



---

## Introducción

**E**scuchada durante un evento internacional de formación de docentes, celebrado en el año 2016, la siguiente frase ilustra el problema que motiva la investigación presente en este volumen: "¡Oh, están hablando de "letramento!"".

La frase fue dicha con cierto tono de alivio por un miembro de la audiencia brasileña, que luchó por seguir la exposición de un ponente que hablaba en español. Desde un punto de vista esperanzador –pero igualmente ingenuo– diríamos que esta escena representa un episodio de encuentro entre lenguas y culturas: el asistente, al principio confrontado con la diferencia que lo separa del otro, lo cual le impide la comprensión, reconoce repentinamente –o tal vez más bien se reconoce a *sí mismo*– la lengua del otro. "¡Oh, de eso están hablando!" –la distancia se convierte en contacto–.

Como este efecto se considera generalmente benigno, pensemos por un instante en el problema que puede estar encubriendo: en este entorno, supuestamente multicultural y pluricultural, con la apariencia de la diversidad, en un momento dado nos damos cuenta: no hablamos de la de la misma manera, no usamos las mismas palabras, es verdad, ¡pero estamos diciendo exactamente las mismas cosas!

¿Por qué el tono de alivio?

Para cuando el "letramento" se convierte en "literacidad" o "alfabetización", como reacción en cadena, todo el hilo del discurso hasta ahora opaco se convierte en territorio hogareño, ya no estoy en los páramos fríos del habla extranjera, sino en el patio trasero de mi propia casa. En esencia, entonces, nada muy diferente en el habla del pueblo chileno, colombiano, mexicano o brasileño –excepto el idioma, lugar donde hablan las mismas cosas–. Pero, entonces, ¿qué nos queda para decirnos?

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

Hemos acompañado con preocupación el movimiento de internacionalización de las universidades. Las especificidades de la cultura de cada país o región han sido neutralizadas en favor de directrices políticas como las evaluaciones internacionales, que tratan de incluir escuelas de diferentes contextos en un mismo modelo, sin tener en cuenta la pluralidad relativa a su universo cultural. A medida que ampliamos el radio de nuestras acciones, hemos visto con demasiada frecuencia que los mismos textos, los mismos problemas y las mismas formas de indagación ganan espacio en las agendas de investigación locales, superponiendo las tradiciones de pensamiento local, a veces interrumpidas demasiado pronto, sin tener la oportunidad de madurar para resistir; otras veces sutilmente asimiladas a nuevos proyectos políticos, cuando no se deja desvanecer entre tributos y premios.

Es importante decir que tenemos el convencimiento de que la circulación internacional de estudiantes, personal investigador y productos de investigación es una condición para el pleno desarrollo de las universidades latinoamericanas.

Esto, sin embargo, solo será positivo en la medida en que ocurra concomitantemente con el fortalecimiento de las condiciones locales de producción de conocimiento, nunca en detrimento de ello. Únicamente en la medida en que existan condiciones para que, en países como Brasil, Costa Rica y Honduras –lugares de origen de la investigación publicada en este volumen– no solo se apliquen las últimas teorías propuestas en Europa o Estados Unidos, sino que también se pueda leer esta producción críticamente, y se opondan, a ellas, otras formas de pensar, otras formas de circunscribir un problema u otras agendas de investigación; que la internacionalización vendrá para el beneficio del estudiantado y profesorado latinoamericanos.



Quienes publican sus obras en este volumen comparten la comprensión de que la escritura es el espacio en el que construimos esta autonomía. Así que, en primer lugar, eligieron escribir. Para una parte de este grupo, esta mera elección tiene una dimensión de resistencia, porque la posición en la que se constituyen como estudiantes y docentes no les garantiza el derecho a tomar la palabra –pues les rodea, ya sea la burocracia de la producción, que condiciona la posibilidad de publicación a la posesión de un título o al patrocinio de mecenas; ya sea la invitación a la crisis de los grandes discursos pedagógicos globales. Por ello, expresamos nuestro agradecimiento a la apertura y confianza con las que la *Revista Ensayos Pedagógicos* de la Universidad Nacional nos ha recibido.

Creemos en la escritura como lugar de producción de conocimiento. Escribir no es sencillamente registrar un pensamiento, sino estar ante el pensamiento como su sujeto interlocutor -oponente, partidario, víctima, verdugo, amante, ladrón, autor-. Por este motivo, elegimos la escritura como objeto de investigación. Los trabajos posteriores toman la escritura de estudiantes y personal docente e investigador como un objeto del que tratan de entender no solo el *texto*, sino los procesos a través de los cuales el sujeto que escribe se relaciona con los conocimientos disponibles, experiencias personales que, singularmente, extrapolan el dominio de estos conocimientos, con sus propias palabras y con las instituciones en las que trabajan.

Estos textos son el resultado de una historia de amistad profesional y colaboración académica que se ha ido desarrollando entre profesorado de diferentes universidades brasileñas y centroamericanas desde 2013. Durante tres años, entre 2014 y 2017, esta historia implicó la ejecución de un proyecto conjunto de investigación, financiado por el Consejo Nacional para el Desarrollo Científico y Tecnológico -CNPq, titulada "Escritura sobre prácticas docentes en licenciaturas en Brasil, Costa Rica y Honduras: Registro, análisis y producción de conocimiento". La realización de este proyecto ha involucrado cinco universidades brasileñas y dos universidades centroamericanas, y representó un esfuerzo conjunto para entender cómo los futuros maestros y maestras, en estos países, escriben sobre sus clases, sus estudiantes, su escuela y sus conocimientos.

Los trabajos publicados en este volumen plantean, de una forma u otra, la misma pregunta central: ¿cuál es el papel de la escritura en la formación del personal docente?

Esta pregunta surge, por supuesto, de la precariedad que caracteriza la formación de los profesorado en América Latina y el hallazgo de que estamos viviendo un momento histórico en el que la propia función social del maestro y la maestra está cambiando. Creemos que una mirada atenta a las prácticas de las licenciaturas y las decisiones que se han tomado en este contexto nos proporcionan pistas importantes para entender cuál es la figura del personal docente que estamos formando para el futuro.

Destacamos tres problemas que surgen de la observación de lo cotidiano en la labor.

En primer lugar, la conversión de las disciplinas de práctica en un espacio destinado casi exclusivamente a la transferencia de información y a la difusión de teorías o propuestas de enseñanza de mayor prestigio en un dado momento, en general las adoptadas por el propio gobierno del país u otros países que ejercen sobre él una fuerte influencia política y cultural. Estas propuestas gozan de gran prestigio en parte porque fueron adoptadas en documentos oficiales, en parte porque están patrocinadas por investigaciones de renombre, pero sobre todo porque en la gran mayoría de las carreras de formación docente del país (me refiero al profesorado y estudiantes de estas carreras) no ha habido resistencia a esto.

Como resultado, los grupos de estudiantes pasan cuatro años escribiendo reseñas e informes frágiles en los que exaltan la "importancia" de la proposición X, citando un conjunto predecible de textos de referencia y confiando sobre evidencia imprudente, como elogios de estudiantes o fotografías de cuadernos con hermosas letras, para abogar por el éxito de sus clases. Cuando terminan el curso, descubren que durante el pregrado no hicieron ninguna reflexión profunda sobre las contradicciones que marcan la escuela contemporánea, con la que se confrontan al comenzar el ejercicio del magisterio. Se dan cuenta demasiado tarde de que el discurso con el que ensalzó la pedagogía patrocinada por el anterior gobierno no sirve mucho.

