

**O caminho se faz ao caminhar: sonhar-se fruto, despertar-se semente,
tornar-se travessia**

**The path is made when walking: dreaming of fruit, awakening of seed,
becoming a crossing**

Ana Paula Martins Corrêa Bovo¹

RESUMO:

O presente texto apresenta algumas reflexões sobre o trabalho com a educação e com a linguagem para as próximas décadas. Ele se divide entre a denúncia de práticas excludentes e o anúncio de dimensões para a (re)construção, para o traçado de rotas emancipatórias. Com inspiração especialmente nas ideias de empoderamento na acepção *freireana* e formação docente e profissionalidade docente como sugere Nóvoa (2017), são tecidas tais reflexões em torno do necessário redimensionamento de uma práxis docente e uma maneira de estar no mundo tornando-se professor. A metáfora da semente permeia o texto, conotando os três aspectos imbricados nesta projeção presente e futura: a formação do professor, o processo autoral em sua relação com a práxis docente e as redes colaborativas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Práxis docente; Comunidades de Aprendizagem Docente.

¹Professora efetiva da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/Unidade Passos. E-mail: ana.bovo@uemg.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6380-6752>.

ABSTRACT:

This text presents some reflections on the work with education and language for the next decades. It is divided between the denunciation of exclusionary practices and the announcement of dimensions for (re) construction, for the design of emancipatory routes. Inspired especially by the ideas of empowerment in the Freire and teacher training and teaching professionalism as suggested by Nóvoa (2017), such reflections are woven around the necessary resizing of a teaching praxis and a way of being in the world becoming a teacher. The metaphor of the seed permeates the text, connoting the three aspects involved in this present and future projection: teacher training, the authorial process in its relationship with teaching praxis and collaborative networks.

KEYWORDS: Teaching training; Teaching práxis; Teaching Learning Communities

Introdução

A chamada para participação no dossiê temático *Da denúncia ao anúncio: caminhos para o trabalho com a educação e a linguagem para as próximas décadas* pareceu-me uma provocação pessoal. O sentido dessa palavra pode ter contornos negativos, caso o sujeito a entenda como sinônimo de ofensa. Neste caso, refiro-me ao efeito de incitamento, como uma fagulha geradora para a composição do presente texto.

Embora a compreensão do papel do educador como missão esteja relacionada às dificuldades que historicamente entrava(ra)m o reconhecimento da profissão-professor (e junto a esse reconhecimento, a promoção de condições de trabalho e carreira dignas), certos fatos soam quase como um convite irresistível àqueles que se negam a aceitar tal perspectiva missionária mas sentem-se impelidos a assumir a educação como compromisso. É nesse rol que me reconheço e, portanto, a chamada soou como chamado, necessariamente com as nuances que a troca de gênero da palavra inspira.

Assim, na tentativa de responder a tal desafio, agigantado pelo atual contexto de pandemia, ensaio uma reflexão sobre certas dimensões necessárias ao traçado de um caminho de trabalho com a educação e com a linguagem para o presente e para o futuro, no necessário enfrentamento do que obstaculiza a formação plena do sujeito na e pela linguagem. Como gesto responsivo que me move afetivamente, há aqui de tudo um pouco: memória, história, vozes de autores da academia, da poesia, do dia a dia.

O texto é dividido em dois tópicos principais: a denúncia (1) e o anúncio (2), com subtópicos associados a cada item. No primeiro, pondero sobre o panorama histórico da educação, de forma geral, e da educação linguística, em particular, especialmente sobre as características e processos que as tornam, até hoje, excludentes. No segundo tópico, proponho três dimensões para o trabalho com a educação e com a linguagem para as próximas décadas, na perspectiva de uma educação (linguística) emancipadora.

1 Machucados que silenciam

E sem sorrir
Vos digo:
O povo não é
Esse pretenso ovo
Que fingis alisar,
Essa superfície
Que jamais castiga
Vossos dedos furtivos.
POVO. POLVO.
LÚCIDA VIGÍLIA.
UM DIA.

(Hilda Hilst, *Júbilo, memória, noviciado da paixão*)

O caminho futuro já começou a ser trilhado e, nesse sentido, constrói-se dialeticamente com o passado; é fruto que nasce do ventre sempre grávido das conjunções do ontem e do hoje. Portanto, o anúncio do que se pretende como plano, como construção, faz-se na imbricação

com a denúncia de construções incongruentes, do que está ruindo ou já ruiu. Do que é sustentado apenas com escoras improvisadas pela inércia do não construir.

