

REFLEXÕES ACERCA DAS MÚLTIPLAS FACETAS DA DOCÊNCIA: O PROFESSOR COMO AGENTE DE FORMAÇÃO HUMANA

REFLECTIONS ON THE MULTIPLE DIMENSIONS OF TEACHING: THE
TEACHER AS AN AGENT OF HUMAN DEVELOPMENT

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 14/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789435242](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789435242)

Alex Ferreira Joaquim¹

Alessandra Dutra

Givan José Ferreira dos Santos

RESUMO

Este ensaio discute as múltiplas dimensões do trabalho docente, defendendo a ideia de que ensinar conteúdos e formar sujeitos constituem processos inseparáveis na prática escolar. Partindo da reflexão sobre as condições necessárias para que a aprendizagem aconteça, argumenta-se que a construção da convivência, do respeito mútuo, dos limites e da responsabilidade coletiva integra o próprio ato de ensinar, não podendo ser compreendida como uma tarefa paralela ou secundária. Para sustentar essa discussão, o texto dialoga com as contribuições de Tardif e Lessard (2005), Saviani (2009), Gatti (2010) e Nóvoa (2017). A partir desses autores, analisa-se a docência como uma profissão de interações humanas, marcada por desafios históricos relacionados à formação de professores e à definição de sua identidade profissional. Também são examinadas as lacunas existentes nos cursos de licenciatura, especialmente em Letras, que frequentemente privilegiam os conteúdos disciplinares em detrimento da preparação para a prática pedagógica. Ao abordar especificamente o ensino de Língua Portuguesa, destaca-se o papel da linguagem na construção da argumentação, da participação social e da convivência democrática. Conclui-se que a aprendizagem depende tanto da mediação do conhecimento quanto da criação de condições relacionais favoráveis, sem que isso implique atribuir ao professor a responsabilidade exclusiva pela resolução dos problemas sociais que atravessam a escola.

Palavras-chave: Docência; Formação de Professores; Convivência Escolar; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This essay discusses the multiple dimensions of teaching, arguing that teaching content and educating individuals constitute inseparable processes in school practice. Based on a reflection on

the conditions necessary for learning to take place, it argues that the construction of coexistence, mutual respect, boundaries, and collective responsibility is an integral part of the act of teaching and cannot be understood as a parallel or secondary task. To support this discussion, the text engages with the contributions of Tardif and Lessard (2005), Saviani (2009), Gatti (2010), and Nóvoa (2017). Drawing on these authors, teaching is analyzed as a profession based on human interactions, marked by historical challenges related to teacher education and the definition of professional identity. The gaps found in teacher education programs, particularly in Language and Literature degrees, are also examined, as these programs often prioritize disciplinary content at the expense of preparation for pedagogical practice. With specific regard to Portuguese language teaching, the role of language in the development of argumentation, social participation, and democratic coexistence is emphasized. It is concluded that learning depends both on the mediation of knowledge and on the creation of favorable relational conditions, without implying that teachers should bear exclusive responsibility for solving the social problems that permeate schools.

Keywords: Teaching; Teacher Education; School Coexistence; Portuguese Language.

1. INTRODUÇÃO

Há uma pergunta que me acompanha há anos, tanto na sala de aula quanto na gestão pedagógica: o que, exatamente, um professor precisa garantir para que o ensino aconteça? A resposta mais imediata “ensinar é transmitir conteúdos”, nunca me pareceu suficiente. Basta observar uma turma no início do ano letivo, ou uma turma que carrega um histórico de conflitos mal resolvidos, para

perceber que nenhum conteúdo se sustenta sem um mínimo de convivência entre os alunos: sem que eles aceitem ouvir uns aos outros, sem que reconheçam regras comuns, sem que assumam alguma responsabilidade pelo próprio comportamento diante do grupo. Antes de qualquer explicação sobre um texto, uma equação ou um período histórico, existe um trabalho, silencioso, cotidiano e raramente reconhecido como tal, de construção das condições que tornam esse ensino possível.

É essa inquietação que dá origem a este ensaio. Defendo aqui uma hipótese que, adianto, não pretendo tratar como verdade absoluta: a de que o trabalho docente ultrapassa a transmissão de conteúdos porque a aprendizagem escolar depende de uma base de convivência, limites e responsabilidade coletiva que o próprio professor ajuda a construir todos os dias. Essa hipótese, no entanto, traz consigo perguntas que não têm resposta fácil. Até onde cabe ao professor formar para a convivência? O que é papel da família e o que é papel da escola? É possível “ensinar conteúdos” quando não há condições mínimas de convivência em sala? E, inversamente, até que ponto podemos exigir da escola a resolução de problemas sociais que claramente a ultrapassam? Essas tensões atravessam o texto e evitam que a reflexão se feche numa afirmação categórica.

Para sustentar essa discussão, recorro a quatro referências. Tardif e Lessard, em *O trabalho docente*, oferecem a base para entender a docência como um trabalho de natureza interativa, não sobre objetos, mas sobre pessoas (Tardif; Lessard, 2005). Saviani (2009) contribui com a reconstrução histórica da formação de professores no Brasil e com o diagnóstico de um dilema entre forma e conteúdo que, como vou argumentar, não fica restrito à formação universitária. Gatti (2010) traz dados concretos sobre o desequilíbrio

curricular nas licenciaturas brasileiras, inclusive na de Letras, minha área de formação.

Nóvoa (2017) discute a fragilidade da profissionalização docente e ajuda a pensar os limites daquilo que se pode exigir do professor. Não pretendo resumir essas obras, quero usá-las para sustentar um argumento que é meu: o de que ensinar conteúdos e formar sujeitos não são duas tarefas separadas, mas uma só, e que tratá-las como independentes tem custado caro tanto à formação de professores quanto à própria escola.

Essa tensão entre ensinar conteúdo e formar sujeitos não é recente, e talvez isso seja parte do problema: por ser antiga, corre o risco de ser tratada como resolvida ou como irrelevante. Numa gestão pedagógica, essa tensão aparece quase todos os dias, quando se decide se um conflito entre alunos deve interromper o planejamento da aula ou pode esperar o intervalo, ou quando se avalia se um professor recém-chegado precisa de apoio para dar aula ou de apoio para lidar com a turma, como se fossem duas necessidades separadas. Na prática, raramente se apresentam isoladas. Ao longo deste ensaio, procuro mostrar que essa separação tem raízes históricas e institucionais bem documentadas.

2. SER PROFESSOR: UMA PROFISSÃO QUE AINDA DISPUTA SEU LUGAR

Ser professor hoje significa ocupar um lugar em disputa. Nóvoa (2017) chama atenção para um movimento de desprofissionalização do magistério, alimentado por reformas de inspiração mercadológica e por discursos que valorizam o chamado "notório saber" em vez de uma formação profissional específica. Na prática,

isso se traduz numa ideia perigosa: a de que basta dominar um conteúdo para saber ensiná-lo, como se a sala de aula funcionasse do mesmo modo que qualquer outro ambiente de trabalho. Quem já esteve à frente de uma turma sabe que não é assim. Nóvoa situa esse debate entre três posições: os defensores da tradição universitária, os reformadores que apostam em soluções gerenciais e os transformadores, posição com a qual o autor se identifica e que defende a construção de uma matriz formativa própria para a docência (Nóvoa, 2017, p. 1110-1111).

Essa disputa não nasceu agora. Saviani (2009) reconstrói seis períodos da formação de professores no Brasil, desde os ensaios intermitentes de 1827 até os institutos superiores de educação criados depois da LDB de 1996, e conclui que nenhum desses arranjos chegou a se firmar como modelo estável. O autor fala em um "quadro de descontinuidade" e em "precariedade das políticas formativas" (Saviani, 2009, p. 148). Encontro nessa descontinuidade histórica uma explicação para algo que costumo perceber também na gestão pedagógica: a dificuldade de estabelecer, dentro da própria escola, um consenso mínimo sobre o que se espera de um professor. Se a política pública nunca resolveu essa questão de forma duradoura, não é de estranhar que cada escola, cada equipe, acabe reconstruindo essa definição por conta própria, às vezes, de forma bastante desigual entre um profissional e outro.

Essa descontinuidade não é uma abstração historiográfica: ela aparece em decisões concretas que se fizeram e se desfizeram ao longo do tempo. As primeiras Escolas Normais brasileiras foram criadas pelas províncias a partir de 1835, começando pelo Rio de Janeiro, e se espalharam de forma desigual pelo país ao longo do século XIX, muitas vezes fechando e reabrindo (Saviani, 2009, p. 144).