Un segundo problema es el hecho de que, a lo largo del grado, el tiempo excesivo se dedica a la preparación, planificación, escritura de "planes de enseñanza" o "proyectos de intervención". Después de una



larga preparación, se considera que el estudiantado puede ingresar a la escuela, donde puede o no realizar lo que planeó. Después del período en la escuela, su formación está cerrada y recibe la licencia para enseñar. Resultado: no hay tiempo en la formación cuando se requiere una evaluación seria de los *resultados* del trabajo en el aula; no hay exigencias estrictas con respecto al tipo de *evidencia* que el estudiantado tiene que mostrar sobre lo que hizo en el aula; no se reconoce la posibilidad de que las propuestas hechas en la preparación de clases no puedan ser *desafiadas* o incluso *perfeccionadas* a partir de su experiencia. Los momentos de discusión después de la lección, cuando existen, son breves e informales: el estudiantado se reúne una o dos veces en el semestre, se sienta en un círculo y comparte testimonios; cuando mucho, se organiza un pequeño seminario donde se muestran generalmente fotos e informes del éxito obtenido.

El tercer problema, consecuentemente de los anteriores, es que la escritura producida a partir de la experiencia docente, que podría servir al mismo tiempo como un registro concreto de actividades exitosas, como un retrato histórico de las prácticas de la época, como la denuncia de infracciones cometidas bajo la protección de la desesperanza, o como un espacio de reflexión y evaluación de los resultados de la enseñanza por los propios actores involucrados (a diferencia del análisis de *big data* proporcionado por empresas contratadas por gobiernos extranjeros o conglomerados comerciales transnacionales), se muestra como la tierra de nadie: cada docente tiene sus propias pautas y generalmente se aceptan relatos débiles y deficientes, se aceptan informes burocráticos, llenos de expresiones de antecedentes místicos o emocionales que están más cerca de la esfera de los desafíos privados que de un quehacer académico .

Hemos argumentado que la escritura y la investigación deben considerarse elementos estructurantes de la educación universitaria y, en el caso de la formación del profesorado, que la escritura y la investigación son considerados procedimientos que son parte integral de *la propia clase*, de modo que el acto de la enseñanza sea, al mismo tiempo, el acto de investigar el aula. Escribir sobre mis clases no tiene como función primordial demostrar que he cumplido con las horas de práctica que se requieren de mí o permitir que el supervisor evalúe mi desempeño; su papel es garantizar que tome mis propias acciones como objeto de investigación. Esto implica que la escritura tiene que desempeñar, al

menos, tres funciones fundamentales: *registrar* los eventos de la escuela como datos que se puedan analizar desde un lugar teórico; posibilitar el tratamiento y *gestión* de estos datos con el fin de interpretarlos; apoyar la toma de *conclusiones* o *posiciones* sobre la experiencia en la escuela.

A partir de las preguntas presentadas y los discursos intercambiados durante este tiempo de trabajo en el proyecto, tenemos, en los artículos que constituyen este volumen, un intento de elaborar reflexiones y hacer nuevos cuestionamientos que nos traigan el cambio a partir del trabajo de integración, del intercambio entre los países basado en las actividades desarrolladas y de la escritura resultante de estas asociaciones. Como apuntamos, los problemas son semejantes, pero a partir de la pluralidad que cada lengua, cada cultura y cada contexto puede aportarnos, tenemos en estas relaciones grandes posibilidades de trazar caminos que nos lleven a nueva mirada a los registros realizados en aula de clases y sobre esta.

Esperamos que la lectura de estos artículos traiga otras reflexiones y motivaciones para nuevas acciones, además de contactos con colegas de nuevos países que quieran unírseles a este trabajo entre idiomas de reflexión sobre la escritura.

Thomas Massao Fairchild  
Universidade Federal do Pará

Tatiane Silva Santos  
Universidade do Estado de Mato Grosso

Sulemi Fabiano Campos  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



---

## Introdução

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

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

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

Por que o tom de alívio?

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

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

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

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

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

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





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

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

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

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

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

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

Destacamos três problemas que relevam da observação desse cotidiano.

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

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

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



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

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

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

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

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

Thomas Massao Fairchild  
Universidade Federal do Pará

Tatiane Silva Santos  
Universidade do Estado de Mato Grosso

Sulemi Fabiano Campos  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte