



---

## Introdução

**E**ntreouvida durante um evento internacional de formação de professores que se realizou em 2016, a frase seguinte ilustra o problema que motiva as pesquisas presentes neste volume:  
- “Ah, estão falando de letramento”!

A frase foi dita com certo tom de alívio por um membro da plateia, brasileiro, que se esforçava para acompanhar a exposição de um ponente de fala hispana. De um ponto de vista esperançoso – mas igualmente ingênuo – diríamos que esta cena representa um episódio de encontro entre línguas e culturas: o assistente, a princípio confrontado com a diferença que o aparta do outro, impedindo a compreensão, subitamente reconhece – ou, talvez melhor, *se* reconhece – na língua alheia. “Ah, é disso que estão falando!” – a distância torna-se contato.

Como esse efeito geralmente é considerado benigno, pensemos por um instante no problema que ele pode estar encobrindo: é que, neste ambiente supostamente multicultural e plurilíngue, sob a aparência de diversidade, em certo momento um se dá conta: não falamos do mesmo modo, não usamos as mesmas palavras, é verdade, mas estamos dizendo exatamente as mesmas coisas!

Por que o tom de alívio?

No momento em que “literacidad” se converte em “letramento”, como uma reação em cadeia, todo o fio do discurso até então opaco se transforma em território hogareño – já não estou nos fríos páramos da fala estrangeira, senão no quintal de minha própria casa. Em essência, então, nada muito distinto na fala do chileno, do colombiano, do mexicano ou do brasileiro – a não ser a língua, lugar de onde falam as mesmas coisas. Mas então, qué resta para dizermos uns aos outros?

*Es que la realidad de la Educación en nuestro país es muy complicada*, concluimos em unísono.

Temos acompanhado o movimento de internacionalização das universidades com preocupação. As especificidades da cultura de cada país ou de cada região vêm sendo neutralizadas em favor de pautas políticas tais como as avaliações internacionais, que tentam incluir escolas de contextos diferentes em um mesmo modelo, desconsiderando a pluralidade concernente ao seu universo cultural. Conforme ampliamos o raio de nossas ações, vimos constatando com demasiada frequência que os mesmos autores, os mesmos problemas e as mesmas formas de investigação ganham espaço nas agendas locais de pesquisa, sobrepondo-se às tradições de pensamento locais, às vezes interrompidas cedo demais, sem terem chance de amadurecer para resistir, outras vezes sutilmente assimiladas a novos projetos políticos – quando não deixadas à míngua para desaparecer entre homenagens e prêmios.

É importante dizer que estamos convictos de que a circulação internacional de estudantes, pesquisadores e produtos de pesquisa é condição para o pleno desenvolvimento das universidades latino-americanas.

Isto, porém, só será positivo na medida em que se dê concomitantemente ao fortalecimento das condições de produção de conhecimento locais, jamais em seu detrimento. É apenas na medida em que existam condições para que, em países como Brasil, Costa Rica e Honduras – locais de origem das pesquisas publicadas neste volume –, não apenas se apliquem as últimas teorias propostas na Europa ou nos Estados Unidos, mas também se possa ler essa produção de forma crítica, contrapondo a elas outras formas de pensar, outras maneiras de circunscrever um problema ou outras pautas de pesquisa, que a internacionalização virá em benefício dos estudantes e professores latino-americanos.

Os autores que publicam seus trabalhos neste volume compartilham o entendimento de que a escrita é o espaço em que construímos



diuturnamente essa autonomia. Por isso, em primeiro lugar, optaram por escrever. Para alguns, essa mera escolha tem uma dimensão de resistência, pois a posição em que se constituem como estudantes e professores não lhes assegura o direito à tomada da palavra – cerceados quer seja pela burocracia do produtivismo, que condiciona a publicação a um título ou ao patrocínio de um mecenas, quer seja pelo convite ao marasmo dos grandes discursos pedagógicos globais. Por essa razão expressamos nosso agradecimento à abertura e a confiança com que nos brindou a *Revista Ensayos Pedagógicos* da Universidad Nacional.

Acreditamos na escrita como lugar de produção de conhecimento. Escrever não é sencilmamente registrar um pensamento mas colocar-se diante do pensado como seu interlocutor – adversário, apoiador, vítima, carrasco, amante, ladrão, autor. Por essa razão, elegemos a escrita como objeto de investigação. Os trabalhos subsequentes tomam a escrita de estudantes, de professores ou de pesquisadores como objeto a partir do qual procuram compreender não apenas o *texto*, mas os processos por meio dos quais o sujeito que escreve se relaciona com os conhecimentos disponíveis, com as experiências pessoais que, singulares, extrapolam o domínio desses conhecimentos, com suas próprias palavras e com as instituições nas quais exercem seu labor.

Estes textos resultam de uma história de amizade profissional e colaboração acadêmica que vem se desenvolvendo entre professores de diferentes universidades brasileiras e centroamericanas desde 2013. Durante três anos, entre 2014 e 2017, essa história envolveu a execução de um projeto de pesquisa comum, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, intitulado “*A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento*”. A realização desse projeto envolveu cinco universidades brasileiras e duas universidades centroamericanas e representou um esforço conjunto por compreender como escrevem os futuros professores desses países sobre sua aula, seus alunos, sua escola e seus conhecimentos.

O trabalhos publicados neste volume planteiam, de um modo ou de outro, a mesma pergunta central – *qual é o papel da escrita na formação de um professor?*

Esta pergunta surge, obviamente, do quadro de precariedade que caracteriza a formação de professores na América Latina e da constatação de que estamos vivendo um momento histórico em que a própria

função social do professor está se modificando. Acreditamos que um olhar atento às práticas das licenciaturas e às decisões que vem sendo tomadas nesse âmbito nos fornecem pistas importantes para entender qual é a figura do professor que estamos formando para o futuro.

Destacamos três problemas que relevam da observação desse cotidiano.

Primeiramente, a conversão das disciplinas de prática em um espaço destinado quase que exclusivamente para o repasse de informações e a divulgação das teorias ou propostas de ensino de maior prestígio no momento, em geral aquelas adotadas pelo governo do próprio país ou de outros países que exercem sobre ele forte influência política e cultural. Essas propostas desfrutam de grande prestígio em parte porque foram adotadas em documentos oficiais, em parte porque são patrocinadas por pesquisadores de renome, mas sobretudo porque a grande maioria das licenciaturas do país (refiro-me aos docentes e aos estudantes desses cursos) tem falhado em fazer resistência a elas.

Como resultado, alunos passam quatro anos escrevendo resenhas e relatórios frágeis nos quais exaltam a “importância” da proposta X, citando um conjunto previsível de textos de referência e fiando-se em evidências temerárias, como elogios de alunos ou fotografias de cadernos com letra bonita, para advogar pelo êxito de suas aulas. Quando terminam o curso, descobrem que durante sua graduação não fizeram nenhuma reflexão profunda sobre as contradições que marcam a escola contemporânea, com as quais se veem confrontados ao iniciar o exercício do magistério. Percebem tarde demais que o discurso com o qual exaltavam a pedagogia patrocinada pelo presidente ou secretário anterior não serve para muita coisa.

Um segundo problema é o fato de que, ao longo da licenciatura, um tempo excessivo é dedicado a atividades de preparação, planejamento, escrita de “planos de ensino” ou “projetos de intervenção”. Ao fim de uma longa preparação, o estudante é considerado apto a entrar na escola, onde pode ou não executar o que planejou. Terminado o período na escola, encerra-se sua formação e ele recebe a licença para lecionar. Resultado: não há um momento na formação em que se lhe requiera uma avaliação séria dos *resultados* do trabalho em sala de aula; não se fazem exigências rigorosas em relação ao *tipo de evidência* que o estudante tem que mostrar sobre o que fez em sala; não se concebe a possibilidade de que as propostas assumidas no preparo das aulas



possam ser *contestadas* ou sequer *aperfeiçoadas* pelo estudante a partir de sua experiência. Os momentos de discussão pós-aula, quando existem, são breves e informais: os alunos se reúnem uma ou duas vezes no semestre, sentam-se em círculo e compartilham depoimentos; quando muito, organiza-se um pequeno seminário onde normalmente se mostram fotos e relatos do sucesso obtido.

O terceiro problema, consequente dos anteriores, é que a escrita produzida a partir da experiência de ensino, que poderia servir ao mesmo tempo como registro concreto das atividades bem-sucedidas, como retrato histórico das práticas de uma época, como denúncia de infrações cometidas sob a proteção da desesperança, ou como espaço para reflexão e avaliação de resultados do ensino pelos próprios atores envolvidos (em oposição às análises de *big data* fornecidas por empresas contratadas por governos estrangeiros ou conglomerados empresariais transnacionais), mostra-se um terreno de ninguém – cada docente tem seus próprios lineamentos e pelo geral aceitam-se relatórios débeis, pobres de informação, burocráticos, recheados de expressões de fundo místico ou emotivo que se acercam mais da esfera dos desafogos privados do que de um que-fazer acadêmico.

Temos defendido que a escrita e a pesquisa precisam ser pensadas como elementos estruturantes da formação universitária e, no caso da formação de professores, que a escrita e a pesquisa sejam considerados *procedimentos integrantes da própria aula*, de forma que o ato de lecionar seja ao mesmo tempo o ato de pesquisar a aula. Escrever sobre minhas classes não tem como função primordial comprovar que cumpro as horas de prática que se me exigem ou permitir que o supervisor avalie meu desempenho; seu papel é o de garantir que eu tome minhas próprias ações como objeto de investigação. Isto implica que a escrita tem que realizar pelo menos três papéis fundamentais: *registrar* os acontecimentos da escola enquanto dados analisáveis desde um lugar teórico; possibilitar o *tratamento* e o *manejo* desses dados a fim de interpretá-los; fundamentar a *tomada de conclusões* ou *posicionamentos* sobre a experiência na escola.

A partir das questões apresentadas e das falas intercambiadas ao longo deste tempo de trabalho no projeto, temos nos artigos que constituem este volume uma tentativa de elaborar reflexões e de fazer novos questionamentos que nos tragam a mudança a partir do trabalho de integração, desta troca entre os países realizadas a partir das atividades

desenvolvidas e da escrita resultante destas parcerias. Como apontamos, os problemas são semelhantes, mas a partir da pluralidade que nos pode trazer cada língua, cada cultura e cada contexto, temos nestas relações grandes chances de trilhar caminhos que nos levem a um novo olhar para os registros realizados na (e sobre a) sala de aula. Esperamos que a leitura destes artigos traga outras reflexões e motivações para novas ações, além de contatos com colegas de novos países que queiram se juntar a nós neste trabalho entre línguas de reflexão sobre a escrita.

Thomas Massao Fairchild  
Universidade Federal do Pará

Tatiane Silva Santos  
Universidade do Estado de Mato Grosso

Sulemi Fabiano Campos  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte