

Requalificação e resistência: o que o Profletras nos diz de um futuro que já chegou

Thomas Massao Fairchild

105

Resumo

A relação entre docência e conhecimento no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e de que modo ela pode indiciar processos mais amplos de transformação da profissão docente é discutida com base em dois conjuntos de dados: a) documentos normativos do Profletras; b) textos acadêmicos produzidos por alunos do programa. Os primeiros embasam uma discussão sobre a forma da pesquisa realizada pelos mestrandos; os segundos ilustram os efeitos desse modelo na constituição de padrões de escrita acadêmica. A condução do debate articula elementos da Análise do Discurso francesa com a proposta de “análise estrutural” de Michael Apple (1989). Destacam-se quatro observações sobre esse conjunto de dados: a) a interpelação do professor enquanto indivíduo pelo programa; b) a obrigatoriedade da pesquisa sobre as próprias práticas; c) a desautorização explícita do próprio saber na escrita dos professores; d) a instauração de resistências implícitas em seus textos. Conclui-se que o programa, embora fundamental enquanto espaço de formação pela pesquisa, apresenta características contraditoriamente favoráveis a um modelo de formação pautado na separação entre concepção e execução do trabalho de ensino.

Palavras-chave: profissão docente; formação de professores; escrita acadêmica; controle do trabalho.

Abstract

Requalification and resistance: what Profletras tells us about a future that has already arrived

The relationship between teaching and knowledge in the Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras – Professional Master’s Program in Language Arts) and how it can indicate wider processes of transformation of the teaching profession are discussed based on two sets of data: a) Profletras’ normative documents; b) academic texts written by students of the program. The former lead to a discussion about the forms of the research carried out by the students; the latter exemplifies the effects of this model on the constitution of academic writing standards. We base our arguments on theoretical elements of French Discourse Analysis and Michael Apple’s (1989) proposal of “structural analysis”. Thence we highlight four observations: a) teacher’s interpellation as an individual by the program; b) the obligation to do research about their own teaching practices; c) the explicit disavowal of their knowledge in teachers’ writing; d) the installation of implicit resistance in their texts. The conclusion is that the program, although instrumental as a means of professional training through research, presents contradicting characteristics that are favorable to a model of formation based on the separation between the conception and execution of teaching.

Keywords: teaching profession; teacher training; academic writing; work control.

Introdução

Neste trabalho debatemos o quadro atual de políticas para o ensino de língua no Brasil, voltando nosso olhar especificamente para o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Levantamos a hipótese de que as políticas das últimas décadas, dentre as quais se inclui esse programa, vêm realizando um movimento de racionalização técnica e standardização dos procedimentos de gestão do trabalho educacional comparável a uma “revolução técnico-didática”. Falamos em “revolução”, figuradamente, porque, dos Parâmetros Curriculares Nacionais às avaliações em larga escala (Saeb, Enem, Enade etc.) e, mais recentemente, nos debates sobre a Base Nacional Curricular Comum, configura-se uma política contínua que, num tempo relativamente curto, vem conseguindo modificar a estrutura do trabalho de ensino em uma escala sem precedentes. Ao mesmo tempo, qualificamos essa “revolução” como sendo “técnico-didática” (não “técnica e didática”) porque seu âmago consiste na *conversão da didática em conhecimento técnico-administrativo* – trata-se então de tornar o trabalho em sala de aula mais semelhante a uma prática administrativa, em relação de continuidade com

procedimentos e decisões tomadas nas instâncias gestoras,¹ e, inversamente, facilitar o controle administrativo dos gestos e ações realizados na sala de aula, por meio da incorporação de saberes didáticos aos dispositivos de gestão.²

Tendo essa hipótese como pano de fundo, a pergunta que fazemos neste trabalho é: de que forma, no Profletras, configuram-se *movimentos contraditórios que o constituem como espaço de resistência e dispositivo para implementação dessa "revolução técnico-didática"*? Procuramos esboçar respostas a esse questionamento apresentando análises de um conjunto variado de dados que incluem documentos regimentais do programa e trechos de trabalhos produzidos por professores que cursam o Profletras. Tanto os dados quanto o tipo de discussão que propomos aqui se articulam com o projeto "A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento" (CNPq 458449/2014-8), em que vimos tentando traçar um panorama amplo (em termos de Brasil e em comparações com alguns países latino-americanos) das transformações do campo do trabalho docente observadas a partir das práticas de escrita e pesquisa em ensino.

Na discussão que fazemos aqui, em particular, estamos baseados na proposta de "análise estrutural" de Michael Apple (1989). Interessa-nos a premissa de que a luta contraditória pela hegemonia se sustenta nas ações cotidianas dos atores sociais. Consideramos importantes as distinções que o autor estabelece entre *forma* e *conteúdo* do currículo e entre cultura como *experiência vivida* e como *mercadoria*. Tais noções nos inspiram quando problematizamos a forma do programa Profletras e quando pensamos nas experiências contraditórias expressas pelos professores por meio de sua escrita. A essa perspectiva acrescentamos um conjunto de noções advindas da Análise do Discurso quando nos debruçamos sobre os textos dos cursistas. Procuramos, assim, pontuar na *materialidade linguística dos enunciados* os pontos em que o embate social ganha forma.

Antes de seguir, consideramos importante dizer que o Profletras é, em nossa opinião, um programa necessário, cuja simples existência produz espaços de formação inéditos. Seu primeiro e mais imediato efeito é o de oportunizar ao professor da educação básica um retorno à universidade e o envolvimento em atividades de pesquisa numa escala inédita: são 49 programas distribuídos em 42 universidades de todas as regiões geográficas do Brasil e mais de 2.500 vagas³ abertas desde a primeira turma em 2013. Trata-se de uma ampliação significativa das vagas disponíveis na universidade. De igual modo, o retorno dos professores à universidade produz, para os profissionais universitários envolvidos no programa, situações inéditas de ensino e orientação (para alguns, a necessidade de aproximar-se do campo do ensino) que fazem parte de seu próprio processo de formação.

¹ Por exemplo, por meio de diários de classe em que o desempenho dos alunos já é registrado pelo professor diretamente nos termos dos descritores usados por um órgão de gestão para produzir estatísticas sobre o rendimento escolar, e não, por exemplo, na forma de um texto descritivo de composição mais livre.

² Por exemplo, por meio da produção de um índice como o Ideb, que "traduz" um conjunto de dados escolares em grandezas que permitem ao gestor comparar o desempenho das escolas e estabelecer metas administrativa; estas, por sua vez, retornam à escola na forma de ações didáticas (programas de formação, propostas curriculares etc.).

³ Estimativa feita com base nos relatórios de demanda parcial ou total disponíveis no sítio do Núcleo Permanente de Concursos (Comperve-UFRN, 2013). Esse número não inclui as vagas da quarta turma (2016).

O debate que pretendemos aqui não coloca em dúvida a importância da preservação dos espaços formativos criados pelo Profletras e a defesa da continuidade do programa. Ele coloca em questão aspectos de sua organização que materializam projetos contraditórios para a formação docente. Se, em um plano administrativo, a abertura de vagas e a criação de mecanismos de financiamento favorecem a participação dos professores nos processos de produção de conhecimento, em um plano epistemológico, as formas do currículo e da atividade de pesquisa previstas para o ingressante estreitam suas possibilidades de autonomia e podem favorecer a transferência da produção de conhecimento para longe da sala de aula.

Procuramos manter em vista a complexidade do processo dentro do qual estamos tentando situar o Profletras, que é o da contínua reinvenção da profissão docente – ela mesma parte de uma dinâmica contraditória mais ampla que é a do ajuste, transformação e reinvenção das formas de trabalho, incluindo-se os processos de produção de conhecimento necessários para o próprio trabalho e os modos de formação de trabalhadores.

O professor e os conhecimentos: sinais de uma *revolução técnico-didática*?

108 Como se relacionam o *trabalho do professor*, os *processos de produção do conhecimento pressuposto na realização desse trabalho* e os *processos de formação para o exercício dessa profissão*? Vamos desenvolver o argumento de que os processos de reconfiguração da docência no Brasil, nas últimas décadas, sobretudo no nível das políticas de formação, articulam-se em torno de um *deslocamento na relação do professor com os conhecimentos* por meio de uma *re-tecnologização de sua formação e de seu trabalho*. Trata-se de uma reorganização ampla da estrutura do trabalho educacional, que não atinge apenas a profissão docente, mas modifica-a, sobretudo, por reposicioná-la em relação a outras profissões e outros espaços sociais dentro e fora da escola.

Uma das características mais importantes desse processo é a homogeneização dos discursos inscritos no campo educacional. Essa homogeneização se inicia com o que chamamos de “ecumenismo teórico”⁴ e encontra sua expressão final na assimilação dos discursos teóricos “ecumênicos” a uma matriz *técnica* de caráter unificador – não só entre diferentes tipos de conhecimento, mas entre as esferas pedagógico-acadêmica e administrativo-econômica.

Podemos observar algum “ecumenismo teórico” nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil. MEC, 1998): mais do que basear-se em uma gama diversa de fundamentos teóricos, o que o documento faz é assimilá-los a uma

⁴ Dois traços são marcantes no “ecumenismo teórico”. O primeiro é a negação do caráter provisório e incompleto do conhecimento científico, substituído pela sensação de que é possível recobrir o real por meio de uma reunião “solidária” de conhecimentos de ordens diversas. O segundo traço é o apagamento da ideia de que o conhecimento, por ser incompleto, requer escolhas – incluindo-se aí perdas e exclusões.

epistemologia comum e distribuí-los dentro de uma grade de complementaridade.⁵ Apesar do seu caráter “ecumênico”, de toda forma, os PCN são, claramente, um discurso de divulgação científica. A continuidade do processo a que nos referimos implica a tradução desse discurso teórico “ecumênico” em um discurso técnico-administrativo. Não se trata de produzir uma estrutura administrativa condizente com uma determinada visão teórica da Educação, mas de converter visões teóricas em dispositivos para administrar uma rede ampla de trabalhadores. Isso já pode ser visto na forma como os PCN foram se tornando dispositivo de normatização – para seleção e triagem de livros didáticos, para elaboração de descritores usados em avaliações de larga escala e mesmo para a elaboração de instrumentos burocráticos como cadernetas de classe e relatórios preenchidos cotidianamente por professores.

Um dos efeitos da revolução técnico-didática atual é o de modificar a docência de tal modo que ela venha a se tornar uma profissão *diferente*, como observa Apple (1995, p. 56):

Um bom exemplo aqui é o trabalho em escritório. Tal como o magistério, era uma ocupação masculina no século XIX e passou a feminina no século XX. O processo do trabalho dessa ocupação alterou-se radicalmente durante o período. Foi desqualificado, colocado sob as condições de controle mais rígido, perdeu muitos de seus acessos à mobilidade na carreira gerencial e seu salário baixou, ao final do século XIX, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, à medida que se “feminizou”. É imperativo, portanto indagar se o que veio infelizmente a se chamar de feminização do magistério se refere realmente à mesma ocupação.

Também no campo da Educação, entre o mestre-escola eleito por um “notório saber” e a *miss* que assume a sala de aula “profissionalmente” no século 20, provavelmente estamos falando de ocupações distintas. A transformação das formas de organização do trabalho visa, desde esse momento, a uma reorganização das relações entre o trabalhador, os conhecimentos implicados no seu trabalho e as possibilidades de movimento dentro das estruturas de organização do trabalho.

É interessante observar que uma das razões apontadas por Apple (1989) para o “abandono” do magistério pelos homens foi a criação de requisitos de formação específicos (cursos normais e certificados) que tornaram o investimento na profissionalização menos atraente para proprietários de terras, comerciantes, profissionais liberais e outros. O fato de o professor de hoje estar voltando para a universidade para “aumentar sua qualificação” não é, portanto, sinônimo de mais autonomia no trabalho. A oferta de meios de formação pode ser uma ação que visa reintroduzi-lo de maneira “funcional” em um regime que vai aumentar o grau de exploração de sua força de trabalho. Apple mostra que, na história do capitalismo, as resistências dos trabalhadores foram um dos fatores que mais impulsionou a pesquisa, com a finalidade de criar novas técnicas de controle do ambiente de trabalho (na forma de processos materiais ou estruturas organizacionais). Ele chama esse processo de “desqualificação e requalificação” do trabalhador:

⁵ Assim, por exemplo, o ensino da escrita é reformulado sob inspiração da Linguística de Texto, enquanto o ensino da leitura se reorganiza a partir da Psicolinguística; noções gerais como as de “discurso”, “interação” e “gênero”, por sua vez, operam como lugar-comum em que conceitos mais específicos (inclusive oriundos de outras teorias) encontram abrigo.

[...] a desqualificação é parte de um longo processo no qual o trabalho é dividido e depois redividido para aumentar a produtividade, reduzir a “ineficiência” e para controlar tanto o custo quanto o efeito do trabalho. Ela geralmente tem envolvido tomar [...] trabalhos que requerem muita habilidade e nos quais se devem tomar muitas decisões, e dividi-los em ações específicas, com resultados especificados, de modo que empregados menos qualificados e menos custosos possam ser utilizados, ou de modo que o controle da cadência do trabalho e do resultado seja intensificado. [...] Mas a desqualificação é acompanhada por algo mais, aquilo que se poderia chamar de requalificação. Novas técnicas são necessárias para fazer funcionar novas máquinas; novas ocupações são criadas à medida que a redivisão do trabalho continua. Um número menor de profissionais qualificados é necessário e a grande quantidade de trabalhadores existentes é substituída por um pequeno número de técnicos com diferentes habilidades que supervisionam a maquinaria. (Apple, 1989, p. 157-158).

É fácil estabelecer paralelos com o atual quadro da educação brasileira. A produção e circulação de livros didáticos, por exemplo, ilustra como uma classe relativamente pequena de trabalhadores (autores, editores, consultores, revisores, *designers*) absorve parte dos conhecimentos e das decisões antes manejadas pelo professor, “desqualificando” seu trabalho. Ao mesmo tempo, os professores são “requalificados” para que usem “adequadamente” os novos instrumentos que medeiam seu trabalho – ações como o Profletras correm um risco de se converterem em instrumentos para tal.

Retomando a pergunta que fizemos no início deste trabalho – e reformulando-a conforme a discussão de Apple –, teríamos de pensar em que medida as práticas desenvolvidas no Profletras têm conseguido colocar em questão, para os professores, as formas concretas que o controle de seu trabalho vem tomando ou, inversamente, em que medida elas vêm assumindo, com maior ou menor grau de consciência, a tarefa de ajustar as concepções do professor, levando-o a aceitar essas formas de controle como legítimas e agir dentro delas de modo mais “produtivo”.

O Profletras como espaço de tensões: temos uma contrarrevolução?

Vamos tentar dar respostas ao questionamento anterior de forma esquemática, dividindo nossa análise do programa em quatro pontos.

Primeiro ponto

O Profletras, projeto de formação continuada, *dirige-se ao docente enquanto indivíduo* – sujeito de conhecimento e agente de uma prática individual. Se isso parece óbvio, é porque o oposto permanece implícito – o professor não é percebido pelo programa sob o aspecto de um sujeito inserido em uma rede de relações de trabalho, constituindo-se nessa rede, inclusive, por meio das tarefas que *não* exerce, porque são exercidas por outros, e dos saberes que não maneja, porque ficam restritos a setores como a direção escolar, as secretarias de ensino etc.

O professor é pensado como alguém que está distante dos conhecimentos porque está fora *da universidade*. Geraldi (1997, p. XIX-XX) expõe de forma sucinta

a contradição presente nesse pensamento: “ao diplomar seus professores (...), o sistema lhes diz que são profissionais. Depois, contrata-os e trata-os como não profissionais ao longo do exercício do magistério”. Se o afastamento da universidade traz consigo alguma perda, no entanto, ela não pode ser creditada ao professor, por não procurá-la, mais do que à própria universidade, por não permitir ou não conseguir fazer com que os seus saberes circulem de outras formas dentro da estrutura do trabalho educacional que constitui o professor como trabalhador.

O currículo do Profletras não parece estar pensado para enfrentar esse tipo de questão – não está prevista uma formação para tarefas como a elaboração de critérios para avaliação em larga escala (uma política de Estado que afeta diretamente o trabalho do professor em sala!) ou a elaboração do currículo de sua disciplina (que se encontra em discussão no âmbito nacional...). De modo análogo, não encontramos um projeto claro de transferência de conhecimentos para a escola, visando atingir outros professores que não os que foram selecionados pelo programa. Subtende-se que transformações didáticas adotadas *pelo indivíduo* produzirão mudanças⁶ nos resultados da educação *sem que nenhum outro aspecto da estrutura do trabalho educacional tenha que ser modificado*.

Essa tendência pode ser observada no catálogo das disciplinas⁷ do Profletras, que, sem nenhuma exceção, dirige-se a conteúdos de ensino ou questões de natureza didático-metodológica – entre os exemplos mais claros, temos “*Elaboração de projetos e tecnologia educacional*”, “*Erros de escrita: previsibilidade e atipicidade*”, “*Práticas de oralidade e práticas letradas do 1º ao 5º ano*” e “*do 6º ao 9º ano*” etc. Não estamos dizendo que essas questões não devam fazer parte do currículo – mas deveríamos nos surpreender com a ausência de conhecimentos similares aos que as grandes corporações têm tentado fazer chegar a seus empregados: noções como as de “empreendedorismo”, “liderança”, “*benchmarking*” etc. Não estamos defendendo a adoção de um modelo desse tipo; apenas observamos como é intrigante que estejamos “imunes” à ofensiva empresarial quando ela já se espalhou para o senso comum e serve como modelo até mesmo para a vida privada.

Segundo ponto

A qualificação do professor, frequentemente, traz embutida em si uma mensagem sutil de *desqualificação* de seus saberes. Mostrar-se “bem formado” muitas vezes significa, para o professor, ter que afirmar a invalidade daquilo que ele mesmo pensa ou, pelo menos, daquilo que a sociedade esperaria que ele pensasse. Podemos encontrar sinais desse movimento até mesmo em documentos legislativos. Na Portaria Normativa MEC nº 17/2009, documento que regula o programa, pode-se ler:

⁶ Há, é verdade, iniciativas louváveis. Uma delas é a publicação de obras reunindo resultados de pesquisas de professores que passaram pelo Profletras – o que pode funcionar como forma de legitimar suas experiências e dar maior alcance ao que eles têm a dizer. Em Belém, temos notícia de que professores da primeira turma organizaram um seminário para expor os resultados de suas pesquisas em algumas escolas públicas da cidade. Essas ações podem ser pensadas como “contraditórias”, no sentido em que Apple usa o termo, mas ao reconhecê-las também temos que pensar o que impede que o mesmo espírito influencie mais fortemente a própria concepção do programa.

⁷ Estamos nos pautando nas informações disponíveis no sítio da Universidade Federal do Rio Grande do Norte: <<http://www.profletras.ufrn.br/funcionamento/109091052#.WCt4biSYKHg>>, consulta em 15 nov. 2016.

Art. 7º A proposta de Mestrado Profissional deverá, necessária e obrigatoriamente:

I apresentar estrutura curricular objetiva, coerente com as finalidades do curso e consistentemente vinculada à sua especificidade, enfatizando a articulação entre *conhecimento atualizado*, domínio da *metodologia pertinente* e aplicação *orientada para o campo de atuação profissional*;

(...)

IV apresentar, de forma equilibrada, corpo docente integrado por *doutores*, *profissionais* e *técnicos* com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação;

(...). (Brasil. MEC, 2009 – destaques nossos).

O inciso I do artigo 7º fala em “conhecimento atualizado”, com o que se subentende que os conhecimentos do professor, se existem, são desatualizados; “metodologia pertinente” também subentende que a metodologia do profissional, se existir, não é a mesma que se pretende promover no programa. A expressão “aplicação orientada para o campo de atuação profissional”, se previsível, tem um lado capcioso, pois deixa encoberto o problema de como será definido o que é “campo de atuação profissional” do professor (vimos que ele é subentendido como estando restrito à sala de aula e à ação didática).

O inciso IV traz ainda um novo elemento: sugere-se que o “doutor” é alguém que estaria fora do mercado de trabalho, de modo que a composição do corpo docente deveria incluir também “profissionais” e “técnicos” com certo perfil. Estabelece-se assim uma dicotomia entre academia e mercado de trabalho, ou entre conhecimentos científicos ou teóricos e conhecimentos técnicos ou aplicados. Essa forma de composição parece bem afinada com o processo que descrevemos anteriormente – a tradução de um saber teórico “ecumênico” em um saber técnico-administrativo unificado.

Não devemos deixar de notar, por fim, a significativa ausência da própria categoria do professor como pessoa capacitada para atuar na formação de seus pares, seguindo uma linha como a proposta, por exemplo, por Tardif (2014) – não se lê nada como “professores com ampla experiência em inovação pedagógica e gestão de projetos” ou qualquer coisa parecida no inciso IV.

O mesmo movimento de desqualificação dos saberes profissionais está mais fortemente inscrito no formato da pesquisa prevista no Profletras. Eis o que diz o regimento a esse respeito:

Artigo 22 O Exame de Qualificação consistirá na apresentação de uma *proposta de atividade voltada para o Ensino Fundamental* perante banca designada pelo Colegiado de Curso constituída por três docentes, incluindo o Orientador. [...]

Artigo 24 O Trabalho de Conclusão consistirá na apresentação escrita de *um texto que verse sobre o resultado do desenvolvimento da atividade prevista no trabalho do mestrando apresentado no Exame de Qualificação*. (Profletras..., 2012 – destaques nossos).

Terceiro ponto

Os documentos regulatórios introduzem um terceiro ponto em nossa análise: *a restrição temática e metodológica da pesquisa às próprias práticas do professor* traz em si uma concepção muito específica do que seja “profissionalismo”.⁸ Por que não se abre a possibilidade de que o professor pesquise um tema inédito da literatura de sua região? O modelo da pesquisa-ação, em si mesmo absolutamente legítimo, quando tornado obrigatório, transforma-se em elemento de triagem integrado à estrutura do trabalho em educação e passa a funcionar como mecanismo de tradução de saberes acadêmicos em saberes técnico-administrativos: só é considerado conhecimento “de professor” o conhecimento que já tenha uma forma didatizada, imediatamente utilizável e com resultados aferíveis.

Quarto ponto

Esse processo de tradução obviamente não se dá sem resistências. Se chegarmos até os textos escritos pelos participantes do Programa, veremos que neles se encontram, dentro do modelo estipulado pelo regulamento, *ensaios de contestação a esse pressuposto*. Vamos nos limitar aqui a um recorte específico: trechos de trabalhos escritos por alunos do Profletras em que eles discutem o papel da (sua) pesquisa na Educação. Seleccionamos dois exemplos extraídos de um conjunto de 10 dissertações defendidas na Universidade Federal do Pará, recolhidas por meio de nossa própria participação no programa como docente e orientador. Ambos os trechos provêm da introdução das dissertações, em que os autores tecem argumentos gerais sobre a qualidade da Educação brasileira como justificativa para sua pesquisa.⁹

A razão inicial que *nos* move à pesquisa, ora proposta, reside na *constatação* do que muito já se discutiu sobre a importância da leitura na vida do ser humano e o *papel da escola* como espaço de construção e socialização de saberes. Contudo, é notório *observarmos* o quanto *esta instituição* tem falhado como promotora de leitura, e, em consequência disso, não *temos* um grande público jovem leitor, o que é uma evidência de que *essa prática* que deveria ser constante em todas as modalidades de ensino, não tem sido efetiva, infelizmente, em *nosso* país. (Aluno do Profletras).

O excerto acima mostra diversos indícios de uma adesão do professor ao discurso que desqualifica seu próprio saber. Temos um locutor¹⁰ que se inscreve

⁸ É importante frisar que a forma de apresentação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) é um dos tópicos sobre os quais o Conselho Gestor pediu que as unidades se manifestassem em documento encaminhado por *e-mail* em 16 de dezembro de 2016. No momento em que escrevemos, ainda não sabemos se as diretrizes serão modificadas ou com que direcionamento isso será feito, mas a consulta indica que não há consenso acerca desse ponto.

⁹ É importante frisar que, se considerarmos as dissertações como um todo, outras questões teriam de ser levantadas – por exemplo, como citações de autores são incorporadas nas seções de cunho teórico, ou como os dados são introduzidos e comentados no texto. O projeto “A escrita sobre as práticas...” (CNPq 458449/2014-8) vem produzindo análises desse tipo, não exclusivamente sobre as dissertações do Profletras, mas sobre escritos de pesquisa em ensino de modo geral. Para uma discussão mais aprofundada sobre as resistências na escrita de uma professora que cursa o Profletras, indicamos a leitura de Fairchild (2015).

¹⁰ Em toda esta análise estamos nos remetendo, embora de forma um tanto livre, aos conceitos de “locutor” e “enunciador” de Ducrot (1987).

no texto por meio da primeira pessoa do plural; esse locutor fala sobre problemas existentes no ensino, subentendendo, por uma relação metonímica, que existe aí um professor implicado. Nenhuma ação expressa na primeira pessoa, entretanto, corresponde a uma ação desse professor – ele é apenas topicalizado no discurso. Há, portanto, uma separação entre o sujeito que se apresenta como *autor da pesquisa*, marcado em primeira pessoa (“*nos* move à pesquisa”), e o professor que figura como *tema* do seu discurso (subentendido em termos como “escola”, “instituição” e “prática”).

Essa separação é bem marcada, por exemplo, na frase “é notório *observarmos* o quanto *esta instituição* tem falhado...”, em que a estrutura sintática distingue o locutor (sujeito do verbo “observar”) de “*esta instituição*” (substituível por “o professor”, paciente da ação e objeto do verbo); também o trecho “*essa prática* que deveria ser constante...” reputa ao professor um dever que não é assumido pelo locutor do texto. Nos demais casos, a primeira pessoa do plural assimila o locutor a uma espécie de sujeito universal (“não *temos* um grande público jovem leitor”; “*nosso* país”) que também não parece incluir o professor, porque se trata de uma instância que opina criticamente sobre os efeitos do trabalho deste.

Apenas a título de ilustração: se o locutor estivesse completamente assimilado à posição do professor, mantendo-se os mesmos argumentos, a redação do segundo período do excerto teria que ser algo como “é notório observarmos o quanto *temos falhado* (ou *tenho falhado*) como promotores da leitura” – o que seria uma paráfrase razoável do ponto de vista textual, mas produziria um efeito retórico totalmente diferente! Isso mostra que, ao mesmo tempo em que o professor adota um discurso em que ele mesmo surge como objeto de críticas, seu estilo introduz uma série de nuances que amenizam o tom dessa crítica e marcam, ainda que de forma sutil, a existência de uma contrapalavra embutida. Isto fica mais claro em um segundo exemplo:

Formar alunos competentes nas habilidades de leitura e escrita é o papel fundamental do professor de língua portuguesa. Porém, discentes entram, permanecem e saem da escola sem o domínio dessas habilidades e muito menos assumem o papel social do uso da escrita como forma de emancipação. O problema é que ainda *tem-se* perdido muito tempo ensinando as nomenclaturas, regras e descrições da língua (o *uso* da metalinguagem é importante, *claro*) que não levam o aluno a refletir sobre seu uso, sua funcionalidade, e muito menos os levam a tornar-se leitores competentes. (Aluno do Profletras).

Os dois primeiros períodos deste trecho apresentam o mesmo tipo de crítica ao professor que vimos no dado anterior, ao mesmo tempo em que o estilo da redação garante que essa crítica não seja assimilada pelo locutor do texto. O professor surge de novo como elemento temático do discurso, mas a crítica a ele é amenizada pelo modo como, no segundo período, é o “discente” que aparece como agente das ações de entrar, permanecer e sair da escola “sem o domínio dessas habilidades”. Logo adiante, o uso de uma forma impessoal do verbo na frase “*tem-se* perdido muito tempo ensinando nomenclaturas” evita atribuir ao professor essa “perda de tempo” – ainda que essa seja uma inferência quase automática.

O que surge de novo neste dado, em relação ao anterior, é o comentário entre parênteses no terceiro período (“o uso da metalinguagem é importante, claro”), que estabelece um contraponto polêmico com a linha argumentativa desenvolvida no restante do parágrafo. Não é claro como essa proposição se articula com o restante do discurso; de qualquer forma, não há dúvida de que o comentário causa uma interrupção do discurso de crítica ao professor. Podemos dizer que os parênteses têm, então, um valor de conotação autonímica (Authier-Revuz, 1999), e que deveríamos entender essa passagem como significando “*o uso da metalinguagem é importante, claro... mas não em qualquer sentido*”, ou “*mas não do modo como você pode estar pensando*”.

Uma última observação a fazer sobre essa passagem é a expressão “uso da metalinguagem” – o que o professor diz não é apenas “a metalinguagem é importante”. De um lado, sabemos que a palavra “uso” evoca uma memória muito específica – a expressão “língua em uso”, por exemplo. Por outro lado, “uso da metalinguagem” é uma expressão nominal que evoca o papel de um agente – “uso da metalinguagem pelo professor”, por sua vez transformável em uma frase verbal como “usar a metalinguagem é importante, claro”. Se essa for uma paráfrase possível, a expressão não se configura tanto como um contraponto epistemológico (gramática *versus* interacionismo), mas como defesa de um *modus operandi*, de uma tecnologia do trabalho docente ou, se quisermos, de um “saber experiencial”.¹¹

Vemos então que o estilo da escrita adotada por professores que assumem a posição de autores de um discurso acadêmico pode ser um dos lugares em que se trava um embate contraditório sobre a própria definição da docência. Como dissemos, esse tipo de consideração tem que ser confrontado com outros tipos de análise dos resultados acadêmicos do Profletras, mas, por ora, nos parece relevante assinalar a possibilidade de uma análise do estilo como campo frutífero para se entender as tensões a que a docência está submetida.

