

**AUTONOMIA: REQUISITO NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS***
**Autonomy: a Requirement in the Education of Teachers of
Languages for Specific Purposes**

Niura Maria FONTANA
(Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil)

Abstract

Autonomy, seen as a sociocognitive competence to think and act through one's own resources, is an essential requirement in the education of teachers of languages for specific purposes, due to the typical characteristics of the approach. The building-up of autonomy comprises several inter-related factors: awareness raising, critical reflection, appropriation of theoretical and methodological knowledge, decision making, and self-management of the knowledge presupposed in the competence of teaching languages for specific purposes. Within this context, knowledge appropriation and construction emerge as factors with a strong impact on the education of the autonomous teacher, a teacher who is able to create and implement courses of study and subjects for specific purposes.

Key-words: *autonomy; teacher education; autonomy factors; autonomy construction.*

Resumo

A autonomia, vista como competência sociocognitiva de pensar e agir por recursos próprios, é um requisito indispensável na formação do professor de línguas para fins específicos, dadas as características peculiares da abordagem. A construção da autonomia compreende vários fatores inter-relacionados: conscientização, reflexão crítica, apropriação de conhecimentos teóricos e metodológicos, tomada de decisão e autogerenciamento dos saberes pressupostos na competência de ensinar línguas para fins específicos. Nesse contexto, a apropriação

* Trabalho apresentado em mesa-redonda durante o XXI Seminário Nacional de Inglês Instrumental, IX Seminário Nacional de Línguas Instrumentais e II Seminário Regional de Inglês Instrumental, na Universidade de Caxias do Sul, em Caxias do Sul, de 8 a 11/10/07.

e construção de conhecimentos surgem como fatores que repercutem fortemente na construção do professor autônomo, capaz de criar e implementar cursos e disciplinas para fins específicos.

Palavras-chave: *autonomia; formação docente; fatores da autonomia; construção da autonomia.*

1. Introdução

Todo docente¹, no exercício de suas funções, enfrenta situações que requerem dele competência, discernimento, tomada de decisão, senso crítico, julgamento. O docente é sempre desafiado a lidar com a incerteza, realizando ações para as quais não há receitas e que dependem do repertório de recursos que ele tem, assim como da habilidade de usá-lo adequadamente em diferentes contextos. Quando se trata do ensino de Línguas para Fins Específicos (LFE), esses requisitos são ainda mais cruciais, já que essa abordagem de ensino contrapõe-se à abordagem geral, essencialmente, por ser guiada por propósitos específicos, visando a atender a demandas definidas por peculiaridades.

A abordagem para fins específicos estabelece a delimitação do objeto de aprendizagem a partir da análise das necessidades do aprendiz. São estas que determinam objetivos e tópicos de aprendizagem específicos, ou seja, o programa, os materiais didáticos e a metodologia de ensino. Todo o projeto de ensino e aprendizagem corresponde ao processo de realização do propósito, que pode ser uma necessidade comunicativa específica qualquer (obter informações, interagir ao fazer compras, escrever correspondência comercial, assistir a congressos, prestar exames de seleção ou proficiência, apresentar trabalhos, participar de seminários e feiras, realizar uma reunião de negócios, escrever relatórios, artigos e monografias, entre múltiplas possibilidades), dependendo do *status* da língua (materna ou estrangeira) e do ambiente discursivo em que a interação ocorre na vida social.

¹ Por uma questão lingüística, os termos *docente*, *professor* e *aprendiz* foram usados no masculino, mas pressupondo também o gênero feminino.

Embora a autonomia, como proposta neste ensaio, seja um requisito na formação do professor de línguas, tanto na abordagem geral quanto no ensino de línguas para fins específicos, o professor de LFE necessita mais intensamente dessa competência. Como os cursos de LFE são programas sob medida para atender às necessidades particulares da clientela, o professor necessita ser competente e criativo, crítico, hábil e ético na tomada de decisões e na realização de ações, mas, sobretudo, aberto ao novo, capaz de lidar com desafios de várias naturezas.

Muito particularmente, o professor de línguas para fins específicos é desafiado a programar novos cursos e disciplinas para atender a necessidades próprias de áreas do conhecimento que ele normalmente não domina, como biotecnologia, comércio exterior, informática, física, química, matemática, medicina, comunicação, história, para citar algumas. A elaboração de programas de aprendizagem em áreas tão diversas exige do professor de LFE não apenas o exercício da interdisciplinaridade, mas principalmente o da autonomia, para identificar as necessidades particulares dos aprendizes e da situação-alvo, descrever objetivos, selecionar tópicos de aprendizagem, habilidades e competências, adaptar e criar material didático. Exige-se dele, nessa situação, tomadas de decisão complexas e fundamentais para o processo da aprendizagem, já que cada contexto de ensino requer tratamento adequado e, quase sempre, exclusivo.

Mas o que se entende por autonomia? Como se concebe a autonomia em educação? Como construir a autonomia docente durante o processo de formação do professor de LFE? Este ensaio é uma tentativa de propor alguns tópicos para reflexão, sem pretender esgotar o assunto e sem se ater a uma linha de pensamento exclusiva sobre essas questões, tendo em vista, como foco, a formação de professores de línguas para fins específicos, mas abrangendo, por extensão, a formação docente em geral.

2. Concepções de autonomia

Um ponto de partida para a reflexão é a idéia de autonomia do senso comum, que corresponde à “capacidade de se autogovernar; direito

de um indivíduo tomar decisões livremente; liberdade, independência moral ou intelectual” (Houaiss & Villar, 2001:351). Assim definida, a autonomia pode ser confundida com liberdade irrestrita e total, sem leis ou normas, o que poderia resultar em compreensões equivocadas, geradoras de situações de egoísmo, autoritarismo e injustiça.

Na verdade, é outro o sentido filosófico do termo. De acordo com o *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia* (Lalande, 1999, *apud* Zatti, 2007:6), “Etimologicamente autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete.” Autonomia implica, pois, obediência a leis, mas não leis impostas por outros (situação conhecida por heteronomia), e sim leis criadas pelo próprio indivíduo ou grupo social. De fato, a autonomia não acontece de forma isolada, mas desenvolve-se numa relação de interdependência com o meio cultural (Morin, 2003), resultando em autorregulação negociada e estabelecida historicamente no interior do próprio grupo social. Nesse sentido, pode-se dizer que a autonomia constitui-se na relação com o outro, ou seja, na interdependência, uma vez que não há como um indivíduo ser autônomo diante de si mesmo.

No entanto, a noção de autonomia que queremos defender aqui tem uma conotação mais ampla, e corresponde à competência socio-cognitiva de pensar e agir por recursos próprios, a partir de princípios éticos, consistindo em competência para identificar objetivos, avaliar e tomar decisões, não apenas quanto à aprendizagem, mas também quanto à ação na vida social. Ou seja, ultrapassa os limites do cognitivo e do âmbito ético-moral, passando a englobar o social e o procedural. Assim, a autonomia parece ter uma espécie de dupla dimensão, constituindo tanto um fenômeno da consciência quanto da ação humana, que se situa ao mesmo tempo no âmbito individual e no social. Essas noções, ainda em processo de construção, configuram-se, portanto, numa primeira aproximação que propomos ao tema, visando à formação docente.

3. Buscando fundamentos para a noção de autonomia

O nome de Kant é fundamental em qualquer discussão sobre autonomia². Foi ele quem tratou do tema em profundidade, calcado nas noções de dignidade e de respeito, influenciando várias instituições sociais na modernidade, entre as quais a educação (Zatti, 2007). Para construir seu conceito de autonomia, Kant parte da concepção proposta pelo iluminismo, corrente filosófica dos séculos XVII e XVIII. Iluminismo, ou “esclarecimento”, para Kant (1995:11), constitui “a saída do homem da sua menoridade”, entendida esta como dependência de outrem, incapacidade de compreender sem a orientação de outrem. O próprio sujeito seria o responsável por sua “menoridade”, tendo como causas a preguiça e a covardia (Kant, 1995:11; 2005: 63-64). Contrariamente, a “maioridade” consistiria na superação da situação de dependência, o que seria possível com boa vontade e coragem.

A autonomia é uma propriedade da vontade que se baseia no conceito de liberdade, caracterizando-se por ser independente das leis do mundo físico, mas dependente das leis da moral (Tavares & Ferro, 1997). Ser autônomo é, pois, ser livre dentro dos condicionamentos de uma ética apoiada em princípios morais. Dito de outra maneira, existe autonomia (Zatti, 2007) quando o homem segue a lei universal ditada por sua própria razão, sendo esse fator o fundamento da dignidade humana.

Embora em essência haja consonância entre a visão kantiana e a freireana, no que diz respeito às bases éticas da autonomia, bem como ao seu conteúdo central, diferentemente de Kant, Freire (Zatti, 2007) atribui à noção de autonomia um sentido sociocultural e pedagógico de cunho eminentemente político. No contexto da obra de Freire, tornar-se autônomo corresponde a libertar-se da opressão, para transformar o mundo a partir de uma consciência crítica que lhe permite assumir o lugar de sujeito na história. E é exatamente por compartilhar dessa visão que este trabalho defende a tese de que a autonomia, além do aspecto ético, tem também um caráter claramente cognitivo e sociocultural.

² Agradeço a Jayme Paviani por ter me indicado a leitura de Kant no que diz respeito a essa temática, e a Neires Soldatelli Paviani pela leitura cuidadosa de versão prévia deste trabalho.

4. Autonomia e educação

Embora não tendo sido um estudioso da área, Kant (1996, *apud* Zatti, 2007) preconiza a necessidade da educação para formar o homem e isso se daria por meio do exercício racional que leva à autonomia. Nesse sentido, a autonomia é tomada em sentido absoluto, considerando apenas a autonomia ético-moral, sem levar em conta as condições para uma vida feliz. Zatti (2007) defende uma concepção de autonomia que considere o homem na sua totalidade, incluindo as tendências sensíveis que estão envolvidas na busca de realização e felicidade, o que, de fato, precisa ser considerado quando se pensa a educação de seres humanos concretos na realidade prática do dia-a-dia.

Além de Kant, vários pensadores e educadores estabelecem a conexão entre educação e autonomia. Morin (2003:65), por exemplo, afirma que “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”. Tal afirmação remete à noção de autonomia em seu sentido amplo, destacando, por um lado, a responsabilidade do indivíduo de construir a si próprio (autoformar-se), como sujeito, portanto, e a de desenvolver e aplicar os princípios da cidadania, não apenas nos limites da nação, mas do planeta. A cidadania, segundo Morin (2003), concretiza-se por meio de atitudes e ações solidárias e responsáveis. Como se vê, também em Morin a autonomia tem um cunho ético, abrangendo o lado individual e o social.

Uma das grandes preocupações de Freire, presente em toda sua obra pedagógica, “a autonomia do ser do educando” é meta a ser atingida através de uma prática educativa reflexiva, apoiada no pressuposto de que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção” (Freire, 1999: 25). Esse é o princípio básico de uma educação progressista, libertadora, em oposição a uma educação autoritária. O aluno começa a tornar-se autônomo no momento em que ele próprio começa a construir conhecimento em vez de reproduzir o que o professor lhe transmite.

Contudo, é importante frisar que a construção da autonomia desenvolve-se em sintonia com a conscientização crítica sobre a

realidade e com a apropriação e construção de conhecimentos. E nesse processo, outros fatores exercem papel determinante. Resumidamente, alguns dos requisitos principais da formação docente de características progressistas, visando à autonomia dos educandos, postulados pelo autor são: ética, dialogicidade, respeito à identidade cultural, criticidade.

Freire considera a ética universal do ser humano como indispensável à convivência social e, portanto, à educação, apontando sua multidimensionalidade (Freire, 1999:23):

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Além de postular a necessidade de bases éticas e estéticas para a educação, o autor destaca igualmente a criticidade, manifestada pela consciência crítica. Nessa perspectiva, o ser humano, ao perceber o mundo e a si mesmo no mundo, torna-se uma presença significativa nele, já que é:

Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. (Freire, 1999:20)

No entanto, a conscientização que se dá a partir da reflexão crítica necessita de bases éticas. Não se trata do exercício da criticidade como um fim em si mesmo, mas como instrumento de avaliação e de decisão responsáveis. Como se vê, Freire trabalha sempre a idéia de autonomia na interface do individual com o social, numa perspectiva que é, a um tempo, humanista, psicológica, cognitiva, epistemológica, sociocultural e política, sem perder de vista a função pedagógica. E o faz com uma convicção: a de que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1999:66).

