

Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística¹

Pedro de Moraes Garcez²

Margarete Schlatter

Resumo: Entendendo que a formação de professores se dá em atividades de autorreflexão na prática e mediante vivência de experiências situadas de docência e reflexão coletiva sobre experiências vividas, neste ensaio defendemos pontos que consideramos fundamentais para a formação de professores com base em nossas práticas de formação de professores de línguas. Como marco para isso, reafirmamos que o princípio geral que orienta a educação é a formação para o exercício da cidadania e explicitamos a convicção de que a tarefa do formador universitário é articular o que se observa na prática de professores-autores de modo a promover oportunidades para que eles se encontrem, manifestem suas produções autorais coletivamente e registrem suas experiências. Apresentando casos de formação continuada envolvendo equipes de professores iniciantes, professores experientes e formadores universitários, formulamos aqui três princípios para a formação de professores de línguas. Primeiro, frisamos a centralidade do espaço escolar concreto como palco das ações projetadas e cenário para o protagonismo

-
- 1 Este texto é uma versão revisada da conferência de encerramento do VI CLAFPL, apresentada pelo primeiro autor, a convite da Comissão organizadora, a quem agradece pela oportunidade de se dirigir à plenária do evento. O convite para a exposição foi estendido à colega Margarete Schlatter, com quem vem compartilhando experiências e reflexões sobre formação de professores de línguas num período que já se estende por quase duas décadas. Decidimos aproveitar a ocasião para, em coautoria, sintetizarmos nossas convicções a respeito da formação de professores (de línguas).
 - 2 O autor é grato ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio, mediante concessão de bolsa de Produtividade em Pesquisa, que possibilitou parte da reflexão desenvolvida aqui.

dos atores professores, advogando que a formação de professores-autores deve ser pautada pelo que se observa como pulsante no espaço singular de atuação dos educadores. Segundo, afirmamos que a reflexão coletiva entre pares é procedimento central para a formação de professores-autores, endossando a “recusa ao individualismo” defendida por Nóvoa (2001). Terceiro, propomos que o registro de experiências pedagógicas é princípio e fim para a formação de professores-autores-formadores. Por fim, tendo em vista ações formativas que visem à criação de oportunidades de exercício da autoria do professor de línguas, discutimos como a formação do professor-autor pode ser construída a partir da formulação e da resolução de problemas oriundos da prática, da convivência produtiva entre professores mais e menos experientes e da busca por reflexão coletiva sobre o que significa aprender a ensinar em cada contexto.

Palavras-chave: autoria do professor-formador; educação para a cidadania; registro da prática do professor.

Abstract: Based on our understanding that teacher education takes place in activities of self-reflection in practice and by having practitioners undergo situated experiences of teaching for collective reflection on those lived experiences, in this essay we posit some fundamental tenets for teacher education according to our experience with the education of language teachers. As a framework for this, we reaffirm that the general principle guiding education is the exercise of citizenship and we express the conviction that the task of the university teacher educator is to articulate what s/he observes in the practice of author-teachers in order to promote opportunities for them to meet with one another, exhibit their authorial productions collectively and record their experiences. We present cases of continuous education involving teams of beginning teachers, experienced teachers and university teacher educators as we formulate three principles for language teacher education. First, we emphasize the centrality of the actual school setting as the stage for projected actions and as a scenario for the teachers' protagonism, advocating that author-teacher education should be guided by what is observed as pulsating in the unique space of action of the educators themselves. Second, we affirm that collective reflection among peers is key to the education of teacher-authors, endorsing Nóvoa's (2001) 'refusal of individualism'. Third, we propose that the recording of pedagogical experiences is the starting point and the goal for the education of educator-author-teachers. Finally, in view of teacher education policies aimed at creating opportunities for the exercise of authorship by language teachers, we discuss how author-teacher education can be built around the formulation and resolution of problems arising from practice, the productive

coexistence among novice and experienced teachers and the search for collective reflection on what it means to learn to teach in each specific context.

Keywords: citizenship education; teacher authorship in teacher education; teacher practice logs.

1.1 Introdução

Nesta conferência, temos o propósito de **articular** muito singelamente o que entendemos como **pontos fundamentais para a formação de professores** conforme nossas experiências e reflexões sobre formação de professores de línguas – acumuladas num período que já se estende por quase duas décadas – em atuações que, em grande parte e até aqui, dizem respeito à formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Letras e no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, e à formação continuada de professores de línguas que trabalham em cursos de idiomas e em escolas regulares. Além desses, faremos referência a outras ações de formação pontuais, dirigidas a colegas professores dos demais componentes curriculares na educação básica, como a formação continuada de professores africanos das redes públicas de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs), de que o primeiro autor deu relato no IV CLAFPL, e de formação de professores de português na Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro (OLPEF). Parte relevante dessas experiências e reflexões resulta também de nosso engajamento com pesquisa etnográfica da linguagem em instituições de ensino, como a Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Sérgio, da rede pública municipal de Porto Alegre, com o qual temos tido contato mais ou menos intenso desde o início dos anos 2000. No que segue, vamos destacar três aspectos que entendemos terem sido elementos bem-sucedidos do que vimos chamando de interlocação pedagógica entre docentes universitários que somos e os nossos colegas professores de línguas em instituições de ensino de diversas naturezas.

Ressaltamos desde o título de nossa conferência que a meta geral que temos tido em vista é a **criação de possibilidades de desenvolvimento do professor-autor**. Propusemos articular os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da autoria do docente frente a decisões que precisa tomar diante das diretrizes educacionais e das demandas em diferentes contextos de ensino, apresentando casos de formação continuada envolvendo equipes de professores iniciantes, professores experientes e formadores universitários, fazendo recomendações de ações formativas que visem à criação de oportunidades de exercício da autoria do professor de línguas e discutindo como a formação do professor-autor pode ser construída a partir da formulação e da resolução de problemas oriundos da prática, da

convivência produtiva entre professores mais e menos experientes e da busca por reflexão coletiva sobre o que significa aprender a ensinar em cada contexto.

Dadas as peripécias da história recentíssima que vivemos nos últimos anos no Brasil, contudo, antes de darmos conta disso, acreditamos ser necessário sustentar nossa premissa de que **o princípio geral que orienta a educação em geral é a formação para o exercício da cidadania**, tendo em vista “que, na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia” (PINSKY, 2003, p. 10). Diante dos acontecimentos históricos recentes, mais do que sustentar a premissa, precisamos fazer a defesa do exercício da cidadania como princípio geral que orienta a educação, pois ele está sob ameaça. Entendemos que esse princípio fundamental é também central na educação em linguagem, que, como sabemos, perpassa todas as áreas de conhecimento, dado ser a mediação pela linguagem o que sustenta grande parte das atividades humanas.

Assim, queremos retomar o que consta na seção de “princípios educativos” para a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias³ dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, onde a cidadania, definida ali “na sua acepção mais básica de convivência” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 38) foi dada como pilar fundamental. Na seção desse documento da qual fomos autores expressamente nomeados, reiteramos que

Promover a aprendizagem de uma língua adicional na escola regular [...] orienta-se por parâmetros de formação mais amplos, isto é, objetivos, em última análise, de formação do cidadão, um cidadão capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, ou seja, um cidadão que recebe, na sua educação linguística em Língua Portuguesa e em Línguas Adicionais, aquilo que Bourdieu (1998) chama de capital cultural, isto é, o repertório de conhecimentos cultivados por certos grupos humanos, reconhecido como necessário para diversas práticas sociais desses grupos. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 131)

Em publicações posteriores (p. ex., SCHLATTER, 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2012), voltamos a reiterar essa posição.

Atualmente, essa posição está sob ataque na manifestação de cidadãos com voz ativa no debate político público que, por exemplo, tratam como “réus confessos” os professores que “dizem que a função principal do professor é ‘formar

3 Renomeada “Área de Linguagens” nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 114).

cidadãos conscientes”⁴. Esse ataque opõe exercício da cidadania a preparação para o mundo do trabalho, o que consideramos uma falsa polêmica, dado que o exercício da cidadania deve incluir a formação do cidadão para o trabalho.

De todo modo, a premissa que defendemos aqui foi consagrada na LDB, em artigos que, apesar de tudo, permanecem em vigor. Todos vocês conhecem, mas não custa lembrar:

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

...

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

...

Art. 32º. O ensino fundamental obrigatório [...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

...

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três

anos, terá como finalidades:

[...]

4 Optamos por não identificar a fonte por não quisermos dar publicidade a autor que busca a autopromoção. Consideramos ainda assim essa voz como representativa de grupos de grande poder econômico que têm sido muito influentes no debate político público sobre educação no Brasil, conforme vimos apontando já há algum tempo (GARCEZ, 2011).

- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Isso posto, reafirmamos que o exercício da cidadania é princípio geral que orienta a educação, base para o nosso entendimento de que a formação de professores deve possibilitar o desenvolvimento de sujeitos autores.

Ao colocar no horizonte imediato da **nossa atividade de formação de professores o desenvolvimento de sujeitos autores**, queremos nos referir a **professores como cidadãos que podem participar e interferir de modo responsável e ético na vida em sociedade e na formação de cidadãos, sua tarefa precípua**. Quanto ao que seja autoria, reafirmamos novamente o que consta da referida seção de “princípios educativos” para a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009, p. 39): A autoria implica construir a própria singularidade nas atividades em que se participa e assumir a responsabilidade pela singularidade produzida.

Aqui infelizmente precisamos mais uma vez fazer uma pequena digressão para manifestar nossa repulsa a propostas legislativas assim chamadas de “escola sem partido”, como o PLS 193/2016 proposto pelo Senador Magno Malta (PR/ES).

Retomando nosso rumo, queremos ser concretos quanto a o que entendemos ser o significado, na formação de professores, da asserção de que **a autoria implica em construir a própria singularidade nas atividades em que se participa e assumir a responsabilidade pela singularidade produzida**. Com base na nossa experiência de formadores, afirmamos aqui que a autoria se materializa na tomada de posições públicas, expressas na interlocução entre pares e refletidas na prática com os educandos, acerca de princípios e métodos de ensino, e critérios e procedimentos de avaliação. A autoria se manifesta também, de modo talvez ainda mais evidente, na produção e apreciação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino e de avaliação da aprendizagem. E a autoria também se manifesta, e aqui vamos dar especial atenção a isto, no relato sistemático de práticas pedagógicas vividas, de tomadas de decisão coletivas e de ações de enfrentamento dos diversos desafios do fazer ensinar e do fazer aprender. Vamos nos referir a isso como “registro”, sustentando que se trata de um passo fundamental para um circuito de interlocução pedagógica que integra a formação continuada e a formação inicial, bem como os

formadores que atuam no Ensino Superior e os professores-autores-formadores que atuam na própria educação básica.

A construção de autoria não exige consenso, nem muito menos unanimidade, mas, isto sim, diálogo respeitoso e exposição fundamentada do que se pensa e se faz. Documentos de regulação e orientação da educação e do ensino (p. ex., Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais Curriculares dos estados e municípios, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, entre outros), sejam eles normativos ou não, ensejam oportunidades de tomada de posição dessa natureza, e também por isso temos nos engajado na discussão, produção e mais discussão desses documentos com colegas professores. Diante de regulações e orientações educacionais, os professores-autores exercitam sua cidadania ao se posicionarem acerca dos mais diversos aspectos implicados no fazer pedagógico, apropriando-se delas nos termos das suas situações de trabalho, sempre muito específicas, conhecidas por quem as vive cotidianamente.

Nossa premissa é de que a formação de professores, na sua diversidade de contextos e participantes, pouco se presta para a aplicação direta de qualquer racionalidade técnica estabilizada. Dito de outro modo, mesmo sendo nós mesmos autores de posições acerca de ensinar e aprender línguas, e formuladores de orientações para a educação em linguagem, não temos a pretensão ou a ingenuidade de crer que qualquer documento ou discurso, mesmo quando bem compreendido, possa determinar os fazeres dos professores. Na nossa experiência, qualquer efeito bem-sucedido da interlocução pedagógica entre formadores e professores é uma função de se ter construído singularidade, e responsabilidade pela singularidade produzida, mediante o enfrentamento da tarefa de explicitar as características e os desafios do contexto de trabalho, de explicar o que está sendo feito e o modo como está sendo feito, e articular o que precisa ser construído para dar conta do objetivo mais amplo da educação, a formação de cidadãos.

Nesse enquadramento do que seja formação, é preciso também levar em conta que listas de procedimentos objetivos e principalmente de conhecimentos estanques seguem pautando o discurso público sobre a formação de professores, mesmo quando implicitamente. Por um lado, modelos e arcabouços teóricos sobre língua e literatura permanecem intocados na formação inicial do professor. Conforme o primeiro autor formulou há algum tempo (GARCEZ, 2013), por mais importante que ele seja para o nosso trabalho acadêmico nos estudos da linguagem, quando dissociado dos desafios práticos de ensino e aprendizagem em sala de aula, o raciocínio abstrato tem alcance e interesse limitado na formação de professores. Por outro lado, conjuntos de itens a ensinar seguem definindo o que é “a matéria”, “o conteúdo”. Tradicionalmente, como se sabe, eram seletas do sumário dos compêndios de gramática, acrescidos, no caso das línguas adicionais, de campos semânticos nomeados para dar conta do “vocabulário”, cores, animais,

partes da casa e assim por diante. Mais recentemente, temos listas bem mais sofisticadas, de habilidades, competências e gêneros textuais. Seja como for, as listas genéricas existem, implícita ou explicitamente, nos currículos e programas de ensino de cursos de graduação e nos projetos pedagógicos das instituições de ensino, mesmo se apenas para apresentar a quem pedir para ver, podendo inclusive haver listas diferentes para interlocutores diferentes.

Quando acompanhamos a discussão sobre referenciais da rede pública municipal de Porto Alegre, nos surpreendemos ao ver listas, literalmente, muito tradicionais, enviadas por escolas cujos projetos político-pedagógicos nós conhecíamos e, portanto, sabíamos serem autorais e muito mais amplos do que ali se apresentavam. Quando fomos tentar saber como aquilo fazia sentido, o que ouvimos foi que, diante do prazo exíguo para cumprir a exigência da Secretaria Municipal de Educação para que a escola enviasse uma síntese do que praticava nas aulas de línguas, das dúvidas quanto ao propósito e à interlocução projetada para o texto, “a gente pega aquela lista que tá guardada naquela gaveta lá, dá uma assoprada para tirar a poeira e manda”. E de fato isso bastava para cumprir de modo protocolar a exigência meramente burocrática, e assim a energia podia ser mantida no enfrentamento autoral de questões da ordem do dia na escola. Diante de muitas ocasiões como essa, aprendemos a ter em conta as dificuldades de comunicação entre as administrações das mantenedoras e as unidades escolares, e apreciar como isso onera cada coletivo de professores em cada escola, mesmo os que já têm uma atuação autoral. O envio da lista assim não bastou, é claro, para subsidiar uma interlocução formativa entre os professores sobre o que afinal deveriam ser os referenciais para o ensino de línguas nas escolas do município de Porto Alegre.

Ainda a esse respeito, cabe destacar o que pudemos acompanhar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Sérgio⁵, dessa mesma rede pública municipal de Porto Alegre, em relação à “caminhada” do coletivo de educadores para pôr em prática a cada dia o projeto político-pedagógico “autônomo e autoral” que produziu. Com apenas cinco itens, a saber,

- todos os alunos podem aprender;
- todos os alunos devem permanecer na escola;
- diferença não é deficiência;
- trabalho de grupo qualifica a aprendizagem;
- aprendizagem e “disciplina” não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes.

Esse PPP dá, aos professores de língua e de outros componentes, as linhas-mestras para agir. Cada professor confia que será legítima a sua atuação pedagógica

5 Usamos pseudônimo para referência à Escola e a seus professores.

autoral, se for capaz de justificar suas ações em relação a esse acordo coletivo, e sabe que essa expectativa de exposição existe, uma vez que se fará mediante a divulgação do trabalho dos alunos para a comunidade escolar, o que pode incluir as famílias dos alunos, e mesmo outras comunidades escolares. Além disso, sabe que a avaliação será pública, sistemática, e não só do rendimento dos alunos, mas também dos professores. Assim, se vemos um professor de línguas (português e inglês) discutindo na aula de inglês com seus alunos adolescentes o que leva uma jovem a buscar um aborto, as condições e consequências disso, devemos buscar compreender quais as aprendizagens que estão em pauta ali e naquele momento e como isso faz sentido. Construído ao longo de décadas, em conjunto com a comunidade no seu entorno, com base em trabalho intelectual coletivo das equipes de educadores que “seguram essa proposta com os dentes”, buscando apoios externos (“uma escola vivida e pesquisada”) diante de obstáculos para os quais há recursos acionáveis, esse PPP é conquista histórica, “a caminhada”, como se referem a ele, que permite a esse coletivo seguir firme na luta diária para responsabilizar-se pelo fazer pedagógico na sua comunidade e no seu tempo.

Essa luta diária para não abrir mão da responsabilidade pedagógica, diante dos desafios e responsabilidades sociais que os educadores também precisam assumir, nos foi ainda mais evidentemente apresentada em outra escola dessa mesma rede, com a qual a segunda autora colaborou, em que o coletivo de educadores precisa lidar constantemente com a atuação de lideranças locais associadas a atividades ilícitas para poder se manter em funcionamento, e isso requer muita, claro, muita autoria, construída, por certo, coletivamente. Sendo capazes de construir a própria singularidade nas atividades pedagógicas e de assumir a responsabilidade pela singularidade produzida no escopo desse acordo, cada professor nesses coletivos está contribuindo para a caminhada de manter viva a função social da escola, e isso será fruto de muita ação e reflexão conjunta nos termos do que se passa no próprio cenário educacional.

Felizmente em nossas ações e reflexões, temos podido encontrar muitas ocasiões em que caminhadas assim se apresentaram para nós na prática de professores em ação, o que por sua vez nos permitiu ver, perceber, fazer, refletir e articular. Entendemos que **a tarefa do formador universitário é, mais que nada, articular o que se observa na prática autoral de professores-autores e promover oportunidades para que eles se encontrem, manifestem suas produções autorais coletivamente e registrem suas experiências.** Os professores-autores estudam, trocam ideias, propõem projetos, elaboram materiais, divergem, buscam ajuda, experimentam, avaliam e refletem sobre o que fizeram, registram o que fizeram e o que refletiram sobre o que fizeram, estudam, trocam ideias, propõem projetos, elaboram materiais, divergem, buscam ajuda, experimentam e refletem sobre o que fizeram, registram o que fizeram e o que refletiram sobre o que fizeram...

É evidente que uma premissa desse trabalho é a existência de condições materiais, salariais e de infraestrutura asseguradas. Não estamos nos referindo, contudo, a condições ideais ou idealizadas, dado que nossa experiência, como de certo a de muitos dos participantes do VI CLAFPL, nos levou a observar condições muito boas não sendo mobilizadas para a autoria, ao passo que condições apenas minimamente adequadas bastaram para sustentar projetos profundamente autorais.

1.2 O espaço singular de atuação é cenário que pauta a formação de professores-autores

Conforme anunciado na abertura deste texto, do conjunto do nosso observatório de práticas de formação de professores, queremos destacar instâncias de autoria de coletivos de professores e reunir alguns elementos que consideramos determinantes para o desenvolvimento de sujeitos autores na formação de professores de línguas. Linhas mestras dessa orientação podem ser nomeadas com singularidade, e isso encontramos, por exemplo, em um já antigo texto de Nóvoa (2001). Ali o autor formula o que já sinalizamos há pouco a respeito da **centralidade do espaço escolar concreto como palco e cenário das ações projetadas e do protagonismo dos atores professores**, em detrimento do espaço acadêmico universitário e do ator formador acadêmico universitário.

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento. (NÓVOA, 2001)

Em nossas observações da EMEF Francisco Sergio desde o início dos anos 2000, observamos espaços de formação pautados pelas demandas do cotidiano da prática escolar. Reuniões de metas, como numa empresa, serviram para organizar uma pauta de estudos em noites de formação, em que os professores-autores se organizam para discutir pautas pedagógicas. Numa delas, uma noite fria e ventosa, assistimos a uma apresentação completa sobre o que é leitura, de diferentes pontos de vista teóricos, e como desenvolver uma percepção pedagógica voltada para a formação de leitores. Nesse ano, a meta da Escola foi melhorar a atenção ao ensino da leitura com vistas à formação de leitores. Pautas desse tipo, mais tarde aprendemos, partiam de observações cotidianas simples em encontros da rotina escolar, no entra e sai da sala de professores, nas reuniões de supervisão, nos

comentários nas sessões de conselhos de classe participativos. Muitas vezes essas observações eram, inicialmente, queixas. Essas lamúrias, tomadas atentamente na percepção coletiva refletida, se consolidaram em expressões como “se tá todo mundo reclamando de alguma coisa, é porque tá na hora de estudar essa coisa”, “tá todo o mundo reclamando, tá na hora de estudar”, justamente um sinal para a elaboração de pautas para as noites de formação.

Assim, ao formador que propõe atividades de formação, ou que responde a demandas de formação, “desenvolver a verdadeira formação” no “espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais” não quer dizer necessariamente fazer tudo acontecer fisicamente no espaço escolar, mas manter ali o enquadramento central das ações formativas. Conforme já apontado,

uma condição para contribuir para a formação de professores é ouvir esses professores, compreender a prática docente situadamente, isto é, no conjunto das contingências em que ela se dá, observar como os professores dão conta (ou não) das demandas complexas que se apresentam na sua rotina de trabalho e buscar com eles uma compreensão de como a prática docente satisfatória se dá, ou de como pode vir a se constituir. Nossas lentes de observação devem ter base sistemática, devem ser informadas pela reflexão pregressa, daí a necessidade de teorização, mas é importante privilegiar a perspectiva e o protagonismo dos atores, no nosso caso dos agentes educacionais. (GARCEZ, 2013, p. 216-217)

Tendo isso em vista, podemos, nós os proponentes de formações, tomar as observações e oitivas propiciadas pela investigação e descrição sistemáticas de situações, encontros e materiais educacionais como um observatório das práticas escolares e particularmente, no nosso caso, da educação linguística. Esse observatório de práticas docentes, afinal, talvez seja o tesouro que temos a oferecer aos nossos colegas professores-autores: oportunidades para articular, compartilhar, refletir coletivamente sobre o que está sendo ou foi feito para lidar com os desafios que vivenciam cotidianamente, e registrar o que resulta dessas atividades pedagógicas autorais formativas.

Os professores-autores são também autônomos nas suas escolhas. Idealmente, os formadores de professores-autores são, eles próprios, professores em serviço, e isso se pode alcançar mesmo em programas de larga escala como a OLPEF. Nesse que talvez seja o maior programa de formação de professores de línguas da América Latina, muitos professores se apropriam das sequências didáticas apresentadas na formação a ponto de conferir autoria à sua prática subsequente. Em projetos de aprendizagem autorais, identificam temas com seus alunos e colegas, desenham sequências conforme suas próprias convicções pedagógicas, estrutu-

rando esse trabalho, é claro, pela escolha de gêneros textuais relevantes e textos específicos pertinentes. Aprimorando esse trabalho autoral, amparado pela formação oferecida pelo programa, esses professores-autores expõem o trabalho a colegas e, assim, passam e atuam como formadores, com grande êxito, e isso sem abandonar as suas próprias salas de aula.

Esse princípio, de privilegiar a instituição onde o professor atua como espaço que pauta a formação e o protagonismo do próprio professor, nos parece bem apanhado inclusive quando resulta no que se poderia ver como rejeição à formação. Há alguns anos, com a colega Luciene Juliano Simões, fomos chamados a atuar em interlocução pedagógica com todos os docentes de ainda uma outra EMEF da SMED/Porto Alegre, e a certa altura percebemos que a maior parte deles não estava disposta a ler nada das poucas páginas que propúnhamos para discussão. Ouvindo as razões para essa recusa, fomos levados a compreender que a maioria deles queria de nós tão somente algumas horas de interlocução presencial, troca de experiências entre eles próprios e, depois, força de trabalho para elaboração de materiais e acompanhamento de atividades com os alunos. Assim, um período de formação que talvez pudesse ser interpretado como fracassado, examinado de modo mais amplo, conforme o princípio esboçado acima, mostra a chamada por nossa presença na escola como resultado de uma caminhada vivida de interlocução de alguns dos professores conosco, em formação inicial, especialização, mestrado e com o PET-Letras/UFRGS⁶. Mostra também que nosso convívio com os professores na escola ampliou possibilidades de ações conjuntas, que, nesse caso específico, foram continuadas por um de nós, a colega Luciene Simões, com professoras da escola e orientandas de graduação e mestrado que, naquele momento, puderam unir esforços para levar adiante, refletir e registrar projetos em andamento nas aulas de Língua Portuguesa e em oficinas oferecidas na escola pelo PET Letras (ver LUZ, 2013).

A formação que tem como base a concretude dos desafios pedagógicos reais e específicos de um espaço educacional coloca em evidência, portanto, o protagonismo dos participantes e abre espaço para a construção da identidade de professor-autor na tarefa de enfrentamento dessas demandas de acordo com o que é valorizado na instituição (COSTA, 2013). O fato de a formação acontecer no local de trabalho e tratar do que é emergente e do que se torna relevante para aqueles participantes naquela situação específica,

6 Para mais informações sobre o Programa Especial de Treinamento, ver <<http://portal.mec.gov.br/pet/pet>>; para mais informações sobre o PET-Letras/UFRGS e acesso a algumas produções dessa formação, ver <<http://petletrasufrgs.blogspot.com.br/>> e <<https://www.facebook.com/ufrgspetletras/>>.

e pela demanda sempre presente de uso imediato do conhecimento, uma possível ênfase no tratamento técnico de algum problema logo passa a ser contextualizada e adaptada às necessidades prementes do aqui e agora. Nesse sentido, vale ressaltar, conforme aponta Nóvoa (1995), que a troca de experiências e saberes consolida espaços de formação mútua por meio de um processo constante de reflexividade sobre as práticas. (COSTA; SCHLATTER, 2017, p. 62)

E é nessa articulação do problema a ser enfrentado, no estudar, trocar ideias, propor projetos, elaborar materiais, divergir, buscar ajuda, experimentar, avaliar e refletir sobre o que fizeram, registrar o que fizeram e o que refletiram sobre o que fizeram que os participantes poderão construir a singularidade e a responsabilidade pela singularidade produzida.

É importante lembrar que, mesmo em uma formação inicial, que tem como objetivo dar subsídios para o futuro professor atuar em contextos diversos, a construção de autoria pode acompanhar todo o processo de desenvolvimento, se oferecermos oportunidades de docência, de resolução de problemas pedagógicos concretos e de reflexão continuada. Exemplo disso é o que acontece há mais de vinte anos no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, que oferece, desde o início do curso de Letras, oportunidades para dar aulas de português, participar de projetos colaborativos de análise e elaboração de materiais didáticos e instrumentos de avaliação, refletir coletivamente sobre práticas pedagógicas, compartilhar docência e contar com a tutoria e a orientação de professores mais experientes, registrar por escrito as vivências de ensino e, sistematicamente, apresentar publicamente, em seminário semanal e em eventos científicos, as aprendizagens. É a partir da vivência concreta da sala de aula, dos desafios singulares que encontram nesse cotidiano, da responsabilidade que assumem ao ter que lidar com situações pedagógicas de modo reflexivo, dialógico e ético que os estudantes começam a caminhada para se tornarem professores-autores nesse contexto de ensino e, a partir dele, refletir sobre as demandas e possíveis resoluções em outros contextos.

Na formulação de propostas para contingentes de professores em situação que desconhecemos, organizar espaços de formação para que os docentes se conheçam e troquem relatos sobre suas experiências, para que explicitem as características e os desafios de seus contextos de atuação, para que expliquem o que fazem e o modo como fazem o que fazem permite que nós, formadores, passemos a conhecer as situações em que eles atuam. Daí podemos partir, juntos, para outras ambições singulares e necessárias para lidar com os desafios da formação de cidadãos. Certamente foi assim que procedemos com a formação de professores africanos das redes públicas de PALOPs, de que o primeiro autor deu relato no IV CLAFPL e sobre a qual voltaremos a tratar logo adiante aqui.

1.3 A reflexão coletiva é procedimento para a formação de professores-autores

Ao mesmo tempo em que compreendemos as características e os desafios dos contextos singulares de atuação, um segundo princípio que nos parece importante ter em conta é o da “recusa ao individualismo”, conforme apontado por Nóvoa (2001):

As equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão. É preciso ainda participar de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação do ensino.

Seja para tomar decisões sobre como enfrentar as queixas de alguns ou de vários participantes, como vimos acima em relação à necessidade de estudar sobre leitura para agir coletivamente em relação a um problema detectado, seja para trocar experiências exitosas, entendemos que a formação de parcerias potencializa a responsabilidade profissional de assumir o espaço de atuação como um lugar em que é possível construir e defender novos olhares sobre o fazer ensinar e o fazer aprender. Mesmo em instituições de ensino isoladas, com escassas oportunidades para a interlocução pedagógica com técnicos externos, quando a dor ensina e gemer, vemos a autoria surgindo de práticas colaborativas emergentes no dia a dia escolar. Nesse sentido Costa (2013) empreendeu reflexão sistemática sobre o planejamento de políticas de formação de professores com base em um estudo etnográfico de eventos de formação em um instituto cultural de difusão e ensino da cultura brasileira no exterior, em atividade no ensino de português brasileiro havia 50 anos à época do estudo. Dos doze professores do Instituto, incluindo o pesquisador, dez mulheres e dois homens, brasileiros vivendo no país sede do Instituto por diferentes razões, apenas quatro tinham formação em Letras. Buscando compreender o que era formação para esse grupo, Costa identificou “momentos propícios para aprender a ensinar” (p. 134), que denominou “eventos de formação”, observáveis nas ações conjuntas desempenhadas pelos participantes para tratar de tópicos sobre a sala de aula e que se constituíram em:

- apresentar modelos e estratégias de ensino,
- relatar situações vividas em sala de aula,
- responder perguntas sobre questões de sala de aula e
- oferecer ajuda quando solicitada. (COSTA, 2013, p. 139)

Nesses eventos, os mais experientes apresentam o conhecimento, fruto de suas vivências, a outros participantes. De acordo com Costa (2013),

- aprender a ensinar certos conteúdos é o propósito geral dos eventos [de formação] (p. 81);

- todas as ações dos participantes [...] caracterizam-se pela narratividade: articular e apresentar o que consideram uma experiência relevante para o tópico em foco é o modo de sustentar as ações que constroem o evento de formação [...]; recorrer às narrativas do vivido é parte constitutiva das ações dos participantes (p. 81);
- o mais experiente identifica a relevância de sua contribuição com base no que está em andamento e passa a contribuir com o que julga importante para o cumprimento dos propósitos de trabalho conjunto. Um dos participantes oferece, solicitado ou não, algum tipo de explicação e/ou demonstração relevante para o que se está fazendo e, ao ser sustentado pelos demais nessas ações, passa a ser o participante mais experiente sobre o conteúdo tratado (p. 120-121);
- essas práticas são incorporadas ao cotidiano das reuniões pedagógicas [...] [privilegiando] a troca de relatos de experiências entre os docentes, a realidade local e os conhecimentos que já foram produzidos localmente (p. 120).

Além de se valerem de conversas informais na sala dos professores, na hora do cafezinho ou do almoço sobre questões pedagógicas, todos os contextos mencionados acima (escolas municipais de Porto Alegre, Programa de Português para Estrangeiros e Instituto Cultural) oferecem espaços institucionalizados e remunerados para reuniões pedagógicas semanais dos professores para tratar do que é singular e tomar decisões coletivas sobre as demandas levantadas. É a partir desses encontros que as linhas mestras do PPP da EMEF Francisco Sérgio podem também se tornar concretos para os professores:

- todos os professores podem aprender,
- todos os professores devem permanecer na escola,
- diferença não é deficiência,
- trabalho de grupo qualifica a aprendizagem.

Ressaltamos, desse modo, a importância de criar oportunidades sistemáticas e continuadas para relatos de problemas que os professores estão enfrentando e avanços que estão conquistando, queixas, perguntas, elogios, críticas, necessidades. Assim, constroem-se coletivos de professores-autores em busca de soluções conjuntas, que, com a ajuda de outros profissionais quando necessário, se responsabilizam pela singularidade das autorias pedagógicas construídas.

1.4 O registro de experiências pedagógicas é princípio e fim para a formação de professores-autores-formadores

Como vimos, priorizar ou criar espaços de atuação profissional e construir ou consolidar parcerias constituem possibilidades concretas de uma formação que

visar a autoria. Além disso, nossa contribuição como formadores é criar condições para que os professores possam registrar e documentar sua atuação, “explicitando a racionalidade técnica das suas ações, de preferência ao se dirigirem a interlocutores que sejam seus pares, isto é, outros professores interessados” (GARCEZ, 2013, p. 217). Assim, lembramos que é bom ter também o fim como princípio: o **registro das ações e modos de fazer**, tanto as muito bem-sucedidas quanto aquelas que, mesmo menos bem-sucedidas, resultaram em acúmulo de experiência sobre como (não) fazer. Defendemos aqui que **se responsabilizar pelo registro desse repertório construído é assumir**, para além da identidade de professor-autor, a **identidade de professor-autor-formador**. Nas palavras de Nóvoa (2001),

É essencial estimular a produção escrita e divulgá-la. Só a publicação revela o prestígio social da profissão e a formalização de um saber profissional docente. Sempre me espantei com o fato de haver tantos textos teóricos e metodológicos sobre ensino e Pedagogia e tão poucos descrevendo práticas concretas.

Mais convicção temos tido a esse respeito ao vermos conquistas de uma equipe – na já admiravelmente longa caminhada da EMEF Francisco Sergio – ameaçadas quando uma professora que centralizou o capital cultural técnico tem que se ausentar em licença de saúde, por exemplo. Em trabalho recente nessa escola, Fabíola Stein (2014) acompanhou o desenvolvimento completo de um projeto de aprendizagem interdisciplinar de grande fôlego, intitulado “Ditadura: Acabou?”, liderado pela Profa. Clara nas suas aulas de português e de inglês. Em pesquisa ora em andamento (STEIN, 2015), que acompanha as interações dos alunos em grupos durante o desenvolvimento de outro projeto de aprendizagem, Fabíola Stein (comunicação pessoal) observa que, na ausência da Profa. Clara, afastada para tratamento de saúde, as práticas relacionadas a esse novo projeto se mostram bem menos vigorosas do que se podia esperar. Mesmo nesse coletivo escolar, portanto, podemos desejar ainda mais espaço para uma atuação de lideranças pedagógicas, de professoras-autoras como a Profa. Clara, legitimadas também como formadoras. Para isso, a troca de experiências e o registro de experiências nos parecem fundamentais. No caso em tela, note-se que isso se deu entre a experiente Profa. Clara e a jovem pesquisadora-professora, resultando no TCC de Stein (2014), no qual a Profa. Clara, mais do que como pesquisada, posicionou-se como formadora, colaborando com manifestações durante a sessão de exame e em sugestões de ajustes ao texto final. Isso se elevou a um patamar ainda mais significativo na produção conjunta de um registro do trabalho pedagógico de desenvolvimento do projeto de aprendizagem no artigo redigido em conjunto pelas duas professoras (BACK; STEIN, 2016). Nesse caso, Clara se assume publicamente como professora

-autora-formadora, contribuindo para um passo adiante no circuito de formação, já que o registro documentado público passa a permitir que outros professores venham a se valer de sua experiência, do seu conhecimento, da sua liderança, para se construir autores. Contemplados na interlocução projetada desse texto estão professores em formação, como Fabíola à época, por exemplo, e outros tantos em disciplinas de estágio de docência. Estão também, queremos destacar, professores em serviço, experientes até, como os colegas de Clara, que, a partir da publicação do artigo, poderão contar com o registro de um saber-fazer-ensinar para que, eles próprios, se façam professores-autores em benefício do fazer-aprender entre seus alunos, mesmo na ausência da Profa. Clara.

“Momentos interdisciplinares de trabalho que não caiam no vazio curricular, mas que promovam uma integração dos conteúdos de várias matérias” (NÓVOA, 2001), “momentos propícios para aprender a ensinar”, observáveis nas ações conjuntas dos participantes para tratar de tópicos sobre a sala de aula (COSTA, 2013) podem fazer a diferença para a manutenção do capital cultural técnico *in loco*, isto é, para que se mantenha na instituição o conhecimento acerca de projetos autorais bem-sucedidos. Na prática, como vimos, “seminários de observação mútua, espaços de prática reflexiva, laboratórios de análise coletiva das práticas e os dispositivos de supervisão dialógica, em que os supervisores são parceiros e interlocutores” (NÓVOA, 2001) é como se faz isso acontecer. Se isso puder ser feito de modo que resultem desses momentos também artefatos palpáveis e perenes, tanto melhor.

Por isso saudamos iniciativas de fóruns de descrição de práticas concretas, especialmente as satisfatórias, “isto é, aquelas em que os participantes envolvidos manifestam de algum modo que o que estão fazendo ou fizeram juntos faz bom sentido educacional” (GARCEZ, 2013, p. 217), muitas das quais resultam de ocasiões de exposição pública de posições político-pedagógicas e de experiências vividas de educação em linguagem, em eventos de formação no sentido de Costa (2013) ou em programas de formação deliberadamente voltados para a criação de oportunidades para o desenvolvimento de professores-autores-formadores. Com o objetivo de dar lugar para o registro em produção escrita e a divulgação das práticas concretas, fizemos a proposta de uma revista de professor para professor na nossa própria IES, a Revista *Bem Legal*, projeto executado pela colega Anamaria Welp.

Sobre a Revista

A *Bem Legal* é uma publicação eletrônica semestral que foi idealizada por alunos e professores do Instituto de Letras da UFRGS, os quais tinham o desejo de trocar experiências, histórias e vivências bem sucedidas em sala de aula. Criada com o propósito de estabelecer parcerias para articular o

que é produzido no Instituto de Letras e nos diversos cenários escolares, a *Bem Legal* vem aproximar o professor da educação básica e a comunidade acadêmica. Seu objetivo principal é estabelecer um veículo de comunicação com agentes educacionais para disseminar conhecimento acerca de iniciativas, ações e projetos de ensino de língua que deram certo. Na *Bem Legal*, professores podem divulgar suas ações e inspirar-se nos trabalhos desenvolvidos por seus colegas educadores e, assim, contribuir para a melhoria da educação linguística.

(Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/sobre-a-revista>)

Sabemos que o tempo e a disposição para esse registro são escassos. De certo modo, é como se ouvíssemos os nossos colegas professores-autores nos dizendo algo como “Já não bastam todas as responsabilidades e tudo o mais que nos cobram, todo o esforço para estudar, trocar ideias, propor os projetos, elaborar os materiais, e o empenho para experimentar, ajustar, executar os planos e avaliar o que fizemos, ainda tem que registrar!?” Sim, especialmente se foi *bem legal*, não é? A escola-formadora de professores-autores tem muito a oferecer para a formação de outras. Tal é o caso da EMEF Francisco Sérgio, que desde há muito publica seus cadernos de experiência (MOOJEN et al., 1997) e, mais recentemente, livros sobre essa escola vivida (PERSCH; PACHECO; MONTEIRO, 2006). Vivida e também pesquisada, daí nosso lembrete, até para nós mesmos, da importância de fazer o registro de nossas reflexões e de pautar nossas investigações por objetivos de descrição e reflexão sistemáticas dessas práticas.

Segue disso também o lembrete, outra vez para nós mesmos que trabalhamos com a formação inicial de professores, da importância de, desde logo, lançar o convite para o registro público e a prática de leitura de registros anteriores e de discussão e reflexão sobre eles, relacionando-os com as práticas de ensino já vivenciadas ou que estão sendo vivenciadas. A construção conjunta de uma cultura de professores-autores-formadores tem lugar, na nossa experiência, desde pelo menos os estágios de docência. Desde a primeira edição da revista *Bem Legal*, propomos a leitura e a discussão de artigos publicados nas edições anteriores e a escrita de artigos para publicação na revista sobre algum aspecto *bem legal* da vivência do projeto desenvolvido no estágio supervisionado (em vez de relatórios para o supervisor). A mesma proposta também é posta em prática no Programa de Português para Estrangeiros, como poderão conferir nas diversas edições, e em trabalhos finais de formações continuadas das quais participamos. A revista reúne uma comissão editorial de professores-autores-formadores mais experientes que acolhem, analisam e fazem sugestões para a reescrita dos artigos, criando, assim a oportunidade para que professores-autores também se constituam como professores-autores-formadores.

Isso significa que, ao invés de tratar conhecimentos sobre questões de ensino em uma relação hierárquica como mais valorizados (conhecimentos teóricos) e menos valorizados (conhecimentos práticos), entendemos formação de professores-autores-formadores como uma troca de saberes diversos, construídos em espaços singulares para tomar decisões em relação a desafios específicos, para justificar as decisões tomadas e para responsabilizar-se pela singularidade produzida. Os saberes mais e menos institucionalizados, mais e menos teóricos podem inspirar e orientar outros professores menos experientes em situações específicas semelhantes, que, identificados com objetivos comuns de formação de cidadãos, reconhecem o colega como gerador de conhecimentos e formador. São valorizados, assim, vários tipos de conhecimentos, e é priorizado o diálogo entre eles. Tomando para a formação de professores as linhas mestras do PPP da EMEF Francisco Sérgio:

- todos os **professores** podem aprender,
- todos os **professores** devem permanecer na escola,
- diferença não é deficiência,
- trabalho de grupo qualifica a aprendizagem,

A essas, propomos o acréscimo de mais duas:

- todos os **professores** podem ser autores,
- todos os **professores** podem formar.

A OLPEF, como programa de formação de professores de língua que é, promove ações de fomento ao registro da prática pedagógica docente de professores-autores-formadores, que assim também escrevem o futuro. Em artigo recente que apresenta orientações e reúne recursos de apoio para a produção de relatos, Zelmanovits (2016) sintetiza a convicção do valor do registro:

A explicitação e a análise da prática exigem distanciamento do calor da ação. Esse olhar em perspectiva permite que o professor investigue o vivido, recolha fragmentos, refaça trajetos, reflita sobre os caminhos do próprio trabalho e abra-se para a descoberta, para a interlocução e para a ampliação da própria aprendizagem. (p. 6)

Nessa linha de raciocínio, tanto melhor que os programas de formação se pautem desde o seu princípio pela produção de registros das práticas ao final. Daí, novamente, a nossa ideia do fim como princípio. Seja como documento de relato da prática autoral, seja como documento de planejamento de um tal projeto de trabalho e de aprendizagem, a programação das formações que concebemos preveem um produto final dirigido à interlocução entre pares com vistas à aprendizagem dos educandos-cidadãos. No programa de Formação de Professores da Educação Básica de Cabo Verde que coordenamos em 2013, por exemplo, aprofundou-se a

experiência e a reflexão sobre a integração entre educação matemática e educação linguística através de atividades práticas em projetos de aprendizagem que culminaram em sete produtos finais, a saber:

1. *Diário de Bordo*, livro reunindo relatos de problemas matemáticos enfrentados (ou possíveis de ocorrer) pelos próprios professores-autores no período da formação;
2. *Letras e Números na Memória*, coletânea das memórias de cada um dos participantes sobre como iniciou sua aprendizagem de leitura, escrita e matemática;
3. *Manual de Brincadeiras* (acompanhado por um DVD com a gravação das brincadeiras) com instruções para vivenciar jogos e brincadeiras africanas e brasileiras com propósitos pedagógicos;
4. *Catálogo de recomendações de livros infantis* para projetos de ensino e aprendizagem de leitura;
5. *Guia de Exercícios Matemáticos* com situações-problema completas, incluindo respostas e exposição de raciocínios para resolução, em subsídio ao estudo e à aprendizagem de conteúdos de educação matemática básica;
6. *Projetar para aprender: coletânea de projetos de aprendizagem para a educação básica*, conjunto de propostas pedagógicas para o ensino integrado em Língua Portuguesa, Matemática e outros componentes curriculares, tendo como meta a formação do cidadão e a sua participação autoral confiante nas práticas sociais valorizadas na sua comunidade;
7. a *cerimônia de encerramento da formação*, com organização da programação, escrita do programa e da locução e performance.

1.5 Formação teórica, diretivas educacionais e a construção de práticas singulares

Os três princípios para a formação de professores de línguas que expusemos aqui, portanto, sugerem que aos formadores universitários cabe articular os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da autoria dos docentes frente a decisões que os professores-autores precisam tomar diante das diretivas educacionais e das demandas em diferentes contextos de ensino. Para tanto, promovemos oportunidades para que os professores se encontrem, manifestem suas produções autorais coletivamente e registrem suas experiências, mantendo-se a centralidade do espaço escolar concreto como cenário que pauta as ações projetadas e o protagonismo dos atores professores em um *ethos* coletivo de formação. O seguimento desse percurso formativo prevê que esses professores-autores possam tão logo quanto possível atuar como professores-autores-formadores.

Endossamos, portanto, o que afirma Costa (2013) em relação às fronteiras difusas entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática (PÉREZ GÓMEZ, 1995), ou seja, entre níveis teórico-abstratos e níveis prático-concretos de produção do conhecimento. Conforme sugerem os eventos de formação estudados por Costa (2013) e os relatos de formação vivenciados por nós e apresentados aqui, quando os professores buscaram formular e discutir em conjunto questões da ordem do dia do fazer ensinar e do fazer aprender na escola e construíram juntos um evento de aprender a ensinar, eles lançaram mão de conhecimentos técnicos e práticos, articulando-os entre si e relacionando-os com o vivido. Por isso, muitas vezes nos parece pouco produtivo insistir na cisão entre “teoria e prática”, que, no mais das vezes, impõe uma hierarquia pouco profícua, se entendemos formação como espaço para mobilizar conhecimentos de modo autoral com vistas a encaminhar tratamento de questões situadas, quando o próprio diagnóstico do que interessa fazer é conhecimento advindo da experiência vivida e da observação continuada. A cisão também não é produtiva se entendemos formação como produto de diálogos em que oportunidades para formar podem ser construídas na convivência entre participantes mais e menos experientes nos mais diferentes aspectos que podem se tornar relevantes para a busca de práticas pedagógicas autorais.

Não estamos aqui colocando em dúvida o repertório de conhecimentos teórico-abstratos que a formação inicial tem a oferecer; estamos, isto sim, alertando para o fato de que, sem a dimensão prático-concreta, ela pode fazer pouco sentido, se a nossa aspiração-inspiração for a formação de professores-autores e de professores-autores-formadores. O mesmo podemos dizer em relação a diretivas educacionais que estabelecem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada ano escolar, sejam elas referenciais curriculares municipais, estaduais ou nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também esse repertório de conteúdos precisa ser compreendido na sua relação com cada contexto singular, levando-se em conta, sempre e novamente, os sujeitos da educação:

Com efeito, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento serão tanto mais efetivos quanto estiverem indissociavelmente relacionados às experiências culturais dos sujeitos, que não devem ser tratados indistintamente, ou considerados apenas em função das características gerais de sua faixa etária e condição social. Em outras palavras: não há concretização de objetivos de aprendizagem sem a consideração dos reais sujeitos de aprendizagem. (BRASIL, 2016, p. 31)

Voltando ao fim como princípio, no início desta exposição, anunciamos o propósito de articular muito singelamente o que entendemos como pontos fundamentais para a formação de professores conforme nossas experiências e reflexões

acumuladas em atuações de formação ao longo de duas décadas. Dissemos também que, em coautoria, queríamos fazer uma espécie de profissão de fé. O que aprendemos sempre e de novo ao longo desses vinte anos com professores em formação inicial e continuada é que é no diálogo que a formação se torna significativa, e que construir singularidade e assumir a responsabilidade pela singularidade construída pressupõe, desde o início, o profundo respeito pelo cidadão-professor e pelo seu potencial para ser autor e formador.

Referências

- BACK, R. M. M.; STEIN, F. Planejando um projeto de aprendizagem: quando todos podem participar, todos podem aprender. *Revista Bem Legal*, v. 6, n. 2, p. 305-316, 2016.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo, EDUSP, 1998.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: segunda versão revista*. Brasília-DF, 2016.
- COSTA, E. V. *Práticas de Formação de Professores em um Instituto Cultural Brasileiro no Exterior*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- COSTA, E. V.; SCHLATTER, M. Eventos de formação de professores: uma perspectiva etnográfica sobre aprender a ensinar. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 56, n. 1, p. 37-63, 2017.
- GARCEZ, P. M. Produção de conhecimento, uso da linguagem e ensino de língua: desafios para a relação entre linguistas aplicados e sociedade. Conferência plenária no *IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 28 de julho de 2011.
- GARCEZ, P. M. (2013). [Conversa com] Pedro de Moraes Garcez. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. (Orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes, p. 215-228.
- LUZ, R. L. *Venha participar do 'Clube do Gibi': estudo interpretativo sobre um projeto de trabalho em imprensa escolar*. Dissertação (Mestrado em Letras)

- Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- MOOJEN, S. S. et al. *Uma escola vivida e pesquisada*: relatório de pesquisa. Porto Alegre: Escola Municipal de Primeiro Grau Prof. G. J. da Silva e Centro de Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Manuscrito inédito, 1997.
- NÓVOA, A. Antonio Nóvoa: “professor se forma na escola”. Entrevista com Antonio Nóvoa concedida a Paola Gentili. *Revista Nova Escola*, 2001. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa?utm_source=gestao+escolar&utm_medium=facebook&utm_campaign=mat%C3%A9ria&utm_content=link>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2016.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PERSCH, M. I., PACHECO, S. M.; MONTEIRO, M. R. (Orgs.). *Uma Escola para Todos, uma Escola para Cada Um*. Série Escola Faz, v. 2. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2006.
- PINSKY, J. Introdução. In J. Pinsky e C. B. Pinsky (Orgs.), *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 9-13.
- RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópico*, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas Adicionais na escola*: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

STEIN, F. *Participação em projetos de aprendizagem em uma escola pública municipal de Porto Alegre*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

STEIN, F. *Construção de conhecimentos no trabalho em grupo na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico de uma comunidade de aprendizagem escolar*. Projeto de dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ZELMANOVITS, M. C. Relato de prática: um texto à espera de sua autoria. *Na Ponta do Lápis*, v. 27, p. 6-11, 2016.