismo e no normativismo, ou ainda focada nos modelos – prática predominante nas escolas, que, ao trabalhar com os gêneros, ignora a historicidade e a flexibilidade deles, tal como descritos por Bakhtin. A leitura e a escrita são processos tão situados no tempo e no espaço, constituintes de práticas sociais, quanto as ações pedagógicas, que devem ser centradas em situações reais de comunicação e interação.

De modo geral, travar contato com esse instrumental teórico centrado no texto – com suas diversas nuances e abordagens – talvez seja, na formação dos licenciandos em Letras, o menor dos nossos problemas. De fato, os estudos da linguagem com esse foco encontram-se disseminados não só nos cursos de Linguística, mas também já na formação dos professores de língua que atuam na própria universidade, configurando um campo favorável para superar a tônica descritivo-normativa, tão frequente ainda nas escolas.

Trata-se de uma condição necessária, mas não suficiente. É muito comum, nas disciplinas específicas de formação docente, ver nossos estudantes, professores em formação, abandonarem tudo o que veem (e repetem) nas outras disciplinas da graduação, em favor de práticas pedagógicas desgastadas, como se a sofisticação e a criticidade das teorias sobre língua e o texto, que os encantam na faculdade, não dissessem respeito ao ensino-aprendizagem nas escolas, como se a docência e o tratamento pedagógico dos conteúdos escolares seguissem uma lógica imutável, fundada em uma prática vista como natural e necessariamente longe dos estudos universitários. Daí decorre, talvez, o sentimento de hiato entre teoria e prática de que nossos licenciandos tanto falam. Problemas de descrição linguística e análise de estruturas, para os quais nem mesmo nós temos soluções pacíficas, se transformam, sob a pressão do senso comum nas escolas e na sociedade, em conteúdos indispensáveis, para que se esteja efetivamente “ensinando” a língua portuguesa. A plurissignificação do texto literário é abandonada em favor dos gabaritos de testes de leitura, enquanto a variedade linguística é objeto apenas de correção exaustiva nos textos escritos pelos estudantes das escolas.

O exercício da autonomia que buscamos, entretanto, precisa superar essa situação, a falta de diálogo efetivo entre o acúmulo das reflexões sobre a linguagem e as práticas pedagógicas que se repetem na educação básica. Acreditamos que tais práticas, historicamente construídas, podem ser, também no curso da experiência histórica e social de que a escola e o magistério fazem parte, desconstruídas. E, tendo em vista o permanente sentimento de crise que acompanha o ensino da língua materna no país, é possível dizer que realmente se trata de uma revisão necessária. Anos seguidos de ensino de estruturas, a partir de frases descontextualizadas, de texto feito de pretexto, quer para o ensino gramatical, quer para a exemplificação de gêneros ou estilos literários – apenas para mencionar algumas práticas recorrentes –, apresentam resultados que não nos agradam, como professores e cidadãos.

Trata-se de um problema que não se delimita ao ensino na educação básica; os estudantes que recebemos nos cursos de Letras trazem, majoritariamente, como experiência escolar, a imersão nos equívocos que aqui mencionamos. É um círculo que precisa ser rompido, com uma saída que precisa ser encontrada, a começar por sua busca na formação inicial dos professores.

O investimento na formação docente na universidade, sem dúvida, é um caminho. A relação dialógica entre os saberes teóricos e os saberes da prática é uma necessidade já amplamente colocada em diversos espaços de professores e pesquisadores, estando, inclusive, prevista em dispositivos legais. A LDB já menciona, no que diz respeito à formação docente, “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, ART. 61, parágrafo único, inciso II.). Também a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo decreto 8752, de 9 de maio de 2016, determina a “articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função” (BRASIL, 2016, art. 2º, inciso V), além da “formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais” (BRASIL, 2016, art. 2º, inciso VII).

Mais do que o mero cumprimento de uma carga horária significativa em educação básica durante o estágio, o atendimento a essa demanda requer que a universidade se debruce sobre problemas reais do ensino. É preciso fazer com nossos estudantes das licenciaturas o debate para além das horas de observação na escola. É

preciso buscar, junto com eles, evitar tanto que repitam discursos ingênuos do fosso entre teoria e prática, como se isso fosse algo natural e esperado, quanto que ostentem a aura da sabedoria acadêmica para a solução de todos os males das aulas de língua nas escolas, que existiriam apenas para ilustrar a condenação que delas fazemos.

E uma orientação dessa monta não se fará apenas nas disciplinas consideradas pedagógicas. Precisa ser assumida, como tarefa fundamental, pelo conjunto dos professores envolvidos com curso de licenciaturas em Letras: ensinar a descrição linguística, mas fazer o debate do lugar do descritivismo na educação básica; ensinar a norma, mas discutir, além das variações linguísticas, a natureza da norma e sua relação com os usos da língua; ensinar história da literatura, mas apontar as rasuras e contradições que dadas hegemonias no terreno da crítica deixaram de lado.

Trata-se de uma tarefa que exige repensar ampla e solidariamente as diversas faces de atuação do professor – da preparação das aulas, à elaboração independente e contextualizada de materiais didáticos, passando pela relação crítica com o conteúdo e com as metodologias – e sobretudo por estimular a prática de sala de aula como também fonte de pesquisa, cujos resultados devem ser a ela devolvidos na forma de novas práticas. Este talvez seja, para muitos, o primeiro passo de uma autonomia essencial: entender as relações dialéticas entre teoria e prática, preparar-se para fazer e refazer caminhos, agir segundo uma consciência crítica que pode municiar os futuros professores para encaminharem soluções, no diálogo com os contextos de que vão participar, para os problemas que serão encontrados.

Nesse sentido, temos como horizonte uma concepção de estágio como pesquisa, entendendo que também o exercício da docência deve posteriormente incorporá-la. Uma pesquisa que, longe de olhar os estudantes como meros objetos de estudo, faz deles co-partícipes, no caminho da autonomia, tal como o estamos compreendendo. Tal perspectiva se afasta, portanto, de um entendimento de prática como imitação de modelos ou como instrumentalização técnica (Pimenta; Lima, 2011), demarcação importante, em se considerando que os documentos oficiais citados acima também não promovem tal recorte, deixando livre a alocação dos sentidos que o termo evoca, quando pensamos a formação e o estágio.

Inegavelmente, adotar o caminho da pesquisa/prática atinge em cheio a identidade do professor, marcada pela fetichização presente em seu trabalho, como nos demonstra Geraldini: “o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico, isto é, autonomiza as descrições e explicações linguísticas desconsiderando o processo de

produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas” (Geraldi, 1997, p. 74). Isso não só é flagrante na naturalização de algumas “regras” e nomenclaturas ensinadas na escola, como também explica a coexistência, em alguns currículos, de elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros com as funções da linguagem ou elementos da comunicação, tal como formulados a partir de Jakobson³.

A percepção desse fenômeno nos traz outra questão imersa no cotidiano escolar, com inegável impacto para as práticas de sala de aula: a onipresença do livro didático, seja em escolas da rede privada, perfil tradicionalmente ligado à compra desse material, seja nas redes públicas, com a consolidação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Mesmo considerando os inegáveis avanços resultantes dos critérios de seleção desses livros, que forçou as editoras, desejosas de ter no governo um cliente de grande porte, a adaptarem suas coleções didáticas a critérios pedagógicos e científicos mais adequados, ainda há muitas questões que dificultam a autonomia do professor. De forma mais visível, pela exigência ou pressão que se pode fazer em relação ao próprio uso do livro didático, em detrimento de uma produção autônoma e contextualizada do material didático. De forma mais subliminar, porque a hegemônica presença dos livros didáticos nas escolas acaba por torná-los fontes para a pesquisa do professor, seja por inexperiência, seja por falta de tempo para produção de outros materiais.

Trata-se, portanto, de uma espécie de fetichização em segundo grau, na qual se copia aquilo que já é, por si só, também uma cópia condensada e episódica do que circula nos espaços de produção do conhecimento. Por exemplo, uma breve consulta a que os livros didáticos de português em geral chamam de “flexão de grau dos adjetivos” comprova que estamos diante de uma descrição já superada há décadas, face à constatação de processos na verdade derivacionais e sintáticos na indicação do grau. Também na Literatura, a repetição dos mesmos textos de cada estilo de época, muitas vezes expostos apenas por fragmentos e (in)devidamente acompanhados de direcionamentos de leitura, demonstra um desgastado terreno comum de reproduções que serão perigosamente tomadas como fontes no trabalho do professor.

A todos esses problemas, somam-se ainda as novas questões trazidas pela expansão das tecnologias da informação e da comunicação na sociedade. Ainda que restritas, no contexto de nossas profundas desigualdades sociais, a quem pode ter acesso

³ Nos currículos mínimos de Língua Portuguesa da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro, por exemplo, essa contradição é flagrante, tal como analisamos em outro texto (AGUIAR, Denise B. Caminhos e descaminhos dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. In: Solettras, n.26, 2013.2, p. 6).

a elas (da maneira ampla que muitos imaginam ao tratar do tema, com um aluno conectado 24h por dia), as experiências nesse ambiente digital imprimem uma inegável velocidade a transformações diversas, inclusive no campo da linguagem. Os gêneros textuais, comprovando a historicidade de que nos fala Bakhtin, vão se metamorfoseando no curso de pouquíssimo tempo, como exemplificam hoje as possibilidades da correspondência digital, desde os formulários *online* padronizados no âmbito institucional ou comercial, às mensagens privadas instantâneas de multimídia em redes sociais, passando pelo *e-mail* comum, substituto claro da antiga carta em papel. Coloca-se nesse contexto, mais uma vez, a necessidade de autonomia do professor, para compreender as transformações, reconhecer os traços de historicidade de tais mudanças, e construir caminhos pedagógicos autônomos com seus alunos, cuja experiência concreta com tais gêneros se faz também elemento central de pesquisa e ação.

Por fim, ainda resta assinalar outro problema, ligado à atuação docente, mas com grande potencial de impacto na atuação e formação do professor: a direção dada pela versão final das Bases Nacionais Comuns Curriculares ao ensino de língua materna, por ora ainda somente relativa ao ensino fundamental. Não nos cabe aqui fazer uma análise exaustiva e aprofundada, mas alguns sinalizadores já falam por si sós. Por exemplo, na descrição das habilidades e conteúdos, dos objetos de ensino para cada série dos anos finais do ensino fundamental, aparece previsto para o 7º ano do ensino fundamental,

EF07LP29) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos. (EF07LP30) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto). (MEC, BNCC, 2017)

Na contramão do que indicava o campo de estudos da linguagem que ecoaram nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as BNCC trazem de volta, explicitamente, o descritivismo para séries ainda do ensino fundamental. É claro que isso se faz em meio a um conjunto de outros elementos de conteúdo voltados para a leitura, a escrita, a escrita e a fala, incluindo menção aos textos multimodais. Mas é razoável supor que, se os avanços presentes nos Parâmetros não conseguiram se consolidar ao longo de quase duas décadas, se o ensino de língua portuguesa continuou fortemente marcado pela tradição de descritivismo e normativismo, a possibilidade de esse tipo de indicação oficial trazer de volta, vigorosamente, tal tradição para o centro das aulas na educação básica é bastante previsível.

Estamos nos movendo, portanto, em um terreno de adversidades e armadilhas⁴. Nesse contexto, reforçar a incorporação da autonomia docente torna-se ainda mais importante. Dentre as muitas habilidades a serem exercitadas na licenciatura, aquelas ligadas à autonomia ganham especial relevância. É preciso que os futuros professores tenham instrumentos para se mover, para criar e recriar estratégias pedagógicas voltadas ao efetivo letramento, para resistir às muitas forças de naturalização de práticas docentes que não só têm feito nossos estudantes da escola básica considerarem sua língua materna “difícil”, como objetivamente apresentarem baixo desempenho em atividades fundamentais para o exercício da cidadania, como a compreensão e a produção de textos orais ou escritos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em 10 de abril de 2017.
- _____. Decreto 8752/2016. *Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica*. D.O.U, 09 de maio de 2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 10 de abril de 2017.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. “A nova crítica ao ensino de língua” e “Não há por que temer o caos”. In: _____. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MARTINS, Ângela M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, PP. 207-232, março/2002.
- MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 23 de abril de 2017.
- _____. CNE. *Parecer CNE/CES 0492/2001*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2017.
- NÓVOA, António, coord. *Os professores e a sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5, PP. 13-33. (acesso pelo Repositório da Universidade de Lisboa <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, M.S.L. *Estágio e docência*. 6. Ed. Saó Paulo: Cortez, 2011.
- TARDIF, M. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2000, N° 13, pp.5-24.

Data de recebimento: 04/05/2017

Data de aprovação: 04/05/2017

⁴ Políticas de precarização do exercício profissional da docência, como o “notório saber”, precedente aberto pela reforma do ensino médio, complicam ainda mais esse quadro.