Considerações finais

De forma sucinta, levantamos aqui quatro argumentos a respeito do Profletras. Dois desses pontos dizem respeito à “forma do currículo”: primeiro, trata-se de um programa que toma o professor enquanto elemento individual e aposta em melhorias que seriam resultado somatório de pequenas mudanças em sala de aula. Com isso, deixa-se de lado uma série de possibilidades de formação que poderiam considerar o professor enquanto trabalhador inserido em relações de trabalho específicas. Segundo, restringe-se a pesquisa do professor à solução de um suposto problema existente em suas próprias práticas. Mesmo quando a pesquisa flerta com conteúdos progressistas, a forma da pesquisa obriga o professor a assumir um lugar de falta, expondo seu trabalho individual à análise enquanto o trabalho de gestores

¹¹ Com o que nos remetemos às discussões de Tardif (2014) sobre os saberes docentes, mas, ao mesmo tempo, nos contrapomos parcialmente a elas por observar que, neste caso, o “saber experiencial” do professor não está de forma alguma excluindo ou se opondo a um saber teórico, mas incorporando-o!

e produtores de políticas permanece a salvo de seu escrutínio. Esses aspectos da forma do programa, que não são ruins em si mesmos, parecem propensos a favorecer, em nosso contexto, um modelo de “proletarização” do professor – o qual, atualizando-o didaticamente, não o forma para agir sobre as próprias relações que restringem seu trabalho ao plano didático.

Os dois outros pontos dizem respeito ao conteúdo da formação. Vimos que os discursos do campo do ensino de língua pressupõem uma desqualificação dos conhecimentos docentes, muitas vezes implícita quando se aceita uma dicotomia entre práticas “tradicionais” e “inovadoras”. Essa desqualificação não surge como crítica a um tipo de prática ou de conhecimento específicos – ela é um procedimento retórico que favorece um certo tipo de narrativa de formação: o professor deve admitir a impropriedade de suas práticas; em seguida, apropriar-se dos conhecimentos legítimos; finalmente, demonstrar seu domínio apresentando resultados de uma prática “bem sucedida”. Vimos, porém, que esse percurso “expiatório”, ainda que aceito, é realizado com resistências e ambiguidades. Há, portanto, uma “cultura vivida” do professor que molda as formas como este recebe a cultura de pesquisa da instituição em que se insere na busca por qualificação, apresentada, ao menos em parte, como “mercadoria”.

Embora registremos a existência de contradições em um plano tão sutil quanto o do estilo da escrita, ainda nos parece que essas resistências têm pouco alcance e funcionam mais ao estilo de uma “ação tática”, como o define M. de Certeau (1994), com poucas chances de se converter em uma controvérsia aberta ou numa proposta alternativa de organização do programa. Esse tipo de resistência parece ser vivido pelos sujeitos de forma relativamente inconsciente, pouco objetivada ou sistemática. Seria preciso que essas sinalizações fossem tomadas com maior sensibilidade na própria orientação dos trabalhos e que elas ganhassem um caráter mais explícito de debate sobre os processos de formação (se tivéssemos, por exemplo, pesquisas cujo tema fosse políticas e percursos de formação continuada – o que o atual regulamento torna muito improvável). Também seria interessante se os formadores assumissem parcialmente esses elementos de resistência ao propor reformas no modelo do trabalho de conclusão, sobre o qual, no momento em que escrevemos, há uma consulta aberta.

Referências bibliográficas

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

APPLE, M. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AUTHIER-REVUZ, J. Algumas considerações sobre modalização autonímica e discurso do outro. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 7-30, jun. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto (MEC). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> .

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Port-MEC-17-2009-mestrado-profissional.pdf>> .

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987. p. 161-222.

FAIRCHILD, T. M. Dizer sobre a aula e mostrar a aula: a polifonia na escrita sobre as práticas de ensino. In: RIOLFI, C. (Org.). *Professor de português: como se forma, trabalha e entende sua prática*. São Paulo: Paulistana, 2015. p. 75-90.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes: 1997.

NÚCLEO PERMANENTE DE CONCURSOS (Comperve-UFRN). *Demandas e estatísticas*. 2013. Disponível em: <<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/posgraduacao/profletras/201301/informacoes.php>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

OLIVEIRA, S. B. Educação e controle: o trabalho docente nas escolas públicas de Belém. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS NA AMAZÔNIA (Ciella), 5., 2016, Belém. *Anais...* Belém: UFPA, 2016.

PROFLETRAS regimento. Anexo da Resolução nº 043/2012-CONSEPE (UFRN), de 15 de maio de 2012. Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br/documentos/108963191/regimento#.WJB6V9IrKM8>>;

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 245-276.

Thomas Massao Fairchild, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é docente da Universidade Federal do Pará (UFPA) e líder do grupo de pesquisa em Discurso, Sujeito e Ensino (DISSE). Trabalha com formação de professores e ensino de língua portuguesa a partir das teorias da Análise do Discurso francesa, do Dialogismo bakhtiniano e da Psicanálise lacaniana.

tmfairch@yahoo.com.br