Quando se fala em educação, no contexto do paradigma emergente, tendo-se em mente uma abordagem holística que compreende princípios construtivistas, interacionistas, socioculturais e transcendentais (Moraes, 2000), aspira-se a uma prática humanizadora, através de uma práxis autêntica, como ensina Freire (1983), constituída pela relação entre reflexão e ação. Sem reflexão, afirma o autor, a ação transforma-se em ativismo; sem ação, a reflexão não leva a nenhuma transformação.

Além de constituir uma atividade de conscientização, o ato de refletir, pensar, tentar compreender e explicar a realidade pode ser um modo incipiente de teorizar, buscando as regularidades nos fenômenos observados. A reflexão pode ser o deflagrador de um processo de construção teórica, mesmo que esta seja, como diz Paviani (1986), limitada, incompleta ou ideológica. Indo mais além, a reflexão rigorosa, cientificamente fundamentada, pode desempenhar outras funções, contribuindo para a superação da consciência ingênua, em direção à construção da consciência crítica (Freire, 1999). Mas, sobretudo, para que a reflexão crítica seja eficaz, Freire (1999:43-44) aponta a necessidade da compreensão dialética da relação teoria-prática: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.”

No âmbito da sala de aula, e de modo particular no contexto de formação de professores que irão atuar em situações de LFE, a autonomia corresponde fundamentalmente à responsabilidade do aprendiz pela própria aprendizagem, e evidencia-se, por exemplo, pela habilidade de identificar e estabelecer objetivos, de adequar objetivos aos próprios interesses e necessidades, somada à habilidade de implementar estratégias de aprendizagem adequadas e de monitorar e avaliar a própria aprendizagem (Dickinson, 1994). Esse é um modo didático de identificar e estimular a autonomia do aprendiz, desde que os objetivos e as ações propostas não percam de vista uma base ética e a compreensão crítica da realidade, segundo o pensamento freireano.

5. Cadeia da autonomia

Em se tratando da construção da autonomia, é preciso, inicialmente, entendê-la como ação e não apenas como atitude moral ou capacidade cognitiva, ou seja, concebê-la como um requisito para pensar e para agir. Zatti (2007:6) apresenta a questão de modo muito claro no fragmento que segue:

Como a autonomia é “condição”, como ela se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, sua construção envolve dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar. O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo. O fazer não acontece fora do mundo, portanto está cerceado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros, etc., ou seja, a autonomia é limitada por condicionamentos, não é absoluta. Dessa forma, autonomia jamais pode ser confundida com auto-suficiência.

Nesse sentido, a autonomia parece apresentar semelhança com a práxis freireana: reflexão e ação compreendem, respectivamente, a dimensão do pensar e a do agir críticos, que são considerados indissociáveis. Assim também a autonomia que se quer autêntica engloba as dimensões intelectual/cognitiva e procedural.

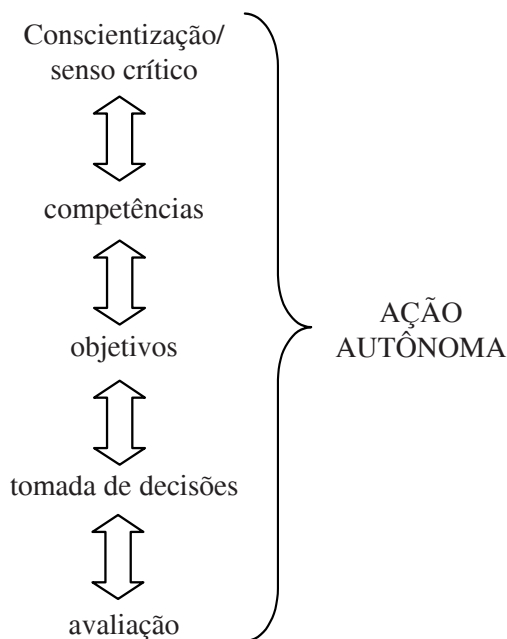
O percurso de tornar-se autônomo, que é, essencialmente, autoconstruído, pressupõe do indivíduo/aprendiz percepções, elaborações, conhecimentos, reflexões, saberes e práticas, todos orientados por uma postura ética de princípios. Na verdade, a construção da ação autônoma parece acontecer gradativamente, num contínuo, por meio da interação de vários fatores, que podem ocorrer recursivamente.

Numa seqüência lógica, que pode ser verificada empiricamente, a conscientização seria o fator desencadeador da construção da autonomia. A conscientização (Freire, 1983) está relacionada à inserção

crítica na realidade, à consciência do mundo. Perceber o mundo e perceber-se no mundo, problematizando-o, é uma forma de apropriar-se da história. A consciência crítica de si e do mundo permite ao homem tornar-se sujeito, com poder para transformá-lo e humanizá-lo.

A partir da conscientização, de natureza predominantemente sociocultural e política, associada ao exercício do senso crítico, habilidade de dominância cognitiva, o desenvolvimento de competências surge como necessidade natural. O estabelecimento de objetivos e a tomada de decisões, eticamente fundamentados, constituem as etapas seguintes (ou concomitantes), que culminam com a avaliação de todo o processo.

Esquematicamente, a cadeia da construção da autonomia pode ser assim representada:



Esquema 1: Cadeia da autonomia

A ação autônoma resulta, pois, da interação dinâmica, bem-sucedida e eticamente orientada de conscientização, senso crítico, competência, objetivos, decisões e avaliação, na resolução de uma situação-problema. As inter-relações entre esses fatores merecem algumas análises.

(a) Competência e autonomia

Para ser autônomo, alguém tem que ter competência. No sentido que lhe atribui Gillet (1991, *apud* Allal, 2004:81), por competência entende-se um sistema de conhecimentos, conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que tem como objetivo a identificação e resolução de uma tarefa-problema por meio de ação eficaz. As implicações que daí decorrem são, primeiramente, que os conhecimentos são organizados, sistematizados e, segundo, que abrangem tanto o plano cognitivo quanto o procedural. Dito de outro modo, ter competência é ter conhecimento e saber pôr esse conhecimento em prática, numa visão não-dicotômica dessas duas dimensões. Seguindo Allal (2004:83), defendemos que “uma competência sempre se constrói por meio de uma aprendizagem ‘na prática’, o que implica a apropriação, não só de saberes e *savoir-faire*, mas também de modos de interação e de ferramentas valorizadas no contexto em questão”.

Diferentes componentes para a competência são postulados por Allal (2004): os *cognitivos*, que compreendem conhecimentos declarativos (saberes), procedimentais (*savoir-faire*) e contextuais (aspectos da realidade na qual estão inseridas as práticas sociais), metacognições e regulações metacognitivas (consciência e autogestão de recursos cognitivos); os *afetivos*, que incluem, entre outras categorias, atitudes e motivações; os *sociais*, que recobrem interações e negociações; e os *sensorio-motores*, que envolvem a coordenação gestual (e que, do nosso ponto de vista, devem recobrir também todos os aspectos psicofísicos que permitem a concretização da atividade verbal, como a visão, a audição e a motricidade, por exemplo).

Assim entendida, a competência resulta de um processo de construção que, ainda segundo Allal (2004:83), pressupõe a inter-relação entre teoria e prática, incorporando as condições de aprendizagem.

Portanto, os aspectos teóricos e práticos que são sistematizados tendo em vista a resolução de um problema são influenciados pelo ambiente de aprendizagem, os métodos, as tarefas e os recursos em jogo na constituição da competência.

Considerando-se a autonomia na formação de professores de LFE, torna-se imprescindível a inclusão de saberes pedagógicos na constituição da competência. Entre os saberes necessários na formação docente, apontados por Gauthier et al. (1998), podem ser destacados os seguintes: (a) conhecimento científico sobre o objeto de ensino e sobre aprendizagem/educação, compreendendo domínio da língua, teorias da linguagem, da aprendizagem e bases teóricas pedagógicas; (b) metodologias de ensino descritas pela pesquisa e pela tradição pedagógica, englobando elementos teóricos e práticos do fazer pedagógico, e (c) experiência particular do professor, seu repertório de técnicas, estratégias e critérios, compondo o saber pedagógico individual que emerge da prática de cada professor. O professor-aluno que desenvolver esses saberes, articulados sob a forma de competências, terá construído bases sólidas para se tornar autônomo.

(b) Senso crítico e autonomia

Outro fator integrante da autonomia como aqui concebida é o senso crítico, estreitamente vinculado à questão da conscientização. A criticidade conduz à autonomia, uma vez que abrange a capacidade de comparar e avaliar informações, ideologias e valores, além das próprias posições e dos próprios sentimentos (Moraes, 2000:223), o que, no caso dos fatores pessoais, implica uma reflexão metacognitiva.

Na verdade, criticar equivale a julgar e avaliar pretensões, planos, decisões, tendo como pré-requisito o exame da questão sob todos os ângulos. Não se pode criticar sem conhecer a natureza do objeto: criticar não é emitir opiniões infundadas. A verdadeira crítica implica, pois, critérios e um referencial teórico que forneçam as bases para os julgamentos realizados (Paviani, 1986 e 2003).

Desse modo, o senso crítico integra o processo de conscientização, oferecendo suporte cognitivo para a percepção, análise e avaliação do contexto social com suas contradições e problemas,

permitindo que ações transformadoras possam ser planejadas e executadas. De fato, a construção da autonomia pressupõe a construção de competências articuladas de modo crítico, constituindo um processo que se dá no encontro do eu com o outro e consigo mesmo, num contexto sociohistórico particular.

6. Reflexões em aberto

A precariedade de competências e de senso crítico prejudica o processo de construção da autonomia, como se pode depreender deste relato ilustrativo. Em pesquisa-ação por nós realizada em sala de aula com estagiários de Letras (Fontana, 2004), tendo em vista a avaliação de material didático, o componente teórico da competência (os conhecimentos ou saberes propriamente ditos) revelou ser um requisito determinante na construção de comportamento autônomo, na identificação de aspectos específicos e seleção de material didático adequado a determinado propósito.

Nesse estudo, sobre professores em formação, percebemos que se a construção e a apropriação do conhecimento falham, os demais estágios não encontram condições favoráveis de concretização. Na observação feita, a falta de suporte científico/teórico comprometeu a reflexão crítica, levando à expressão de opinião subjetiva, destituída de fundamentação. Por sua vez, o estabelecimento de objetivos e a tomada de decisão, na falta de uma base sólida, ficaram comprometidos, resultando numa avaliação inadequada do material analisado. No geral, revelaram-se autônomos na análise do material didático os alunos com conhecimentos teóricos consistentes sobre língua/linguagem e abordagens de ensino de línguas.

7. Implicações para a formação docente em línguas para fins específicos

Para que a autonomia seja construída, é fundamental que o professor-aluno tenha múltiplas oportunidades de dialogar, discutir e

pensar situações e conteúdos a partir de diferentes pontos de vista; que seja estimulado a buscar fontes teóricas para embasar as práticas; que tenha a liberdade de arriscar e de errar como etapa na construção de competências; que desenvolva um olhar crítico e sensível ao seu contexto de aprendizagem e de ensino; que tenha espaço e incentivo para detectar situações-problema e propor soluções; que possa sentir-se sujeito em seu processo de formação docente, capaz de avaliar e auto-avaliar-se e, sobretudo, de propor ações para melhorar a realidade educacional brasileira, tão carente de educadores éticos, competentes e comprometidos.

Naturalmente, compete ao educador fornecer ao educando as condições para que a construção da autonomia seja bem-sucedida. No entanto, para que o professor-aluno se torne autônomo, um fator se impõe desde o início do processo: seu envolvimento e comprometimento com ações que dele exigem responsabilidade cada vez maior na construção do conhecimento, no desenvolvimento de visão crítica da realidade, na tomada de decisões e nos julgamentos que precisará emitir. E isso, como diria Kant (2005), pressupõe boa vontade e coragem. Sem uma boa dose de determinação e de trabalho sério, mesmo que todas as condições sejam oferecidas, o aluno dificilmente atingirá um estágio de autêntica autonomia. O diálogo pode ser um instrumento para que educador e educando discutam os objetivos e todas as etapas da formação docente, com especial atenção à avaliação. Nesse sentido, a autonomia pode ser construída gradativamente pelo professor-aluno em situações que ofereçam oportunidades para:

(1) Problematização/reflexão crítica, abrangendo:

- o contexto sociocultural da educação e da escola no país e na região/local da atuação futura dos alunos;
- o processo da formação docente (necessidades, interesses, conhecimento prévio, competências desenvolvidas e a desenvolver, princípios éticos);
- a educação por meio da linguagem e a relevância do letramento em língua materna e línguas estrangeiras na formação do indivíduo e do cidadão;

- os contextos de aprendizagem, tanto gerais como específicos (LFE), a partir de necessidades percebidas pelo educador e reveladas pelos aprendizes.
- (2) Construção de competências (teóricas, metodológicas, experienciais), compreendendo:
- abordagens e metodologias de ensino e as respectivas bases epistemológicas, especialmente no que diz respeito a LFE;
 - práticas pedagógicas/vivência docente, com ênfase em LFE.
- (3) Tomada de decisões e estabelecimento de objetivos em LFE, envolvendo:
- identificação do que é adequado e essencial para determinado público a partir da análise de necessidades;
 - seleção, organização, adaptação e criação de projetos de aprendizagem a partir de propósitos específicos (objetivos, conteúdos, tarefas, material didático, procedimentos).
- (4) Avaliação do processo e do produto das aprendizagens, incluindo auto-avaliação da construção das competências desenvolvidas, entre as quais a autonomia.

O percurso de construção da autonomia na formação docente é intrincado e longo: constitui meta para uma vida inteira, mas pode ser desencadeado e facilitado por mediador sensível e competente. No entanto, é preciso ter presente que a autonomia, assim como qualquer competência, resulta de uma construção pessoal, autodirecionada e autogerenciada, a partir de interesses, valores e escolhas individuais, apesar da reconhecida influência do ambiente sociocultural na constituição do indivíduo. Concordando com Zatti (2007: 34), podemos concluir que “a autonomia deve ser conquistada, construída a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade.” Apesar da grande responsabilidade do educando nessa conquista, cabe lembrar que somente um educador autônomo pode, de fato, auxiliar os educandos na construção da própria autonomia, atingindo, assim, um dos propósitos mais vitais da educação.

Recebido em: 02/2008; Aceito em: 04/2008.

Referências Bibliográficas

- ALLAL, L. 2004 Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. IN: J. DOLZ & E. OLLAGNIER (orgs.) *O enigma da competência em educação*. Tradução Cláudia Schilling. Artmed [2002].
- DICKINSON, L. 1994 Learner autonomy: what, why and how. IN: V.J. LEFFA (org.) *Autonomy in language learning*. Universidade UFRGS.
- FONTANA, N.M. 2004 Autonomia na avaliação de material didático. Relatório de pesquisa. Universidade de Caxias do Sul. Material não publicado.
- FREIRE, P. 1983 *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra. 12a. ed.
- _____. 1999 *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra [1996]. 13a. ed.
- GAUTHIER, C. ET AL 1998 *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução Francisco Pereira de Lima. UNIJUÍ.
- GILLET, P. (ed.) 1991 *Construire la formation: outils pour les enseignants et les formateurs*. ESF.
- HOUAISS, A. & VILLAR, M. DE S. 2001 *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Objetiva.
- KANT, I. 1995 *A paz perpétua e outros opúsculos*. Tradução Artur Morão. Edições 70.
- _____. 1996 *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Editora UNIMEP.
- _____. 2005 *Textos seletos*. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Vozes. 3a. ed.
- LALANDE, A. 1999 *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. Martins Fontes. 3a. ed.
- MORAES, M.C. 2000 *O paradigma educacional emergente*. Papyrus. 6a. ed.
- MORIN, E. 2003 *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. Bertrand Brasil. 8a. ed.
- PAVIANI, J. 1986 *Problemas de filosofia da educação*. EDUCS. 3a. ed.
- _____. 2003 *Ensinar: deixar aprender*. EDIPUCRS.
- TAVARES, M. & FERRO, M. 1997 *Análise da obra fundamentação da metafísica dos costumes de Kant*. Editorial Presença [1995]. 2a. ed.

ZATTI, V. 2007 *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. EDIPUCRS. Disponível online em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/AUTONOMIAEEDUCACAO/autonomia.html>. Acesso em: 2 nov 2007.

Niura Maria Fontana is a Professor in the Department of Letters at Universidade de Caxias do Sul, RS. She works as teacher educator and develops research on reading and reading materials for the tertiary level. Her interests include teacher education, reading as a social practice, reading materials and discourse genre.
niura.fontana@terra.com.br