A Educação formal, por assim dizer, aquela ligada às instituições escolares, como tem sido construída em nossa sociedade e em nosso país, não é acessível a todos. Isso é facilmente constatável pela observação e corroborado pelo acompanhamento racional, científico e sistemático de nossos processos e políticas educacionais: de acordo com os últimos relatórios de acompanhamento das metas do Plano Nacional de Educação (2016, 2018, 2020), por exemplo, fica nítido que, entre avanços e retrocessos, estamos ainda bem longe de proporcionar uma educação de qualidade para todo o nosso povo.

Ademais, compondo a triste cena da Educação no Brasil, grande parte dos atores envolvidos no nosso *sistema educacional* – especialmente alunos e professores – sofre com condições nada apropriadas nas escolas, com metodologias, pressupostos e processos que não levam em conta seus desejos e necessidades, com medidas impositivas de instâncias governamentais cuja última preocupação é a educação. Esvazia-se, assim, o sentido de estar na escola, de aprender e de ensinar. O poema de Hilda Hilst que serve de epígrafe a este tópico inspira a pensar num despertar, numa força de vida que se esconde dentro de uma superfície aparentemente lisa, passiva. Grande parte do nosso povo vivenciou e vivencia um percurso formativo opressor e silenciador. Educação que machuca.

Entre a instrução jesuítica, a criação das primeiras escolas no Período Imperial, as obrigações e desobrigações do Estado instituídas pelas primeiras constituições brasileiras, a perspectiva tecnicista e moralizante dos períodos ditatoriais e a constituição-cidadã de 1988, temos um caminho hostil² trilhado pelos alunos brasileiros que conseguiram acessar o sistema educacional.

Entretanto, mesmo nesses períodos adversos, há visões e ideias conflitantes que se entrecruzam, desafiando a linearidade do *status quo*, como algumas das defendidas por autores da Escola Nova, por exemplo. E, contemporaneamente, especialmente após o período de redemocratização, visualizamos certo adensamento desse conjunto de possibilidades que vai sendo gestado para fazer frente, mesmo que de formas variadas e com pressupostos diferenciados, às concepções tradicionalistas, por assim dizer, majoritariamente vigentes até então. Como bem apontam Candau (2000) e outros autores, no que se refere à história da educação e, especialmente, a respeito do desenvolvimento da área da Didática no Brasil, a partir da década de 80,

[...] pode-se constatar, então, o fato de que, para além das diferentes posições sobre o objeto de estudo da área, o que existe é um grande consenso. Ele se refere à luta em defesa da legitimidade do saber didático-pedagógico, enquanto constituindo um campo de conhecimento e enquanto conteúdo do currículo da formação do educador, no contexto da luta pela especificidade e importância do papel dos processos da educação e do ensino, no movimento de recuperação e democratização da escola pública e na transformação social (Oliveira, 2000, p. 164-165).

A trilha, portanto, começa a se transformar significativamente nos últimos 40 anos, embora, como em todos os processos históricos, esse avanço não seja linear, retilíneo, mas feito

² O adjetivo é inspirado na ideia de *arquitetura hostil*, conceito utilizado para referenciar e/ou se referir a elementos urbanos criados para segregar indivíduos.

de sobressaltos, de entrecruzamentos, de volteios, de heterogeneidades. No entanto, a diferença marcante, como sugere o dizer de Oliveira (2000) há 20 anos é a centralização, o papel de destaque que assumem alguns movimentos e temáticas. Atualmente, embora o caminho ainda seja hostil, há contramovimentos capazes de transformar essas estradas, de construir uma educação *empoderadora*³.

1.1 A palavra que prende e arranha

Relendo Drummond

No meio do caminho tinha um poema
Tinha um poema no meio do caminho.
Tinha um poema
No meio do carinho.

Não há como não lembrar-me
Embora tão sonho meu desassossego
Que não havia medo
Apenas carinho,
No meio do poema
Pois, no meio do carinho tinha um poema
Tinha um poema no peito do poeta.

Havia uma pedra, no meio do carinho
Nas mãos do poeta, havia uma pena
No meio do carinho, havia um poeta
Havia um poema no meio do vazio.

Tirou-se a pedra,
Do peito do poeta
Com a pena fez-se o poema-
no meio do carinho
Já não havia vazio no meio da folha
Pois o poeta fez nela o caminho.

(Karine Bassi, *À Luta, À voz*)

No bojo do caminho denunciado está, necessariamente, a educação linguística. Como parte da educação formal, o estudo da(s) linguagem(ns), da(s) língua(s) e da(s) literatura(s) andou pelas mesmas estradas. Assim, entre a primeira metade do século XVIII – quando a Língua Portuguesa é alçada ao status de disciplina escolar –, a criação do Colégio Pedro II e seus manuais de ensino, a visão da língua como instrumento de *comunicação e expressão* na época da Ditadura e a proliferação do livro didático, temos igualmente um caminho hostil trilhado pelos alunos brasileiros quanto ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola.

³ Utilizo o termo na sua acepção *freireana*, de processo emancipatório, ligado à educação crítica, no qual os sujeitos, classes e coletividades conquistam visibilidade, influência, capacidade de decisão, fazendo ecoar suas vozes.

Ora, seguindo por essa trilha, como pensar a linguagem em seu caráter de interlocução? Compreendê-la como evento instaurado na troca singular e histórica dos sujeitos do discurso em suas condições de produção? Entendê-la como acontecimento dinâmico, heterogeneamente constituído e constitutivo dos sujeitos? (GERALDI, 2003). Ao contrário, a tradição do trabalho com a linguagem em nossa história, na mesma toada do trabalho com a educação, tem esvaziado os sentidos do ensinar e aprender a língua, desapropriado os sujeitos de seu território linguístico e da possibilidade de participação e ação social crítica que se exerce necessariamente por meio das trocas languageiras⁴. Educação linguística feita de armadilhas.

Mas, também em consonância com o caminho por onde temos trilhado nas últimas décadas na educação, a chamada virada pragmática no ensino de língua, ao priorizar os usos, os contextos, as situações de produção da linguagem, rompe com perspectivas ditas tradicionalistas que prioriza(va)m, de forma geral, o caráter normativo da língua. É uma guinada histórica. E, de novo, como todo processo histórico, é feito de recuos e avanços, por assim dizer, pois, ao mesmo tempo que convivemos com uma proliferação de manuais, vídeos, programas etc. que ensinam o que deve ou não ser dito ou *como falar e escrever corretamente*, convivemos também com uma miríade de movimentos, pesquisas, teses, ações que tornam impossível ignorar que a ideia de *correção linguística* é, no mínimo, questionável. Trago aqui a leitura de Malfacini (2015), também a minha, sobre o que diz uma professora que tem se dedicado a estudar a relação entre *Linguagem e escola* desde que me entendo por gente:

Para Soares (1996), primeiramente a Sociolinguística nos alertou para as diferenças entre o “padrão culto” e as variantes linguísticas faladas pelos alunos, forçando professores a uma nova atitude, e, por conseguinte, diversificada metodologia [...] Em segundo plano, a Linguística, ao desenvolver estudos sobre a descrição do Português escrito e falado, deixou para trás a concepção prescritiva da língua que trazia em si a crença de que só se deveria conhecer a gramática da língua escrita, o que mudou a concepção da natureza e do conteúdo de uma língua para fins didáticos. Em terceiro lugar, a Linguística Textual evidenciou a necessidade de que a gramática não se limitasse às estruturas fonomorfossintáticas, postulando que o texto, em sua modalidade oral ou escrita, devia ter presença garantida no ensino [...] o que garantiu, conseqüentemente, espaço para a Semântica nos manuais didáticos produzidos mais recentemente. Para a autora, somam-se a esse grupo as influências da Pragmática e da Análise do Discurso, em virtude de trazerem à baila a noção de língua como enunciação (MALFACINI, 2015, p. 51, grifos da autora).

É uma virada que parece capaz de tornar possível, para um número cada vez maior de alunos, preencher a folha de papel (ou o seu dispositivo de escrita) com o poema ou qualquer outro texto que queira, onde queira – no trabalho, na escola, na quebrada, na praça, na rede – como queira – relendo, reescrevendo, retextualizando, mixando, bricolando – tirar a pedra do

⁴ Sobre isso, trago o seguinte exemplo de minha experiência como professora que, apesar de singelo, parece-me sintomático: no início das atividades da disciplina Leitura e Produção Textual, a qual ministrei em vários cursos e instituições, desde 2006, eu pergunto aos alunos como se sentem em relação à sua língua, como se veem leitores e produtores de texto. A esmagadora maioria sempre responde que acha a Língua Portuguesa difícil. Esses alunos recém-chegados à universidade dizem que não se acham leitores e produtores de textos competentes mesmo depois de 10 anos na escola.

peito, produzir com a pena no meio dos carinhos da vida, onde já não haja vazio, mas plenitude; como fez a jovem autora do poema-epígrafe deste tópico.

2 Anunciando o caminho

[...] nascidos na história e constrangidos pela história, vamos construindo soluções (que a cada vez não se querem paliativas), conscientes de que o que se vai tecendo, a pouco e pouco, em cada ponto, em cada nó, é uma resposta marcada pela eleição de postos de observação possíveis [...]. Navegantes, navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagem dirão de nós o que fomos: de qualquer forma, estamos sempre definindo rotas – os focos de nossas compreensões.

(João Wanderley Geraldi, *Portos de passagem*)

Após a denúncia, e atrelado inevitavelmente a ela, este tópico trata de anunciações, de possibilidades de ressignificação, de redimensionamento, de (re)construções de nossos caminhos. As metáforas presentes no texto não parecem escolhidas por mim; parece é que elas me escolhem. Assim, com o perdão do leitor (espero), rendo-me às visões (cidadã interiorana que sou) desse percurso da linguagem (e do seu aprendizado) como a passagem por uma trilha, um caminho de chão, o qual pode ser repleto de armadilhas que nos ferem e prendem, caminho difícil, custoso, espinhoso ou árido, onde não conseguimos nos mover ou onde não há sombra. Ou que também pode ser um trajeto agradável, ainda que guarde os seus desafios, com árvores frondosas, lugares onde podemos plantar e ver nascer, com recursos e estruturas que não somente facilitam a passagem, mas que participam do movimento de tornar o lugar acolhedor. Um caminho onde podemos agir, intervir, com o qual podemos estabelecer uma conexão harmoniosa e respeitosa e, dessa maneira, transformá-lo e transformarmo-nos.

Como nem só de denúncias vive o acadêmico e nem só de planos vive o professor, é sabido, como apontei nos tópicos anteriores, que temos já construído, especialmente nas últimas décadas, um cabedal sólido que pode dar sustentáculo teórico às mais diversas ações educacionais emancipadoras, as quais, por sua vez, também tem sido inspiração para reflexões ativas que geram pesquisas e teorizações, além de outras ações e desdobramentos.

Navegante que sou também, a eleição de postos de observação possíveis, como Geraldi (1991) nos inspira a pensar na epígrafe, é realidade inalienável. Por isso, ao traçar rotas, elejo três dimensões que me parecem imprescindíveis, sobre as quais desejo tecer reflexões, na configuração do trabalho com a linguagem e com a educação para as próximas décadas – a formação do professor, o processo autoral em sua relação com a práxis docente e as redes colaborativas – dimensões, no entanto, estão fortemente imbricadas.

2.1 Sementeiras

Sementeiras são espaços onde as sementes podem começar seu processo de desenvolvimento e transformação em mudas. Nossas instituições de formação docente são esses espaços nos quais o professor-semente começa o seu germinar. Segundo Nóvoa (2017), o campo da formação de professores, especialmente nos últimos 50 anos, alargou sua influência e deu origem a uma produção científica de grande relevância. Entretanto, tal movimento foi acompanhado, desde o início do século, também pelo crescimento de certo “sentimento de insatisfação, acentuado por políticas de desprofissionalização, de ataque às instituições

universitárias de formação docente e de privatização da educação [...] conduzido em nome da ‘salvação’ da dimensão pública da educação” (p. 1110, *grifos do autor*).

O autor advoga a retomada do termo profissionalização para fazer frente ao movimento de erosão da educação pública e da formação docente e para o traçado de novos caminhos que levem em conta a grande contribuição do campo científico da formação docente. É um texto que ilustra bem, a meu ver, o movimento que se pretende também neste dossiê e neste texto: o do anúncio de delineamentos possíveis para caminhos presentes e futuros. A pergunta central que faz – como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? – nos instiga fazer esses gestos de pensar, agir e intervir para a adubação diferenciada de nossas sementes, na construção dessa *casa comum* que deve ser a instituição formadora de professores.

Refletindo sobre a questão da formação e do trabalho docentes, num texto que inspirou a metáfora que agora nos permeia – *A semente resiliente*, Goldberg (2014) se questiona sobre o papel da experiência nas licenciaturas, ponderando sobre a validade desses percursos para a (auto)formação. Se o saber da experiência é um saber subjetivo, relativo, contingente, como superar a contraposição dessa concepção ao sistema escolar vigente, fortemente padronizante, homogeneizante? Sistema que “despreza os conhecimentos prévios dos estudantes e não possui nenhuma relação com a vida pessoal e individual dos sujeitos, e, desta forma, não possui sentido, não constitui significado” (p. 23). Embarcando no convite para a reflexão que a autora faz ao leitor, somos levados a ponderar sobre a validade, então, das vivências de nossos licenciandos. Impossível não lembrar Bondía (2002) e sua proposta de pensar o par *experiência/sentido*. O sentido da experiência não é o mesmo para todos, mas, para que o professor-semente germine, é preciso compreender a experiência de formação como travessia que comporta riscos e perigos. O sujeito que se arrisca a ser transformado por ela só o faz porque se expõe, porque se abre; é um sujeito passional na experiência fundante que se “expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho” (p. 26).

É preciso agir, portanto, no constante interrogar-se sobre o sentido da experiência nos percursos de formação docente, os quais, para além de certa profusão na quantidade de disciplinas e de conteúdos em seu currículo, precisa contar com propostas que sejam partidárias dos movimentos de (auto)reflexão e de construção conjunta entre seus atores, na valorização de uma experiência significativa, singular, como também as próprias escolas e instituições de ensino. A abertura e a participação são, dessa forma, disposições essenciais para aprender a ser, sentir, agir, conhecer e intervir como professor, angariando todo o cabedal teórico e científico produzido nas últimas décadas como alimento para nossas práticas metodológicas. E essas práticas, por sua vez, devem ser construídas na conexão inquebrantável entre as instituições de formação e as instituições de atuação dos professores.

Arroyo (1989), Gatti (2010), Barreto (2015) e vários outros autores vêm nos alertando para a dificuldade de real diálogo, nos currículos, entre o lugar da formação docente e o espaço da atuação docente:

No entanto, o preparo para a profissão docente exige ir além do equacionamento racional-instrumental emprestado aos objetos de investigação da academia, com vistas a enfrentar problemas derivados de outra ordem de demandas e submetidos a outros constrangimentos, como aqueles que acontecem na escola. Há dificuldade de criação de espaços

híbridos de formação que propiciem a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão (BARRETO, 2015, p.688).

Os currículos precisam ser concebidos como espaço/momento flexível de construção coletiva (a qual demanda a abertura e a participação dos alunos-licenciandos) e a escola não pode ser essa desconhecida, esse *deslugar* na formação do licenciando. A desvalorização do saber e do fazer docentes não pode estar presente no lugar que deveria ser um espaço por excelência desses saberes e fazeres. Portanto, sem desconsiderar o fato de que há diversos outros aspectos importantes para a profissão-docente, como sua valorização material e simbólica, ao contrário, entendo este posto de observação que escolhi para a reflexão aqui empreendida como parte essencial desse todo que envolve outros atores (Estado e sociedade) e que é o próprio movimento de valorização da nossa profissão. O trabalho com a educação e com a linguagem para as próximas décadas, a construção de novos e transformadores caminhos, estão inevitavelmente ligados à formação dos professores, à gestação de percursos formativos significativos, propícios para o germinar, verdadeiramente comuns entre a Escola e a Universidade.

2.2 O professor-semeador

Muito já se disse sobre o papel que o livro e/ou o material didático tem para os professores. Outra vez Malfacini (2015), em sua retomada do processo histórico de ensino de língua portuguesa no Brasil, nos lembra a importância que esses recursos foram adquirindo no decorrer do tempo e da necessidade de estabelecermos o diálogo crítico com tais materiais, pois, apesar do reconhecimento do fato de que a produção de livros didáticos e apostilas escolares está vinculada a uma espécie de submissão do professor a um sistema educacional excludente, é preciso compreender também, na lógica desse mesmo sistema ao qual estamos submetidos, que as exigências da sociedade contemporânea e as múltiplas tarefas docentes tornam praticamente impossível a não adoção de algum material didático. Mas, como é facilmente verificável até hoje, o apontamento feito por Neves há décadas continua sendo realidade, ou seja, na maioria das vezes, esses materiais são escolhidos ou pelo setor administrativo da escola ou por outro professor (NEVES, 2001). As políticas públicas relacionadas à educação, por outro lado, agravam esse movimento de expropriação do professor em relação ao seu próprio fazer docente, já que o seu trabalho acaba sendo, durante grande parte do tempo ou todo o tempo, se adequar a um planejamento e a uma condução que não foram pensadas por ele, para sua realidade ou para os seus alunos e que são impostos por força de lei, por assim dizer.

O professor é semeador e semente ao mesmo tempo. O seu nascer é o despertar do agricultor que colhe, cuida, aduba, observa, conhece o grão e, por isso, sabe a melhor forma de fazê-lo germinar em diferentes chãos. A muda nascida do bom cultivo das sementeiras torna-se fonte de outras plantações, dá vida a outras sementes. Mas, para isso, além de ter germinado em sua formação inicial, precisa tomar para si a semeadura. E precisa tomar porque foi e é espoliado. Infelizmente, é em meio à luta pela sua classe, pela sua profissão, pela educação, que o professor precisa também se (auto)formar. É em meio à conquista pelo direito a condições dignas de trabalho, que lhe permitam o desenvolvimento pleno de sua profissionalidade e de sua carreira, em meio a tantas aulas e tantos trabalhos que necessita assumir para ter o sustento, que o professor precisa cavar o espaço de sua autoria. Faz parte de sua luta.

Assim, é preciso (re)tomar (ou finalmente tomar) o nosso papel de autores, aqueles que vão escrever, produzir, tecer, criar, escolher, selecionar, sugerir, indicar, decidir os materiais didáticos, intervir nas políticas públicas, determinar, como especialistas, os rumos dos processos educativos nas escolas brasileiras. Diretrizes curriculares, materiais didáticos, manuais, planos de ensino, projetos, tudo é armadilha quando não há pertença ou conexão, quando não é possível estabelecer um diálogo crítico e criativo que torne todos esses recursos ferramentas para ajudar na semeadura e não o próprio ato de semear.

Não é fácil definir o conceito de autoria. Em cada esfera social e/ou domínio discursivo, o processo autoral pode ganhar nuances diferenciadas⁵. Em relação ao saber-fazer docente, arrisco dizer que a noção, como em outras esferas, está imbricada à ação do trabalho com a linguagem (um debruçar-se criativo sobre o objeto), à configuração de um lugar social do professor e, imbricado a isso, o seu lugar discursivo (reconhecimento e reconhecer-se sujeito-autor) e ao movimento dialógico singular, que é estabelecido por meio dos gêneros próprios a tal produção, com os seus pares e/ou com outros autores de outras esferas.

O professor é esse autor de bricolagens criativas que vão configurar um portfólio próprio e único, como singular é todo aluno, todo espaço de aprendizagem, toda turma, toda escola. Todo professor. Portanto, quando o processo é pensado a partir da necessidade, da realidade do aluno e da escuta ativa do professor, os materiais didáticos e as tecnologias são parte significativa e importante do processo, afinal, do quadro de giz à lousa digital, do rádio ao podcast, do papiro à tela do computador, as ferramentas tecnológicas e os materiais sempre fizeram parte do processo de didatização escolar. Como também as políticas e diretrizes são, ao menos potencialmente, orientações partícipes do desenvolvimento do processo educacional nas sociedades.

A professora Ângela Kleiman, inspiração constante para inúmeros outros professores no processo contínuo de *tornar-se educador*, toca no cerne da questão:

Assumir o letramento como objetivo do ensino [...] implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p. 4-5).

Agindo nessa perspectiva, como *agente de letramento*, o professor se torna um mobilizador de capacidades e de recursos de modo a levar seus alunos à participação efetiva nas práticas sociais de linguagem e abandona a representação e a ação que o constituiriam mero executor de exercícios modelares, em grande medida prescritivos, que teimam em perdurar nos materiais e livros didáticos. É o alcance de uma espécie de competência articuladora “entre a

⁵ A ideia tem inspiração em minha tese de doutorado, cuja temática é a autoria na esfera acadêmico-científica.

capacidade autônoma para agir e escolher os recursos dessa ação e a reflexão sobre esse mesmo agir e suas escolhas” (SILVA *et al.*, 2010, p. 187).

A prática social como ponto de partida e chegada, e ousar dizer, como travessia, implica, por conseguinte, uma pergunta diferente da que geralmente ainda fazemos em nossos planejamentos e conduções. O eixo estruturante de nossas rotas educacionais precisa ser erigido, então, não a partir dos conteúdos predeterminados, mas sim da escuta, da observação, do diálogo que estabelecemos com o nosso sujeito-aluno. Assim, o professor precisa ser o autor de sua própria práxis, aqui entendida como prática reflexiva e reflexão ativa que se transfiguram mutuamente. Precisa ser o profissional que cria, avalia, escolhe, recorta, recria seus materiais dinamicamente, para atender aos objetivos educacionais traçados para que o aprendizado aconteça (e ele só acontece se for significativo para si e para os seus alunos), para que ele próprio se torne, como os seus alunos, um participante potencial e ativo de quaisquer práticas de linguagem que o mundo demandar ou das quais eles desejem participar. O seu parceiro primeiro no traçado dos percursos e trilhas educativas é o seu aluno. Os outros – pais, coordenadores, diretores, governantes, entidades sociais, editores de livros didáticos etc. – também são parte do processo, mas não devem nem podem determinar como deve ser o trabalho do professor. É esse diálogo crítico um elemento-base na construção dessa práxis que se faz fundamental para o trabalho com a linguagem e com a educação nas próximas décadas, sendo o professor esse grande *autor-agregador*.

2.3 O caminho frondoso

O texto de Nóvoa (2017) já citado aqui é, para mim, desde o momento que o li junto aos companheiros do Laboratório de Estudos sobre a Docência – LEDOC⁶, uma espécie de divisor de águas. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente* é o que queremos, é parte integrante e inalienável do trabalho com a educação e com a linguagem para o futuro transformado e transformante. As sementeiras e a semeadura são espaços e ações de coletividade, de comunhão, pois o professor não (trans)forma sozinho. Dá para ouvir os ecos da conhecida afirmação de Freire (1981) “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 79). A ideia de trabalho em rede, de trabalho colaborativo, é atravessada, neste texto, especialmente pelas vozes desses dois autores.

Ora, o *lugar híbrido, a casa-comum*, esse *novo lugar institucional* projetado por Nóvoa (2017) deve ser tanto o lugar de formação quanto o lugar de trabalho do professor. Os frutos-flores provenientes das sementeiras e forjados na semeadura, constantemente educando-se entre si são elementos para um caminho frondoso. Para continuar florindo, frutificando, gerando sementes, há que se construir toda uma grande rede colaborativa docente.

Crecci e Fiorentini (2018) analisam a formação do que muitos estão denominando *comunidades de aprendizagem docente*. O termo – relativamente novo no campo de estudos da formação docente – tem sentido polissêmico amplo e diversificado, atrelado ao modo como são

⁶ Não posso deixar de lembrar aqui os colegas-caminhantes dessa estrada da formação e do trabalho docente, com os quais tenho aprendido, na vivência de uma interlocução desafiante e afetuosa, o que significa uma comunidade de aprendizagem docente: os colegas do Laboratório de Estudos sobre a Docência – LEDoc, do Núcleo de Estudos em Letramentos, Linguagens e Formação – NELLF, do Laboratório de Linguagens – LALIN e, especialmente, do projeto Escrevendo com(o) professores.

entendidas as noções de comunidade e de aprendizagem. As dinâmicas também são diversificadas, a depender dos objetivos dos grupos e de como efetivamente se organizam. Consequentemente, os efeitos dessas comunidades no trabalho e na profissão dos sujeitos que delas participam também são diferenciados. Há comunidades de contenção e controle e há comunidades de *empoderamento*. As redes de colaboração das quais falamos aqui só podem estar situadas, obviamente, no segundo grupo, com objetivos, aliás, frontalmente opostos às comunidades que estão no escopo do primeiro grupo.

As redes de colaboração que propiciarão um tal caminho transformador que projetamos para o presente e para o futuro são comunidades, grupos, coletivos que se organizam em torno de uma postura crítica e problematizadora, com práticas de investigação sistemática e intencional do ensino-aprendizagem. Como os próprios autores sinalizam, um tipo de comunidade assim (comunidades da prática) comunga de uma *responsabilidade apaixonada* em relação ao aprendizado dos alunos e de um compromisso político com as comunidades locais e com o enfrentamento das condições limitantes do aprendizado. Nas palavras dos autores:

A premissa desta abordagem é que os professores podem gerar conhecimento e aprendizado de forma colaborativa em comunidades locais. Podem constituir posturas críticas em relação a teorias concebidas fora de seus contextos, alterando as relações de poder entre escolas e universidades. Nestas comunidades investigativas, as experiências de desenvolvimento profissional perpassam por questionamentos sobre as práticas de professores e formadores e de sistematização delas. Práticas investigativas em comunidades investigativas permitem aos professores e aos formadores planejar atividades a serem realizadas em sala de aula, desenvolver material didático, escrever narrativas sobre os modos de ensinar e aprender, compartilhar atividades desenvolvidas, realizar estudos sobre questões emergentes da prática pedagógica, (re)significar a literatura da área etc. (CRECCI; FIORENTINI, 2018, p.11).

Essas redes, além de investigativas, precisam assumir um caráter *fronteiriço*⁷, ou seja, englobante. Nesse tipo de rede, de comunidade, de coletivo, todos, todas, *todes* são aprendentes e educadores: professores universitários, professores da educação básica, diretores, alunos, ex alunos, estagiários, simpatizantes etc. Como o germinar do professor-semente não é processo linear, ao contrário, tornar-se professor é um processo constante, a formação dessas redes de colaboração torna-se ainda mais importante, fundamental. É o espaço onde, muitas vezes, seu processo de formação inicial será ressignificado, repensado, problematizado pelo professor já na concomitância com sua atuação docente, ao mesmo tempo que precisa tomar posse de sua semente e (re)construí-la como prática emancipatória para si e para seus alunos em meio aos desafios gigantescos de nossos contextos políticos, sociais e culturais. Na oportunidade de troca profícua com seus pares, educando-se entre si, os professores vão tornando-se frutos essenciais ao caminho pleno.

⁷ “Nas comunidades fronteiriças há, portanto, encontro de culturas institucionais, sobretudo, das culturas escolares e acadêmicas. Mas há, também, o encontro de experiências subjetivas que ocorre através das histórias de vidas, narradas por cada um de seus participantes, constituídas em diferentes cenários de práticas” (Crecci; Fiorentini, 2018, p.15).

E com esta última dimensão – as redes colaborativas – encerro a reflexão que propus fazer para responder ao chamado deste dossiê. Os três aspectos que compõem o anúncio, como se vê, estão fortemente imbricados. Para o trabalho significativo, afetoso, produtivo, emancipatório e libertador com a linguagem e com a educação nas próximas décadas é imprescindível que cuidemos das sementes, da semeadura e dos frutos. Formação docente, autoria da práxis e redes colaborativas são, portanto, dimensões estruturantes do caminho.

Para finalizar, nada como as palavras que têm inspirado minha trajetória como professora, daquele que inspira também este dossiê (FREIRE, 2004, p. 142), palavras-companheiras, palavras que nos alertam para a realidade de nosso propósito de caminhantes-semeadores-construtores, cujo legado é o próprio caminho: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” Essa é a natureza do compromisso.

Referências

ARROYO, Miguel. A formação: direito dos profissionais da educação escolar. In: Departamento Técnico Pedagógico. *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, p. 35 a71, 1989.

BASSI, Karine. Relendo Drummond. In: Machado *et al.* *À Luta, À voz* – Coletivo Sarau de Periferia. Belo Horizonte: Editora Venas Abiertas, 2018.

BARRETO, Elba S. de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf> > Acesso em: 28 mai 2021.

BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, abr. 2002. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/abstract/?lang=pt> > Acesso em: 28 mai 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2016-2018*. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2018-2020*. Brasília, DF: Inep, 2020.

CRECCI, Vanessa Moreira; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.3, 2018. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edur/a/nQhvDHXphVDSmDZ4BHyztPg/?lang=pt> > Acesso em: 29 mai 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção leitura).

GATTI, Bernadete. A formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ.Soc.* Campinas, v. 31, n.113, p. 1355 a 1379, out./dez. 2013. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso em: 29 mai 2021.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOLDBERG, Luciane. A semente resiliente: arte, docência, experiência, autoformação. In PRIMO, Rosa e PARRA, Denise. *Invenções do Ensino em Arte*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.

HILST, Hilda. Poemas aos homens do nosso tempo. In: HILST, Hilda. *Júbilo, memória, noviciado da paixão*. São Paulo: Editora Globo, 2001.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em:<<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>> Acesso em: 20 mai 2021.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. *IDIOMA*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45 a 59, 1º. Sem. 2015. Disponível em:<http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf> Acesso em: 28 mai 2021.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 2001.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesqui.* [online], v.47, p. 1106 a 1133, n.166, 2017. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 28 mai 2021.

OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. 20 anos de ENDIPE. In: CANDAU, Vera Maria et al. *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 161 a 176, 2000.

SILVA, Jane Q. Guimarães et al. Formação de professores de língua materna: algumas apostas. In: VÓVIO, Cláudia et al. *Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SOARES, Magda. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. Materiais escolares: história e sentidos. *Revista de Educação AEC*. Brasília, v. 25, n. 101, out./dez. 1996.

AUTOR – Ana Paula Martins Corrêa Bovo

E-mail: ana.bovo@uemg.br

<http://orcid.org/0000-0002-6380-6752>

Recebido em: **31/05/2021**

Aprovado em: **18/06/2021**