O próprio modelo normalista foi contestado ainda em sua fase inicial: Couto Ferraz, à frente da Província do Rio de Janeiro, chegou a fechar a Escola Normal de Niterói em 1849, substituindo-a por um regime de professores adjuntos que dispensava a formação institucionalizada, solução que não prosperou e levou à reabertura da escola dez anos depois (Saviani, 2009, p. 144-145).

Foi somente com a reforma paulista de 1890, e sua principal inovação, a escola-modelo anexa à Escola Normal, que se consolidou a ideia de que formar professores exige uma preparação prática deliberada, e não apenas o acúmulo dos conteúdos que caberia a eles transmitir (Saviani, 2009, p. 145). Poucas décadas depois, os institutos de educação criados por Anísio Teixeira e por Fernando de Azevedo, entre 1932 e 1939, tentaram avançar ainda mais, tratando a formação de professores também como espaço de pesquisa (Saviani, 2009, p. 145). Nenhuma dessas soluções sobreviveu sem sucessivas reformulações, o que sugere que a instabilidade não é um desvio de percurso, mas uma marca recorrente da forma como o país lida com essa formação.

Vale registrar que a imagem das escolas normais como instituições apenas tecnicistas simplifica sua história. Ao longo de mais de cem anos, desde meados do século XIX, essas escolas também desempenharam papel relevante na produção de materiais didáticos, no associativismo docente e no apoio a políticas públicas de educação, além de terem sido um caminho importante de mobilidade social para as mulheres (Nóvoa, 2017, p. 1112-1113). O dado importa para o argumento deste ensaio porque mostra que, mesmo num modelo formativo hoje visto como superado, a dimensão profissional da docência não se reduzia ao domínio do conteúdo a ensinar. Havia ali um entrelaçamento entre formação e exercício da

profissão que a universitarização posterior, segundo o próprio Nóvoa (2017), acabou perdendo.

O período seguinte, entre 1939 e 1971, consolidou uma solução que reforçou essa fragilidade em vez de resolvê-la. Ao regulamentar a formação de professores em nível superior, o país adotou o chamado "esquema 3+1": três anos dedicados ao estudo das disciplinas específicas e apenas um ano reservado à formação didática, tanto nas licenciaturas quanto nos cursos de Pedagogia (Saviani, 2009, p. 146). Esse arranjo consagrou institucionalmente a separação que venho discutindo desde a introdução: os conteúdos passaram a ser tratados como o núcleo da formação, e o preparo pedagógico, como um complemento de menor peso, quase burocrático.

A situação se agravou com a reforma de 1971, que extinguiu as Escolas Normais e as substituiu por uma habilitação específica de magistério oferecida dentro do próprio Ensino Médio, reduzindo a preparação de quem ensinaria as séries iniciais a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, em um quadro que o próprio Saviani descreve como de precariedade bastante preocupante (Saviani, 2009). Passados mais de oitenta anos desde a criação do esquema 3+1, ainda reconheço seus efeitos: convivo com professores para os quais dominar o conteúdo continua sendo tratado como a parte "séria" da formação, e a dimensão pedagógica, como um assunto que se resolve na prática, sozinho, sem apoio institucional equivalente.

Há, porém, uma razão mais profunda para essa instabilidade, e é aqui que Tardif e Lessard (2005) se tornam decisivos. Os autores descrevem a docência como um trabalho radicalmente diferente do trabalho industrial: seu objeto não é uma matéria inerte e previsível,

mas outro ser humano, capaz de resistir, aderir ou reagir de formas que nenhum planejamento antecipa por completo. É um trabalho de interação. Essa característica explica por que a docência resiste a ser reduzida a um procedimento técnico, por mais que sucessivas reformas tentem enquadrá-la nesses termos: não é possível padronizar totalmente uma relação cujo resultado depende também de quem está do outro lado. Ser professor, hoje, significa sustentar essa tensão, entre a pressão por um trabalho mensurável e padronizável e a natureza fundamentalmente relacional daquilo que a profissão exige.

2.1. O Que Sustenta o Trabalho Docente no Dia a Dia

Se a docência é, como propõem Tardif e Lessard (2005), um trabalho sobre pessoas, os saberes que ela exige não se resumem ao domínio de um conteúdo disciplinar. Uma parte considerável desses saberes só se constrói na prática: na forma de conduzir um conflito entre alunos, de recuperar a atenção de uma turma dispersa, de perceber, pela expressão de um aluno, que uma explicação não fez sentido para ele. Não chamaria isso de intuição, é conhecimento, construído pela experiência, ainda que raramente apareça descrito como tal nos documentos que orientam a formação de professores.

Nóvoa (2017) reconhece essa limitação da formação inicial isolada ao propor a ideia de um "continuum profissional", que articula a formação inicial, um período de indução à profissão e a formação contínua ao longo da carreira. A proposta parte de um diagnóstico simples: nenhuma etapa, sozinha, produz um professor plenamente preparado. Parte desse preparo só se consolida no exercício da profissão, em contato com a escola real, não a escola descrita nos

planos de curso, mas a escola concreta, com suas turmas específicas, seus conflitos específicos, sua rotina específica.

Nóvoa (2017) leva essa reflexão além do “continuum profissional” ao propor que a formação de professores se inspire em outras profissões do humano, sobretudo na medicina, cujo currículo tem passado por revisões que valorizam a experiência prática precoce e o pensamento crítico desde o início da graduação. O paralelo não é irrelevante: assim como um médico não aprende a cuidar de pacientes apenas memorizando conteúdos, um professor não aprende a conduzir uma turma apenas dominando a disciplina que vai ensinar.

Nóvoa recorre ainda às pesquisas de Shulman sobre a pedagogia própria de cada profissão para sustentar que toda formação profissional sólida articula três aprendizagens: uma cognitiva, voltada a pensar como o profissional da área; uma prática, voltada a agir como esse profissional; e uma moral, voltada a agir de maneira responsável e ética (Nóvoa, 2017, p. 1113-1114). Essa terceira aprendizagem me parece central para o argumento deste ensaio: se aprender a agir com responsabilidade e ética faz parte da formação de qualquer profissional que trabalha com pessoas, não há razão para tratar a convivência em sala de aula como um assunto à margem da formação docente, resolvido por um regulamento em vez de constituído como saber profissional.

Os números levantados por Gatti (2010) dão contorno a essa distância entre formação e prática. Ao analisar setenta e um cursos de Pedagogia, distribuídos em 3.513 disciplinas, a autora encontrou apenas 3,4% da carga horária dedicada à Didática Geral e apenas 0,6% voltada diretamente ao ofício docente (Gatti, 2010, p. 1368-1371).

Na licenciatura em Letras, a minha, e a de tantos colegas que ensinam Língua Portuguesa, o desequilíbrio foi ainda mais evidente: 51,4% da carga horária concentrada em conteúdos disciplinares e linguísticos contra apenas 11% dedicada à formação para a docência (Gatti, 2010, p. 1373). Esses números confirmam, com dados, algo que boa parte dos professores relata informalmente ao chegar à primeira escola: a sensação de que a graduação preparou bem para o domínio da língua e da literatura, mas deixou pouco espaço para pensar o que fazer diante de uma sala de aula real.

Essa distância entre formação e prática aparece com ainda mais nitidez nos dados sobre os estágios supervisionados nos cursos de Pedagogia. Embora esse período devesse ser, em princípio, o espaço privilegiado para o contato direto com a sala de aula, Gatti (2010) constata que os registros curriculares sobre os estágios são imprecisos a ponto de inviabilizar uma análise consistente do que de fato ocorre nesses momentos de formação, e que as evidências disponíveis sugerem que boa parte desse tempo é ocupada por atividades de observação, e não por práticas efetivas de ensino conduzidas pelo licenciando. Fico pensando, lendo esse dado, em quantos professores chegam à primeira turma sem nunca terem testado a própria capacidade de conduzir uma aula ou de mediar um conflito antes de estar, sozinhos, diante de uma sala real.

Um dado adicional ajuda a situar essa desproporção em números ainda mais amplos. Ao somar todas as disciplinas de formação profissional específica dos cursos de Pedagogia analisados, Gatti (2010) chegou a uma proporção de cerca de 30% da carga horária total, restando os outros 70% distribuídos entre fundamentos teóricos, conhecimentos gerais e disciplinas de caráter mais disperso, como as chamadas "atividades complementares", cuja

natureza os próprios currículos não especificam com clareza. A autora destaca ainda que, somando-se as disciplinas de fundamentos da educação a esse conjunto impreciso de "outros saberes" e atividades complementares, chega-se a quase 40% do total de disciplinas oferecidas nos cursos (Gatti, 2010, p. 1370). Não é uma crítica ao valor dos fundamentos teóricos em si, compreender a educação em suas dimensões históricas, sociológicas e políticas importa para qualquer professor. O problema é a proporção: quando perto da metade do curso se dedica a esses fundamentos e a rubricas pouco definidas, sobra pouco espaço curricular para que o licenciando construa, de forma sistemática, o repertório prático que a profissão exige todos os dias.

Saviani (2009) ajuda a entender por que essa lacuna persiste. O autor descreve dois modelos de formação historicamente contrapostos no Brasil: um modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, centrado no domínio da matéria a ensinar, e um modelo pedagógico-didático, centrado no preparo para o exercício do magistério. Cada modelo tende a prevalecer em instituições diferentes, sem que se produza uma integração satisfatória entre os dois. Não se trata, portanto, de professores malformados individualmente, mas de um sistema de formação que segue tratando conteúdo e prática pedagógica como se pudessem ser aprendidos separadamente, quando, na sala de aula, eles precisam funcionar juntos, o tempo todo.

Na gestão pedagógica, esse ponto aparece de um jeito muito concreto quando um professor recém-formado chega à escola sabendo planejar uma sequência didática consistente, mas sem nenhum repertório para conduzir uma roda de conversa depois de um conflito sério entre alunos. Não é falta de competência do

professor , é um vazio da formação que ele recebeu, que raramente trata essas duas competências como parte do mesmo ofício. Quando esse profissional pede orientação à coordenação, o que está em jogo não é apenas uma dúvida prática isolada, mas a ausência de uma aprendizagem que deveria ter sido construída durante a licenciatura, junto com o domínio do conteúdo, e não depois dele, na urgência do dia a dia escolar.

Reconhecer essa lacuna tem implicações diretas para a gestão pedagógica das escolas, e não apenas para as universidades que formam os professores. Se o “continuum profissional” proposto por Nóvoa (2017) inclui uma etapa de indução à profissão e uma etapa de formação contínua ao longo da carreira, cabe à escola parte da responsabilidade por essas duas etapas, não apenas à política pública de formação inicial.

Na prática, isso significa que a escola não pode se eximir de organizar espaços de troca entre professores mais experientes e professores recém-chegados, nem tratar a formação continuada como uma sequência de palestras genéricas, desconectadas dos desafios concretos enfrentados em cada sala de aula. Onde já vi essa aposta funcionar, o formato mais produtivo não foi o curso pontual, mas o acompanhamento sistemático: reuniões pedagógicas que discutem casos reais, observação de aulas seguida de conversa, apoio de um colega mais experiente nos primeiros meses de docência. Isso custa tempo e organização, mas é exatamente o tipo de investimento que a lacuna descrita por Gatti (2010) exige que a escola assuma, já que a universidade, sozinha, não tem dado conta dela.

2.2. Ensinar Conteúdos e Formar Sujeitos: Uma Separação Que a Rotina Escolar Desfaz

O dilema entre conteúdo e forma que Saviani identifica na formação de professores reaparece, sob outra roupagem, na própria organização do trabalho em sala de aula. É comum tratar convivência, respeito e responsabilidade como uma etapa que precisa estar "resolvida" antes que o ensino de conteúdo possa começar, como se fosse possível separar um momento de disciplina de um momento de aprendizagem. Na prática, essa separação não se sustenta. Assim como não é possível dissociar completamente o domínio de um conteúdo do modo como ele é ensinado, também não é possível separar a aprendizagem das condições de convivência sob as quais ela ocorre (Saviani, 2009, p. 150-151).

Defendo, então, que regras, limites e responsabilidade compartilhada não são um pré-requisito externo ao ensino, mas parte do mesmo trabalho interativo que Tardif e Lessard descrevem. Quando um professor intervém numa discussão entre alunos, media um desentendimento durante um trabalho em grupo ou constrói, ao longo de meses, um ambiente em que a turma aceita se ouvir, ele não está fazendo uma pausa no ensino, está exercendo a mesma competência que, pouco depois, permitirá que uma explicação seja de fato compreendida por um grupo capaz de se organizar coletivamente. Essa afirmação, porém, pede um cuidado: não estou dizendo que a disciplina vale mais do que o conhecimento, nem que toda aula deveria virar um exercício de convivência. Estou dizendo que, sem um mínimo de condições relacionais, o conteúdo simplesmente não circula, e que ignorar isso na formação de professores tem um custo real.

Gatti (2010) chega a uma conclusão que reforça esse ponto por outro caminho. Para a autora, a formação de professores não deveria partir dos campos disciplinares, como um complemento a eles, mas da função social própria da escolarização, que envolve tanto ensinar o conhecimento acumulado quanto consolidar valores e práticas compatíveis com a vida em sociedade. Essa formulação recusa justamente a hierarquia entre "ensinar conteúdo" e "formar para a convivência" que a escola, na prática, ainda reproduz, inclusive quando trata a segunda tarefa como secundária, algo a ser resolvido pela coordenação ou pela família, e não como parte do trabalho pedagógico propriamente dito.

Isso não significa, no entanto, que o professor deva assumir sozinho essa formação para a convivência. Nóvoa (2017) alerta para o risco de diluir a identidade da profissão docente numa figura genérica de "educador", encarregada de resolver problemas que claramente extrapolam a escola e que dependem também da família e de políticas públicas. Concordo com essa ressalva, e é por isso que resisto a apresentar minha hipótese como uma verdade fechada. O que defendo é mais modesto: dentro dos limites da sala de aula, ensinar conteúdo e formar para a convivência não podem ser tratados como tarefas independentes. Fora desses limites, é preciso reconhecer que a escola não dá conta, nem deveria ter que dar conta, de tudo aquilo que a sociedade não resolveu em outros espaços.

2.3. O Professor de Língua Portuguesa: Linguagem, Argumentação e Posição no Mundo

Os dados de Gatti (2010) sobre a licenciatura em Letras não são, para mim, um número abstrato. Se apenas 11% da carga horária dessa

formação trata especificamente da docência, contra 51,4% concentrada em conteúdos disciplinares e linguísticos, é razoável esperar que o professor de Português chegue à escola com bom domínio da língua e da literatura, mas com pouco preparo para lidar com a dimensão relacional do seu trabalho. E esse desequilíbrio pesa de um jeito particular na nossa área, porque a língua não é um conteúdo qualquer entre outros: ela é, ao mesmo tempo, aquilo que ensinamos e o meio pelo qual a convivência em sala de aula se organiza.

Essa fragilidade não se limita à distribuição de carga horária entre conteúdo e docência. Gatti (2010) observa que raras instituições especificam em que consistem os estágios dessas licenciaturas e sob que forma de orientação são realizados, e que a exigência de práticas de ensino, quando aparece, costuma estar embutida em diversas disciplinas sem especificação clara, ou registrada em ementas vagas. Na maior parte dos currículos de Letras analisados pela autora, tampouco se observou articulação entre as disciplinas de conteúdo disciplinar e as de formação pedagógica (Gatti, 2010, p. 1373-1374), exatamente a separação que este ensaio vem questionando, agora localizada não na organização da sala de aula, mas na própria estrutura da formação inicial de quem vai ensinar Língua Portuguesa.

Ensinar Língua Portuguesa nunca me pareceu redutível a normas gramaticais ou a um roteiro de leitura de obras. Ensinar Português é trabalhar com linguagem em uso: com a maneira como um aluno constrói um argumento, como reage a uma opinião contrária, como escolhe as palavras para se posicionar diante de um tema que o incomoda. Um professor que ensina a estrutura de um texto argumentativo e, na mesma aula, precisa mediar um debate em que

os alunos discordam entre si não está fazendo duas coisas ao mesmo tempo, está fazendo uma só, porque a competência para argumentar bem e a competência para conviver com quem pensa diferente se constroem juntas, na prática da língua.

Essa é, talvez, a razão pela qual sinto que a Língua Portuguesa ocupa um lugar particular nessa discussão. Trabalhar com leitura, escrita e oralidade é trabalhar diretamente com a capacidade dos alunos de se posicionarem no mundo, de construírem sentido para aquilo que veem e ouvem, de participarem de uma conversa, inclusive de uma conversa difícil, sem recorrer à agressão ou ao silenciamento do outro. Os saberes disciplinares que um professor de Português domina só se transformam em saber profissional quando articulados aos saberes que Tardif e Lessard (2005) situam na experiência cotidiana da sala de aula: saber quando intervir numa discussão, como reformular uma pergunta, como sustentar o interesse de uma turma diante de um texto difícil. E é justamente essa articulação, segundo os dados de Gatti (2010), que a formação em Letras deixa mais frágil.

Lembro de um episódio, ainda no início da carreira, que ilustra bem essa lacuna. Preparei uma sequência de aulas sobre argumentação em texto dissertativo, com boa fundamentação teórica sobre operadores argumentativos e estrutura textual, mas não tinha nenhuma estratégia pensada para o momento em que dois alunos discordassem abertamente durante a produção de um texto coletivo, o que, previsivelmente, aconteceu. Resolvi aquele momento de forma improvisada, na intuição, porque nada na minha formação havia me preparado especificamente para ele. Hoje, olhando de fora, na gestão pedagógica, reconheço essa cena em muitos professores de Português que atendo: bom domínio do conteúdo, pouco

repertório para a dimensão relacional da aula, exatamente onde os dados de Gatti (2010) situam a lacuna curricular das licenciaturas em Letras.

Diante desse quadro, a resposta mais realista não é esperar que as licenciaturas em Letras resolvam sozinhas essa lacuna a curto prazo, mas que as escolas assumam parte do papel de completar essa formação. Isso pode significar, por exemplo, incluir na pauta de reuniões pedagógicas discussões sobre como conduzir debates em sala sem que a discordância vire desrespeito, ou orientar professores iniciantes sobre estratégias de mediação de conflito específicas ao trabalho com leitura e produção textual, área em que a exposição de opiniões divergentes é constante. Não é uma solução completa, não substitui uma reformulação curricular das licenciaturas, mas é uma forma concreta de reduzir, no curto prazo, a distância que Gatti (2010) documenta entre o que a formação oferece e o que a sala de aula de Português exige todos os dias.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Volto à pergunta que abriu este ensaio: o que um professor precisa garantir para que o ensino aconteça? Não tenho uma resposta definitiva, e talvez essa seja a conclusão mais honesta possível. O que procurei mostrar é que a separação entre ensinar conteúdos e formar sujeitos, tão presente no senso comum e em boa parte da organização da formação de professores, não resiste ao exame da rotina escolar. Tardif e Lessard (2005) dão a base teórica para entender por quê: sendo a docência um trabalho sobre pessoas, e não sobre objetos, ela depende da qualidade da interação entre professor e alunos, o que torna inseparáveis a mediação de

conhecimento e a construção das condições humanas para que esse conhecimento circule.

A reconstrução de Saviani (2009) mostrou que essa tensão entre conteúdo e forma atravessa a história da formação de professores no Brasil sem que nenhum modelo a tenha resolvido de vez. Os dados de Gatti (2010) deram contorno concreto a essa tensão, sobretudo na licenciatura em Letras, área que atravessa toda a minha trajetória como professor. E Nóvoa (2017) me ajudou a colocar um limite necessário nessa discussão: reconhecer a dimensão formativa do trabalho docente não é o mesmo que atribuir ao professor uma responsabilidade sem fim, que também pertence à família, às políticas públicas e à sociedade em geral.

Fico, ao final, com uma convicção da qual não abro mão e com uma pergunta que prefiro manter em aberto. A convicção é a de que regras, limites, respeito e responsabilidade não constituem uma etapa que precede o ensino, mas integram as condições que o tornam possível. É justamente nesse ponto que emerge uma questão incômoda: a formação de professores, especialmente a de Língua Portuguesa, ainda trata essa dimensão como secundária diante do domínio do conteúdo.

A pergunta que permanece, contudo, é mais delicada: até onde essa forma de conceber o trabalho docente pode avançar sem transformar o professor no responsável por tudo aquilo que a escola, a família e a sociedade ainda não conseguiram resolver juntas? Reconhecer que ensinar também envolve formar para a convivência, para o respeito e para a responsabilidade não significa atribuir ao professor a tarefa de solucionar, sozinho, problemas que ultrapassam os limites da escola. Talvez seja justamente nessa

tensão que a docência precise ser pensada. Não é uma pergunta que se responda na conclusão de um ensaio. É uma questão que permanece aberta e continua orientando meu trabalho, tanto em sala de aula quanto na gestão pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005

¹ Mestrando em Ensino no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Londrina. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)