

UM BREVE DECÁLOGO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: DIÁLOGOS DUOAUTOETNOGRÁFICOS ENTRE FORMADORES DAS ÁREAS DE INGLÊS E ESPANHOL

A BRIEF DECALOGUE ON TEACHER EDUCATION IN FOREIGN LANGUAGES: DUOAUTOETHNOGRAPHIC DIALOGUES BETWEEN ENGLISH AND SPANISH EDUCATORS

Daniel Ferraz¹, Daniela Kanashiro²

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8483-2423>

e-mail: danielife@usp.br

² Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5017-1420>

e-mail: daniela.kanashiro@ufms.br

Recebido em 28 de janeiro de 2025

Aceito em 01 de abril de 2025

Resumo: Neste artigo, problematizamos a formação de educadores linguísticos de inglês e espanhol, por meio da proposta de um brevíssimo decálogo da formação. O texto se inspira em Lima e Siscar (2000), *O Decálogo da desconstrução*, um manuscrito enriquecedor em que os autores apresentam dez proposições para os estudos de tradução baseados na obra de Derrida. Como formadores de professores de línguas, criamos nosso decálogo sobre formação docente em línguas estrangeiras, porém, por meio de diálogos duoautoetnográficos e de nossas narrativas e experiências sobre formação. A perspectiva autoetnográfica está pautada em Fonseca (2023), Merlo (2022) e Ono (2017). Com relação ao decálogo, evidenciamos que não se trata de apresentação de mandamentos ou normas. A proposta do decálogo tem por objetivo trazer à baila reflexões sobre escritos de algumas/alguns autoras/es que nos guiam em nosso estradar como professor/a de línguas estrangeiras, de forma a lançar luz sobre esses entrelaçamentos. Entre nossas referências, figuram Bourdieu e Passeron (2023), Freire (1989, 1993, 2003, 2022), Freire e Faundez (2022), hooks (2017, 2019, 2020), Jordão, Martinez e Halu (2011), Pessoa, Silvestre e Monte Mor (2018) e Trilla (2006). Ainda que em tempos e espaços diversos, convidamos leitoras/es a se juntarem nas reflexões propostas e no diálogo gestado neste artigo.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação linguística. Língua Inglesa. Língua Espanhola. Autoetnografia.

Abstract: In this article, we problematize English and Spanish language teacher education, through the proposal of a very brief decalogue about language teacher education. The text is inspired by Lima and Siscar (2000), entitled *The Decalogue of Deconstruction*, an enriching text in which the authors present ten propositions for translation studies based on Derrida's work. As language teacher educators, we created our own decalogue on foreign languages teacher education through duoautoethnographic dialogues, our narratives and experiences related to language education. The autoethnographic perspective is based upon Camila Fonseca (2023), Marianna Merlo (2022) and Fabricio Ono (2017). Regarding the present decalogue, we highlight that it is not a presentation of commandments or norms. Rather, the purpose of the decalogue is to present reflections on the writings of some authors who have guided us in our journey as language teacher educators. Among our references are Bourdieu and Passeron (2023), Freire (1989, 1993, 2003, 2022), Freire and Faundez (2022), bell hooks (2017, 2019, 2020), Jordão, Martinez e Halu (2011), Pessoa, Silvestre and Monte Mor (2018) and Trilla (2006). Although the authors and ourselves inhabit different times and spaces, we invite readers to join us in the proposed reflections and dialogues spread in this text.

Keywords: Teacher education. Language education. English. Spanish. Autoethnography.

PARA COMEÇAR A CONVERSA...

Escolhe teu diálogo
e
tua melhor palavra
ou
teu melhor silêncio
Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.

Carlos Drummond de Andrade¹

Daniel Ferraz e Daniela Kanashiro: Caras/os leitoras/es, ainda que não possamos, neste momento, vê-las/los, ouvi-las/los, ainda que não consigamos ler o que possam escrever, fazemos um convite ao diálogo. Neste artigo, promovemos uma conversa sobre a formação docente. A prosa acontece entre nós, Daniel e Daniela, algumas referências que nos guiam em nossas experiências como professor/a de língua inglesa e língua espanhola, respectivamente, e esperamos contar com suas reflexões. Com base na autoetnografia (Fonseca, 2023; Merlo, 2022; Ono, 2017) e de forma dialogada, ponderamos sobre nosso estradar na educação, especialmente sob as lentes de educadores em línguas estrangeiras. Trazemos algumas ideias de autoras/es que gestam inquietações, reflexões, esperanças, que nos movem a discutir a educação. Que seja, então, um momento para que todas/os possam (re)pensar o tema, retomar experiências, dialogar tudo isso conosco, com suas e nossas leituras.

Sobre a metodologia, temos dois registros a fazer: o primeiro refere-se à autoetnografia enquanto metodologia de escritura e posicionamentos ontoepistemológicos, seguindo os caminhos trilhados por Ono (2017), Merlo (2022) e Fonseca (2023). Parafraseando nosso querido colega Fabrício Ono (2017), a autoetnografia desnuda o texto e o autor também se desnuda; isso altera o fazer científico/acadêmico, na medida em que é preciso, por exemplo, nesta escrita que lhes apresentamos, resgatar nosso corpo, nossas emoções e nossos conhecimentos. A segunda ressalva metodológica refere-se ao desafio das vozes neste texto: quisemos nos desafiar ao conversar com vocês, conosco (autor/a do texto), com as/os teóricas/os. Assim, vocês verão que os pronomes – de todas as

¹ ANDRADE, C. D. **Discurso de primavera e algumas sombras**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1977. p. 134.

sortes – dançarão conosco ao longo do texto: a primeira pessoa do singular marcará nossas singularidades, de Daniel e Daniela. A primeira pessoa do plural (e demais pronomes) coloca estes autores unidos em torno das ideias e argumentos. A terceira pessoa do plural também convocará vocês, leitoras/es e as pesquisadoras citadas, a se juntarem a nós, nesse ato bakhtiniano ético e responsável. Por isso, a subjetividade e certa informalidade nos acompanham nesse desafio de ressignificar como fazemos ciências humanas.

Neste decálogo, discutimos ideias expressas em obras de autores como Bourdieu e Passeron (2023), Freire (1989, 1993, 2003, 2022), Freire e Faundez (2022), hooks (2017, 2019, 2020), Jordão, Martinez e Halu (2011), Pessoa, Silvestre e Monte Mor (2018) e Trilla (2006). Não tencionamos apresentar mandamentos ou normas, mas semear discussões, incentivar reflexões com base em escritos que nos são caros e que trazem provocações que, de alguma forma, permeiam nossas trajetórias como docentes e ecoam em nossa compreensão da humanidade.

Com relação à organização deste manuscrito, após esta apresentação, oferecemos algumas linhas sobre nossas histórias de professores em formação. É um convite também para pensar em seu próprio percurso, leitoras/es. Como foi?

Na sequência, apresentamos o decálogo:

1. De Jaume Trilla: formar significa problematizar o peso da tradição
2. De Bourdieu e Passeron: formar significa reconhecermos o peso da reprodução
3. De Freire: formar significa combater a opressão que realizamos em nós mesmos e no Outro
4. Ainda com Freire: formar é promover (e lutar pela) autonomia
5. Freire, sempre Freire: formar é se indignar
6. Dos diálogos de Freire e Faundez: formar significa perguntar
7. De hooks: formar é engajar-se
8. Das queridas formadoras Jordão, Martinez e Halu: formar é desformatar
9. Das queridas formadoras Pessoa, Silvestre e Monte Mór: formar é promover e o reconhecer a criticidade em todos
10. De Daniel e Daniela: formar significa ressignificar o que conhecemos por ensino e aprendizagem de línguas e o próprio conceito de língua(s); significa

fomentar uma educação linguística com propostas de revisão educacional por meio das línguas.

Convidamos vocês a participarem dessa prosa conosco, com suas e nossas leituras e experiências, ainda que de forma remota, em tempo e espaço diversos.

NOSSAS HISTÓRIAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Tem lugares que me lembram
Minha vida, por onde andei
As histórias, os caminhos
O destino que eu mudei
Cenas do meu filme em branco e preto
Que o vento levou e o tempo traz [...]

Rita Lee²

Daniel: Em minha formação no curso de Letras na década de 90, não tive muitas das discussões que me proponho a realizar, junto à Daniela no texto que segue. Enquanto fazia Letras, eu já era professor temporário na rede estadual do estado de São Paulo, na escola Prof. Francisco de Paula Conceição Junior, bairro do Jd. Mitsutani (para lá do Campo Limpo). Essa foi a minha primeira experiência como professor de inglês. Lembro-me como se fosse hoje da minha primeira conversa com a coordenadora da escola, a profa. Verônica: “Menino, aqui se ensina inglês assim: Você pega o livro de inglês, abre na unidade, faz a tradução do texto todo na lousa, os alunos copiam e você faz perguntas em português, entendeu? Eles não entendem inglês, não gostam de inglês e não vão aprender mais do que o *verb to be!*”. Bem, isso foi um choque inicial, pois eu, que havia aprendido inglês desde criança por meio de educação “bilíngue” (português brasileiro e inglês), não achei que aquela seria a melhor forma de se ensinar e aprender a Língua Inglesa LI. Embora defenda a tradução e as práticas translíngues na formação dos estudantes, penso que a LI também deve estar presente em seu ensino, não somente a Língua Portuguesa LP. Seguindo a minha carreira, o conceito que aprendi, sobre formação, foi o de *training*: participei de muitos treinamentos e fui extensivamente treinado na

² Lee, R. **Minha vida**. Rio de Janeiro: Som Livre, 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ImKODXtNK4g>. Acesso em: 26 jan. 2025.

perspectiva da abordagem comunicativa (vedete das metodologias da época!) e seguia muito feliz achando que faria isso até o final da minha carreira. Mas havia um mestrado no meio do caminho...

A pesquisa de mestrado (e também das iniciações científicas) alteraram a minha rota profissional, uma vez que, ao iniciar meus estudos sobre letramentos e letramentos visuais na formação de professores de inglês, ambas as pesquisas causaram as rupturas para que eu me tornasse o formador de educadores linguísticos que sou hoje. Por esse processo, preciso sempre agradecer e reconhecer as orientações, conversas e amizade da querida mestre Walkyria Monte Mor, que foi minha professora na PUC-SP, em 1997, e, desde então, cá e acolá, me orientou/orienta ao longo dessas décadas.

Passadas algumas décadas, o que sou hoje e o que apresento (na verdade, apresentamos aqui), ainda que em constante questionamento e transformação, é uma proposta para a formação de educadores linguísticos.

Ainda que sentado, isolado e na frente do computador e, portanto, sem interlocutor, penso nas teorias bakhtinianas em que a dialogia presente no texto está também no momento da escrita, pois, neste exato momento, ao mexer os meus dedos no teclado, minhas palavras pensam em vocês, leitoras/es e dialogadoras/es. Não estou escrevendo no vácuo, e isso me alenta e me deixa quase ansioso para que conversemos sobre este texto-diálogo. Em certo sentido, sou desde já o seu leitor e, desde já, você é meu leitor (Freire; Shor, 2021, p. 16). Por fim, Freire nos ensina que, na conversa, “enquanto falamos somos o leitor um do outro, leitores das nossas próprias falas, o que ocorre aqui é que cada um de nós é estimulado a pensar e a repensar o pensamento do outro” (Freire; Shor, 2021, p. 16). É assim que essa linda conversa dos educadores nos inspiraram a buscar um texto dialogado, algo que venho realizando e defendendo nos últimos anos. Daniela, como foi a sua formação? Poderia compartilhar conosco?

Daniela: Sim! Compartilho um pouco de minha trajetória e gostaria que vocês, leitoras/es, refletissem também sobre o percurso que fizeram. Minha mãe foi, certamente, a maior inspiração para que pudesse abraçar a docência. Como professora do primário (atual ensino fundamental I), diariamente acompanhei sua rotina de educadora. Enquanto criança, era uma felicidade quando podia girar a

manivela do mimeógrafo e ver as folhas sendo marcadas pelo estêncil. Será que nossas/os leitoras/es já viram um mimeógrafo?

Ressalto que minha formação é fruto de professoras/es que atuaram em instituições **públicas**, desde a educação básica (1º e 2º graus), passando pelo magistério, graduação, pós-graduação (mestrado e doutorado) e estágio pós-doutoral, em andamento. É importante evidenciar que a partir de políticas públicas, eu e tantos outros tivemos e temos acesso à educação gratuita e de qualidade e nos beneficiamos de muitas pesquisas desenvolvidas por instituições geridas pelo estado.

Na graduação, na Universidade Estadual Paulista (Unesp), de São José do Rio Preto, vivi intensamente todas as oportunidades em diferentes áreas e tive o primeiro contato com os estudos em espanhol. A partir daí muitas portas me foram abertas e não parei mais de *hablar*. Voltei para o município de Registro e atuei em sala de aula com crianças, adolescentes e adultos; em escolas particulares e públicas; de manhã, à tarde e/ou à noite; no ensino fundamental, no médio e no superior; com turmas enormes (50 alunos) e pequenas (4 estudantes); com materiais apostilados e com a liberdade para construir meu próprio material. Quantas memórias! Em todas essas experiências, refleti constantemente sobre o papel docente, minhas responsabilidades e senti que deveria voltar para a universidade, depois de quase 10 anos em sala de aula. Tive a honra de fazer o mestrado e o doutorado sob orientação de Gretel Eres Fernández, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Gretel foi e é referência para discutir formação de professores de língua espanhola.

Atualmente, onde atuo, travo constante diálogo sobre o tema com as/os colegas da Licenciatura em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com alunas/os, com mestrandas/os, doutorandas/os e respectivas/os orientadoras/es de outras instituições. Também tenho intensificado as trocas com o querido Dan, professor e pesquisador criativo, afetivo, inspiração para pesquisar e escrever com alma, no Estágio de pós-doutoramento. Estou em constante formação, a própria metamorfose ambulante... Sinto que mudei, continuo em transformação (ainda

bem!). No decorrer do texto, compartilho reflexões com base em algumas leituras que ecoam em experiências no âmbito da educação linguística.

Daniel e Daniela: Vamos, então, à proposta de formação que acabamos de prometer? No que segue, discutimos a formação de educadores linguísticos de línguas estrangeiras por meio da proposta de um brevíssimo decálogo da formação. A ideia do decálogo veio de um texto de Erica Lima e Carlos Siscar (2000), *O Decálogo da desconstrução*, um manuscrito enriquecedor em que os autores Erica e Carlos propõem um decálogo para os estudos de tradução baseados na obra de Derrida. Embora o nosso decálogo tenha sido organizado em seções, pretendemos que elas sigam dialogando umas com as outras, conosco e com vocês. Vamos ao decálogo?

1. DE JAUME TRILLA: FORMAR SIGNIFICA PROBLEMATIZAR O PESO DA TRADIÇÃO

Daniel: Eu nunca percebi, até a graduação, que somente participei do modelo tradicional de educação. Com os estudos do mestrado, tive a sorte de conhecer outras perspectivas ao compreender as consequências da educação tradicional, moderna, colonizadora que me formou. Nesse sentido, compartilho com vocês algumas críticas do educador espanhol Jaume Trilla (2006) sobre a educação tradicional, cujos argumentos são contundentes contra a escola tradicional. Concordo com eles, pois a narrativa a seguir poderia ser não somente as minhas, mas a de muitas crianças e adolescentes que estão nas escolas do Brasil afora:

[...] cansaço, monotonia, tédio, rotina, tristeza, infelicidade, no estilo de Antonio Machado, sempre aparecem as mesmas palavras para descrever a experiência escolar daquelas crianças e adolescentes. Como se para a escola tradicional o tempo não passasse e nem existissem fronteiras [...] Se devo ser sincero, então posso dizer que toda a minha vida escolar não foi senão um tédio constante e cansativo, que aumentava ano a ano devido à minha impaciência de querer livrar-me daquele fastio cotidiano. Não me lembro de ter-me sentido alegre e feliz em nenhum momento de meus anos escolares – monótonos, cruéis e insípidos – que me amargaram com determinação a época mais livre e bela da vida [...] o único momento realmente feliz e alegre que devo à escola foi o dia em que suas portas se fecharam as minhas costas (Trilla, 2006, p. 27)

A minha educação básica foi realizada na cidade de Mogi das Cruzes, no “colégio de freiras” da cidade. Minhas lembranças me remetem a momentos de alegria, porém, e infelizmente, há muitas das características mencionadas por Trilla

acima: as minhas alegrias estavam no recreio e na hora de comprar o lanchinho. Era lá que realmente conversava com os meus coleguinhas, sobre a vida, sobre os meus irmãos, sobre as brincadeiras de rua, logo após a escola! Muitas aulas eram duras com uma criança que queria voar, eram “monótonas, cruéis e insípidas” e, acrescento, autoritárias, memorizantes, punitivas e avaliadoras. Eu tinha medo de alguns professores, embora, claro, admirasse o meu professor de matemática, o Sr. Benedito.

A meu ver, a educação tradicional, moderna e edificante, qual seja, essa educação do conceito europeu do *bildung*³ (edificar) (Masschelein; Ricken, 2003) é deveras individualista, e se diz edificante. Ainda nas palavras de Trilla (mesmo que radicais, concordo):

A escola tradicional é: autoritária, hierárquica, memorística, verbalista, enciclopédica, pedante, tediosa, classista, sexista, seletiva, disciplinadora, rotineira, monótona, transmissora, repressiva, uniformizadora, punitiva, despersonalizadora, militarista, acrítica, dogmática distante da realidade e da vida. (Trilla, 2006, p. 52)

Por conta da dureza e radicalidade de Trilla em relação à tradição escolar e, com ela, todo o projeto de educação moderna, pensei bastante se iria trazê-lo neste texto. Decidi que é preciso, às vezes, a coragem do posicionamento freireano da radicalidade, da sua proposta de educação radical da ruptura com algo que nos incomoda. Para terem uma pequena ideia dessas experiências escolares, agora no ensino médio técnico da cidade, lembro-me que a minha professora de português nos colocava em fileira antes da aula e, para cada primeiro “aluninho” da fila, ela pedia que conjugasse um verbo em um tempo que ela determinava (“conjugue o verbo aceitar, no pretérito perfeito do indicativo, algo assim!); bem, se errássemos levávamos bronca e tínhamos que voltar para o fim da fila! Só com o acerto, poderíamos entrar para a sala de aula. Sim, tive também muitas alegrias e uma delas eram as aulas de matemática do querido Sr. Benê, que nos ensinava a matemática para a vida, com diálogo, bom humor, amor e delicadeza. Hoje em dia,

³ A educação *bildung* e concebida como “um empreendimento crítico e emancipatório, ou seja, como um processo no qual os seres humanos se tornaram verdadeiramente livres e no qual se emanciparam de todos os tipos de poder, incluindo o poder do próprio Estado dado” (Masschelein; Ricken, 2013 apud Ferraz, 2024, p. 120).

penso que *não é preciso mais problematizar o peso da educação tradicional, é preciso trazer leveza à educação contemporânea (e à formação docente)*. O que você pensa de tudo isso, Daniela? Você também é filha da educação tradicional?

Daniela: Dan... Assim como você trago boas e não tão boas memórias de experiências em escolas e universidades. Sim, sou filha da educação tradicional. A respeito de como caracterizou Trilla, penso que várias pessoas trazem marcas da educação (ou parte dela) autoritária, disciplinadora, despersonalizadora. Muitos estudantes foram e são submetidos a materiais para treinar para provas em larga escala, com única perspectiva, questões com única resposta possível. Vários de nós fomos e somos disciplinados a apenas ouvir e ler somente um/o detentor do saber, a memorizar e a repetir o que ouvimos e lemos, geralmente, em provas e de forma escrita e em todos os níveis educacionais, do ensino fundamental I à pós-graduação (sim, isso ainda acontece).

Sentia vergonha de nunca conseguir acertar um saque jogando vôlei, nas aulas de Educação Física. Uma humilhação porque errava e não havia ensinamentos sobre como poderia melhorar. Ficava indignada com a prova de conversação em Inglês se nunca falávamos nesse idioma em sala de aula. Na quinta série, tirei nota “E” na prova de História com cinco questões de múltipla escolha. Sabia o conteúdo, mas as alternativas eram tão confusas. Chorei inconformada. Em Geografia, tremia nas chamadas orais de países, capitais e indicações deles em mapas.

Ao tratar da escola tradicional, lembrei-me de flashes do videoclipe do *Another brick in the wall*⁴, do Pink Floyd. Nele, alunas/os entram com suas identidades, transitam por uma esteira de produção, enfileirados em carteiras com os mesmos rostos, perdendo, portanto, a individualidade, caem em um moedor e terminam como uma grande massa de carne homogênea. É essa homogeneização que tem sido enfatizada em muitas políticas educacionais.

Como professora e leitora de Bispo dos Santos, Ferraz, Freire, hooks, Krenak, vejo como é importante viver experiências que levem em conta criatividade, inclusão, afetividade, coletividade, que nos propiciem momentos para fazer perguntas, problematizar situações, discutir questões. Docentes têm papel crucial para fomentar esse ambiente.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U> Acesso em: 26 jan. 2024.

Quis ser professora inspirada em minha mãe, decidi fazer Letras inspirada na professora Wilma. Ela deu aulas de língua portuguesa, literatura e redação nos segundos e terceiros anos do colegial, no período diurno, e do magistério, no noturno (fiz os dois cursos de forma concomitante). Em nenhuma aula, em dois anos, ela repetiu as atividades propostas, em um ou outro curso. Ela dizia que era uma oportunidade para saber mais. Naquela sala, eu era a única a fazer os dois cursos; a profa. Wilma poderia usar o mesmo texto, discutir a mesma página de livro, apresentar a mesma proposta de trabalho... Mas, não... O resultado foi um potente encantamento por suas aulas criativas, afetivas, desafiadoras! A atitude da professora representou tanto respeito por mim que correspondi com muita dedicação. Sou eternamente admiradora da professora Wilma, mas acho que nunca disse isso a ela...

Considero que o tradicional não se refere a um determinado tempo cronológico. O que pensam?

2. DE BOURDIEU E PASSERON: FORMAR SIGNIFICA RECONHECER O PESO DA REPRODUÇÃO

Daniel: Do livro *A reprodução*, destaco:

Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.

(...)

Dito de outra maneira, o alcance dessas proposições encontra-se definido pelo fato de que elas convêm a toda formação social, entendida como sistema de relações de força e de sentido entre grupos ou classes (Bourdieu; Passeron, 2023, p. 24).

Meu primeiro encontro com Bourdieu (e Passeron) foi no mestrado. E que encontro! A leitura de *A reprodução* alterou a rota das minhas aulas, pois me fez perceber quão reprodutivista fui (e ainda sou, mas quero imaginar que sou menos) em minhas aulas de língua inglesa. Conforme ressaltai, fui formado por meio de treinamentos e foi assim que me tornei professor de línguas (não educador por meio de línguas). Nesses treinamentos, aprendi a reproduzir as metodologias e técnicas de ensino, de forma rígida e hierarquizante. A pronúncia e a fluência perfeitas eram o objetivo e, mais do que isso, deveriam ser perfeitas dentro das variações britânicas

ou estadunidenses (o fantasma do *nativespeakerism* = USA/British Englishes me assombrou por muitos anos).

Resta claro que uma formação não pode estar pautada na reprodução de conceitos e práticas. A reprodução somente reforça a escola tradicional, elitista e mantenedora, conforme Bourdieu e Passeron, pois estabelecem “uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (Bourdieu; Passeron, 2023, p. 24), por exemplo, quando a educação bancária é reforçada e mantida ou quando metodologias e métodos de ensino são reproduzidos *ad infinitum*.

A formação docente reprodutivista forma educandos/cidadãos robôs, não esses da Inteligência Artificial, mas aqueles que repetem, repetem, repetem, sem pensar por si próprios. Daniela, o que você pensa da educação reprodutivista e elitista criticada por Bourdieu e Passeron desde os anos 1970 e da educação bancária criticada por Freire?

Daniela: Penso, Daniel, que a educação reprodutivista seja uma forma para manter o controle de privilégios pertencente à elite, ela existe para não modificar o *status quo*. Não somos máquinas de memorização e reprodução. Quem apenas reproduz, não questiona, não pergunta.

Lembrei-me de uma propaganda divulgada em uma revista, em espanhol, e afirmava mais ou menos o seguinte: se você tem um Rolex, dê outro de presente. Quão rasa seria a formação se eu propusesse que estudantes apenas memorizassem e repetissem *¿Cuánto cuesta algo?* Não estou afirmando que a/o docente de espanhol não tenha que ensinar isso, mas é insuficiente. O que é um Rolex? Quem pode comprá-lo? Por que ele custa caro? Por que quem tem um Rolex pode dar outro? O que representa dar um Rolex de presente?

A educação em línguas estrangeiras não é papaguear palavras em outros idiomas. Vocês concordam? O que pensam?

Formar, então, significa problematizar a reprodução em nossas práticas (e teorias) docentes.

3. DE FREIRE: FORMAR SIGNIFICA COMBATER A OPRESSÃO QUE REALIZAMOS EM NÓS MESMOS E NO OUTRO

Daniel: Preciso registrar que o livro *Pedagogia do Oprimido*, além de ser livro de cabeceira, também alterou a rota das minhas aulas. Infelizmente, muito tempo depois de ter iniciado a minha carreira (eu não me lembro de ter lido Freire, com abundância, em minha graduação em Letras), mas felizmente hoje em dia ele me acompanha em cada aula, cada vez que entro em minha sala de aula (seus ensinamentos são meu mantra professoral). E esta é uma de suas aulas mais significativas para mim:

Os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que "preenchessem" o "vazio" deixado pela expulsão, com outro "conteúdo" – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. [...] Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, "imersos" na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. (Freire, 1993, p. 29)

Sim, a cada parágrafo de seus livros, Freire nos dá aulas, muitas aulas que em nós permanecem como provocações e, no caso de *Pedagogia do Oprimido*, um dos livros educacionais mais lidos no mundo, não é diferente. Para Freire, essa relação dialógica (e infelizmente simbiótica) do professor opressor e do aluno oprimido ainda persiste enquanto base da escola moderna. A educação superior (vejam, ela é superior!) é o exemplo maior dessa relação: na maioria dos cursos de graduação em que trabalhei, a estrutura avaliativa se resumia a provas finais ou escritura de artigos finais (os estudantes deveriam escrever 6, 7, 8 artigos em cinco meses de aulas!). Além disso, vejo, ainda, relações professor dono do conhecimento *versus* aluno tábula rasa. Isso demonstra o quanto é importante manter-se essa educação tradicional, moderna, edificante (Trilla, 2006) e que impõe arbitrários culturais aos discentes (Bourdieu; Passeron, 2023). Isso porque, para Freire, a narrativa da educação bancária se resume em:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. [...] Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e

arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. (Freire, 1993, p. 53)

E Freire nos provoca a repensar a educação bancária, basilar para a relação opressor-oprimido indagando se seria possível dialogarmos uns com os outros quando somente percebemos a ignorância no outro e nunca em nós mesmos, qual seja, como dialogar se não aceitamos as contribuições dos outros e, ainda, nos sentimos ofendidos? (Freire, 1993).

E para você, Daniela? Como você vê as relações opressor *versus* oprimido na área de espanhol? Nas suas aulas?

Daniela: Então, Daniel, pensar essa relação opressor *versus* oprimido deve ser uma constante preocupação, na docência e em outros âmbitos também. Para Freire (1996), é importante não confundir autoridade com autoritarismo. O autoritarismo elimina a liberdade, é opressor. Entretanto, lutar contra o autoritarismo não indica que se é favorável à licenciosidade. Segundo Freire (1996), professoras/es devem compreender que ensinar exige, entre outros aspectos: rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, ética, comprometimento. Tudo isso confere autoridade ao/a professor/a, mas essa segurança não lhe concede o direito de humilhar, desprezar educandas/os.

Desse modo, procuro sempre refletir sobre as propostas de atividades, de avaliação, o envolvimento de estudantes nas aulas, o tempo de turnos de fala, pois se, em geral, passo a maior parte do tempo falando, fortaleço a educação bancária, ao mesmo tempo, não posso me omitir e conceber que, no processo de educação, a atuação docente é desnecessária.

Além disso, na relação opressor *versus* oprimido, entendo que é imprescindível, em qualquer área, não somente nas aulas de espanhol, o respeito aos saberes que alunos/as já trazem, suas experiências, seus gostos, suas formas de manifestações. Segundo Freire (1996, p. 92), “[...] A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. [...]”

Formar significa combater a opressão que realizamos em nós mesmos e no Outro.

4. AINDA COM FREIRE: FORMAR É PROMOVER (E LUTAR PELA) AUTONOMIA

Daniela e Daniel: Sobre este tema, seguimos juntos para conversar sobre a autonomia, tão necessária e potente na/da/para a educação. Assim, Freire (2003) destaca:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. [...] O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação (Freire, 2003, p. 64).

Se, por um lado, precisamos reconhecer o opressor em nós, do sistema educacional e da/na estrutura social, devemos, para Freire, respeitar os conhecimentos dos educandos e, para que isso aconteça (talvez consequentemente), devemos promover (garantir? negociar?) a autonomia dos educandos.

Não desejamos chover no molhado, mas este livro também alterou a nossa visão de formação quando percebemos que não damos autonomia a ninguém, pois os educandos já a possuem. O que acontece, entretanto, é que, nas relações educacionais, a autonomia dos educandos é retirada de cena, a favor da educação *bildung* edificante (Masschelein; Ricken, 2003) proporcionada pelos professores: essa é a formação que vale.

A segunda parte da citação de Freire, anteriormente expressa, nos é cara, pois temos discutido e praticado, em nossos contextos de formação, a autonomia com nossos discentes no que se refere à avaliação, às práticas pedagógicas, em uma busca incessante do *corazonar* a educação.

Corazonar constitui uma resposta política insurgente diante da colonialidade do poder, do saber e do ser, pois desloca a hegemonia da razão, e mostra que nossa humanidade se constrói a partir da inter-relação entre a afetividade e a razão, e que tem a existência como horizonte. É por isso que *corazonar* o sentido das epistemologias dominantes desde as sabedorias insurgentes pode contribuir para a construção, não apenas de uma distinta proposta acadêmica

e epistêmica, mas, principalmente, de sentidos outros da existência. (Guerrero Arias, 2010, p. 83)⁵

Dessa forma, depreendemos que o controle de diferentes esferas, abrangendo corpos, saberes, afetividades, entre outras, negam a liberdade, sufocam subjetividades e impedem a própria autonomia. A relação respeitosa e de confiança, importante para a autonomia, é permeada pelo afeto. Para Freire (1996, p. 141), “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.” Além disso, segundo Freire (1996, p. 107), “experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade [...] experiências respeitosas da liberdade” fundamentam a pedagogia da autonomia.”

Ressaltamos que, para a autonomia, não podemos agir como se o professor fosse único detentor do conhecimento. É preciso ter consciência do inacabamento, isso é o combustível para buscas incessantes e para o respeito ao saber dos educandos. Para Freire (1989, p. 16), “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.”

Como vocês pensam o papel docente na consolidação da autonomia de estudantes?

Formar significa promover, negociar e lutar pela autonomia (dos docentes, dos discentes e demais agentes educacionais).

5. FREIRE, SEMPRE FREIRE: FORMAR É INDIGNAR-SE

Daniela: Muitos estão normalizando ações que há pouco tempo seriam inadmissíveis. Há uma proliferação desavergonhada de preconceitos, desigualdades, intolerâncias, violências, explorações de todos os tipos.

Segundo Ratier (2019), é preciso sentir raiva diante de determinadas situações. A indignação e a rebeldia são necessárias. Mas não se trata da raiva que paralisa ou que leva ao ódio ou ainda que acaba em conformismo. A indignação, a raiva devem ser molas propulsoras para a transformação. No entendimento de Ratier (2019, p.

⁵ No original: “Corazonar constituye una respuesta política insurgente frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser, pues desplaza la hegemonía de la razón, y muestra que nuestra humanidad se erige a partir de la interrelación entre la afectividad y la razón, y que tiene como horizonte la existencia. De ahí que Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes pueda contribuir a la construcción, no sólo de una distinta propuesta académica y epistémica sino, sobre todo, de sentidos otros de la existencia.”

156), “a escola transformadora não suprime a rebeldia e nem condena de antemão. Ao contrário, busca desvelar suas causas, canalizando o rancor destrutivo para o questionamento das injustiças e propondo ações para sua transformação. [...]”. Esse fragmento dialoga fortemente com o pensamento de Freire

[...] A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno” que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. [...] (1996, p. 75-76):

A escola fundamentada essencialmente na razão, abafa as emoções. Podemos retomar Guerrero Arias (2010), quando afirma que a colonialidade do poder e do ser manifestam-se de forma impiedosa ao negar a afetividade no conhecimento, dissociando, portanto, razão de emoção. Para contribuir com o conformismo e a inação, o individualismo – que tem se agigantado na sociedade contemporânea –, fomenta o pensamento de que, se algo não afeta o indivíduo diretamente, ele não tem que manifestar sentimentos, nem mesmo mover-se para a transformação.

Coincido também com a indignação de Krenak (2020a) de que não cabe passar pela escola e seguir vendo as mazelas do mundo como a destruição da terra.

Acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo. Para mim, isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter. [...] (Krenak, 2020a, p. 101-102.)

Interpreto a expressão “chapar de ideias”, mencionada no fragmento, como uma recuperação da concepção de educação bancária proposta por Freire (2003), quando o aluno apenas “recebe os depósitos”, ou seja, somente ouve e lê, como ser desprovido de qualquer saber, e reproduz o que lhe foi informado.

Considero que, a partir da indignação, é preciso lutar contra discriminações, explorações, injustiças, intolerâncias, desigualdades, violências e preconceitos. Sinto-me representada nas palavras de Freire

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo

por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. (1996, p. 103).

E vocês, Daniel e leitoras/es, quais são suas indignações? O que fazer com elas?

Daniel: O Brasil, especialmente nos últimos anos, tem sido motivo de minha indignação. Ainda que esse conceito seja deveras subjetivo (nos indignamos ou não com muitas coisas, por diferentes razões), para Freire (e também para Krenak e Guerrero Arias, supracitados por Dani, é preciso nos indignarmos com o mundo, pois a “consciência do mundo que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo” (Freire, 2023, p. 44). Seguindo o filósofo, “a consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só a ele se adaptar” (Freire, 2023, p. 44). Essa é boniteza de Freire. É também sua provocação, seus conselhos para o tal mundo mais equânime (Sua nossa utopia? Distopia?). E não se trata de um projeto individual, já que temos que **nos** indignar, juntos, para mudar algo no e desse mundo.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, de equidade e não da injustiça, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção (Freire, 2023, p. 77).

A minha opção é progressista, sim, querido Freire e leitoras/es, e por isso penso no e com o Brasil e nas minhas muitas indignações, que ele tem me causado: sua gigantesca desigualdade socioeconômica, sua histórica colonização epistêmica, suas relações e visões em relação às comunidades LGBTQIAP+, aos pretos, pobres e mulheres, entre outros, são os motivos de minha indignação. Talvez por isso que aqui permaneço e aqui sigo na carreira docente.

É preciso indignar-se (e isso tem tudo a ver com formação docente).

6. DOS DIÁLOGOS DE FREIRE E FAUNDEZ: FORMAR SIGNIFICA PERGUNTAR

Daniel e Daniela: Iniciamos esta seção do decálogo com mais uma conversa tão significativa para nós, qual seja, a do educador chileno Freire e Faundez, em *Por uma pedagogia da pergunta*. Com os autores, aprendemos que “o autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade” (Freire; Faundez, 2022, p. 67).

Pensamos, ainda, até este momento do texto, que as ideias vêm se conectando (esperamos!), pois o autoritarismo da relação opressor-oprimido (supracitado) se mostra presente na inibição do ato de perguntar. Perguntar é um ato básico do processo educacional e, por mais que seja óbvio afirmar que todo aluno pergunta e todo professor responde, talvez não seja bem assim. Ainda para os autores, “um dos pontos de partida para a formação de um educador ou de uma educadora, numa perspectiva libertadora democrática seria essa coisa aparentemente tão simples: O que é perguntar?” (Freire; Faundez, 2022, p. 69). Pois é, o que é perguntar? perguntamos.

A nossa resposta segue dando as mãos a Freire e Faundez. Interessantemente, deparamo-nos com esta citação de Freire, que abre um dos livros de bell hooks (2020):

A existência humana é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a realidade do ato de perguntar [...] Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta é risco. E por tudo isso, implica ação, transformação (Freire, 2022, p. 75) (epígrafe em hooks).

Portanto, caras/os leitoras/es, não sendo o humano um depósito de informações, docentes e alunos devem assumir-se “epistemologicamente curiosos” (Freire, 1996, p. 86). Na relação dialógica, no âmbito educacional é preciso estar atento também à escuta. Para Freire (1996) a/o docente que escuta aprende a falar *com* a/o estudante. Torna-se fundamental nessa relação de confiança, não apassivada, encorajar perguntas, estimular compartilhamentos e fomentar reflexões.

Vocês concordam? Sentem que discentes e nós temos dificuldades em fazer perguntas?

Formar significa perguntar, não somente responder (às vezes, somente perguntar já basta).

7. DE HOOKS: FORMAR É ENGAJAR-SE

Daniela e Daniel: bell hooks, em *Ensinando o pensamento crítico*, defende que

A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudantes que alimenta o crescimento de ambas as partes criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece. Ao expandir o coração e a mente, a pedagogia engajada nos torna aprendizes melhores, porque nos pede que acolhamos e exploremos juntos a prática do saber, que enxerguemos a inteligência como um recurso que pode fortalecer nosso bem comum. (hooks, 2020, p. 51)

Notem que hooks (2020, p. 51) também considera as emoções no fazer docente quando menciona “expandir o coração e a mente”. Assim como Guerrero Arias (2010) e Freire (1996), a afetividade deve estar presente nas relações humanas e no engajamento para uma vida, como a proposta por Silva (2013):

[...] Se nós passássemos a sonhar com o “dia depois do desenvolvimento”, o dia a partir do qual pensaremos como nós para sermos nós mesmos, o dia em que o pensamento já não esteja subordinado ao conhecimento autorizado pelo mais forte, o dia a partir do qual o fim seja “ser feliz” e não “ser desenvolvido”, este sonho sonhado por muitos, seria uma poderosa fonte de emoção, paixão e compromisso coletivos. Seria o início de outra realidade no qual a vida - e não o “desenvolvimento” - seria a fonte, centro e fim da educação, a comunicação, a cooperação, a inovação. Mas este sonho deve começar necessariamente desde a educação, o sistema que uma sociedade dispõe para transformar sua realidade, se este é revolucionado pela pedagogia da pergunta. Não será fácil - mas não é impossível, a partir de baixo - construir uma “educação para a vida” a partir da “pedagogia da felicidade”. A globalização neoliberal reordena o mundo para o desenvolvimento e não para a vida. [...]⁶ (Silva, 2013, p. 507)

Coadunando com a crítica ao desenvolvimento, Krenak (2024) afirma que é preciso ter envolvimento com a vida (não somente humana) e a natureza. A partir disso são gerados outros afetos. Com percepção semelhante, para Bispo dos Santos (2023), o envolvimento considera todas as criaturas, o cosmo,

⁶ No original: “Si nosotros pasáramos a soñar con el “día después del desarrollo”, el día a partir del cual pensaremos como nosotros para ser nosotros mismos, el día en que el pensamiento ya no esté subordinado al conocimiento autorizado por el más fuerte, el día a partir del cual el fin sea “ser feliz” y no “ser desarrollado”, este sueño soñado por muchos, sería una poderosa fuente de emoción, pasión y compromiso colectivos. Sería el inicio de otra realidad en la cual la vida —y no el “desarrollo”— sería la fuente, centro y fin de la educación, la comunicación, la cooperación, la innovación. Pero este sueño debe empezar necesariamente desde la educación, el sistema que una sociedad dispone para transformar su realidad, si éste es revolucionado con la pedagogía de la pregunta. No será fácil —pero no es imposible, desde abajo— construir una “educación para la vida” desde la “pedagogía de la felicidad”. La globalización neoliberal reordena el mundo para el desarrollo y no para la vida.”

diferentemente do desenvolvimento que tem como foco a humanidade e a exploração.

Em *Ensinando a transgredir*, hooks (2017) assevera que a pedagogia engajada focaliza o bem-estar que se fundamenta, na nossa concepção, nas ideias de Bispo dos Santos (2023), Krenak (2024), Santos (2013). Nessa pedagogia engajada, professoras/es não reforçam práticas de dominação, ao contrário, fortalecem práticas de resistência (hooks, 2017). Para hooks (2019), a consciência crítica é encorajada na educação progressista. Docentes democráticas/os, trabalham com temas significativos dentro e fora da sala de aula, questionam por que “a construção de que certas formas de conhecimento estão sempre, e apenas, disponíveis à elite” (hooks, 2019, p. 199).

Leitoras/es, o que pensam sobre o engajamento mencionado? Há transformações na escola em direção à pedagogia engajada?

Formar, portanto, é promover uma pedagogia engajada, de fortalecimento do diálogo e do bem comum.

8. DAS QUERIDAS FORMADORAS JORDÃO, MARTÍNEZ E HALU: FORMAR É DESFORMATAR

Daniel e Daniela: E por falar sobre a pedagogia da pergunta, concordamos com Jordão *et al.* (2011) quando nos provocam sobre o que significa, então, formar professores: “Professores são formados? Formatados? Desformatados? Pode-se considerar que o término da graduação seja o início da vida profissional de pessoas que formam outras pessoas? Quais são as formas de conhecer fundamentais a um professor?” (Jordão, Martinez e Halu, 2011, p. 17). Fiquemos, por ora, com as perguntas, incluindo mais uma: o que significa desformatar a formação? Para as autoras, revela:

Deste modo pensamos que uma formação que pretende atingir e transformar a educação deve acontecer de maneira colaborativa, levando os professores a desenvolverem uma cultura de trabalhar em conjunto com seus pares, sem perder de vista seu local de trabalho e sua realidade de ensino, carta de princípios (Jordão, Martinez e Halu, 2011, p. 7).

Ao trabalhar colaborativamente, seja com nossos pares, seja com nossos alunos, é preciso levar em conta que nos envolvemos com pessoas com diferentes experiências e saberes. Assim, a abertura para a escuta deve permear as discussões. Conforme apontado na seção 4, e no entendimento de Freire (1989), todos sabem de alguma coisa e que pode não ser necessariamente coincidente. É o compartilhamento de diferentes perspectivas que contribui para o debate e para atribuir significado à conversa. Nesse sentido, avaliamos como pertinente expor o inspirador encontro dos professores Lynn Mário Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór, narrado pelo próprio pesquisador.

Por exemplo, eu e Walkyria, nós somos personalidades diferentes, temos interesses, inclusive acadêmicos, diferentes, para além dos interesses acadêmicos que temos em comum, e nunca nos apagamos, não nos tornamos um o outro, então a nossa forma de ação coletiva é ter interesses comuns, mas trazendo aquilo que a gente como indivíduos, não compartilha, para essa ação colaborativa. A colaboração é isso, juntar sem apagar as diferenças, ou seja, não é reproduzir, é produzir algo diferente do que eu sabia, do que ela sabia, e algo que não vai reproduzir o que cada um de nós já sabíamos, porque é algo novo. E esse algo novo que ajudamos a produzir vai nos levar a aprendizagens novas. (Menezes de Souza *et al.*, 2019, p. 164)

Embora estejamos vivenciando uma tendência à homogeneização de conteúdos, de conhecimentos, de habilidades e competências, além do estímulo cruel e avassalador ao individualismo, vemos que diferentes reflexões, experiências (exitosas ou não) e a diversidade de saberes pautam o trabalho coletivo, sem anular as subjetividades de cada participante.

Ainda sobre desformatar a formação, vale mencionar a referência a Dennis Rader, em *Learning redefined*, citado por hooks (2020, p. 185): “[...] quando compreendermos a natureza do aprendizado, esqueceremos todo esse treinamento em metodologias e ajudaremos os professores a entenderem como criar e manter condições propícias em sala de aula para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Desse modo, a formação não é um treinamento, não é o desenvolvimento puramente técnico no qual basta o professor dominar várias metodologias, exercitar habilidades e competências e tudo será resolvido como uma receita infalível. Não pensam que é fundamental considerar quem são suas/seus alunas/os, qual é seu

contexto, o que tenho disponível, o que e por que devo desenvolver determinado tema, de forma aberta, dialogada, crítica, indagadora?

Desformatar a formação significa romper com a relação formador-opressor “sabe tudo” versus oprimido-professor em formação “sabe nada”, significa promover autonomia na coletividade (seção 4) e promover as perguntas, sem a garantia das respostas.

9. DAS QUERIDAS FORMADORAS PESSOA, SILVESTRE E MONTE MÓR: FORMAR É PROMOVER E O RECONHECER A CRITICIDADE EM TODOS

Daniela e Daniel: Acreditamos que esta perspectiva, deixada para o final do decálogo, é uma das mais significativas para nós. Talvez chovamos no molhado novamente, mas precisamos registrar que em nossa formação, em nossos treinamentos, nunca ouvimos essa palavra: criticidade. O que nos treinou foi a palavra reprodução. Foi preciso muitos estudos durante muitos anos para que pudéssemos entender que as perspectivas críticas (todas as que pudermos buscar, das teorias da escola de Frankfurt às teorias foucaultianas, entre outras) são urgentes e carecem de presença nas formações docentes de cursos de Letras, em nosso contexto de atuação, e também em cursos de Letras no Brasil.

Felizmente, Pessoa, Silvestre e Monte Mor (2018) defendem que o trabalho com perspectivas críticas tem “se expandido bastante na educação linguística desde o início deste século e se fundamentam em diferentes perspectivas teóricas” (Pessoa, Silvestre e Monte Mor, 2018, p. 9). O que significa, então, educar para e com a criticidade? Concordando com as autoras, significa incluir a

linguística aplicada crítica, letramentos críticos, novos letramentos, multiletramentos, pedagogia pós-crítica, estudos pós-estruturalistas, estudos pós-modernos, estudos sobre identidades sociais de raça, gênero, sexualidade, classe, etc. pensamento decolonial (Pessoa, Silvestre e Monte Mor, 2018, p. 9)

nas agendas de formação docente. E trazemos uma segunda premissa das autoras, a qual ratificamos:

É a importância das perspectivas críticas na educação neste momento de crise política e acirradas lutas culturais que caracteriza o nosso país, com fortes tons de retrocesso e com objetivos inequívocos de desconstrução de medidas governamentais acertadas,

implementadas entre 2008 e 2014 como por ex, investimentos na área da educação e a construção de uma política nacional de educação (Pessoa, Silvestre e Monte Mor, 2018, p. 10).

Foi por meio dessas discussões que hoje em dia defendemos uma educação linguística que não se abstenha do debate político, da visão de língua enquanto política, crítica e problematizadora da sociedade em que vivemos (como vimos ressaltando e concordando com as autoras acima). Enfim, que desafio tem sido ser brasileira/o/e/x!

Encerramos, desta vez, com a nossa querida Ana Paula Duboc, para quem o exercício crítico precisa, primeiramente:

[...] ser vivenciado por meus alunos e por mim mesma, por meio de atividades de ILC que nos desafiem a identificar o que pensamos sobre o outro, por que pensamos o que pensamos sobre o outro, quem pensa como eu penso, quem pensa diferente do que eu penso, por que o outro pensa como eu, por que o outro pensa diferente de mim, que implicações essas aproximações e distanciamentos suscitam para mim e para o outro, e assim por diante (Duboc, 2018, p. 19).

Por tudo isso, tratar de criticidade é proporcionar possibilidades de questionamentos das realidades, semear encorajamentos para mudanças, para o envolvimento, no lugar de desenvolvimento, na concepção de Bispo (2023), Krenak (2024), Santos (2013), mencionados na seção 7.

Formar é promover e o reconhecer a criticidade em todos os estudantes, e em nós mesmas.

10. (IN)CONCLUSÕES DE DANIEL E DANIEL: FORMAR SIGNIFICA...

Daniel: Não gostaria de encerrar este texto retoricamente, por exemplo, resumindo cada proposição do decálogo, isso já fizemos ao longo do texto. Como encerrar, então? Com mais perguntas? Com mais reflexões? Com a minha visão de formação? Com os dedos cansados, mas também o corpo cheio de emoções, sinto que não terei tempo de aprofundar sobre o que penso sobre formação. Mas consigo afirmar, nesses minutos finais, inspirado nas reflexões que Ono (2017) nos provocou a pensar sobre formação: Quem são os formadores de formadores? Quem forma os formadores? Interessante e paradoxalmente, não temos um curso de formação de formadores. Somos, nas licenciaturas em Letras, formados para

ensinar a língua estrangeira, isso sim, ok. Mas não para formar o formador. Onde tudo começou, então? Como a roda vem girando? Novamente, a roda vem girando em meio à tradição (eu formo da forma como aprendi), modernidade (eu formo no contexto da educação moderna edificante) e colonialidade (a formação que realizo está localizada na universidade, na academia e, portanto, dentro da colonialidade da reprodução da episteme e da colonização, da disciplina dos corpos e de sua punição).

Portanto, formar, para mim, significa, além de todas as reflexões/propostas neste brevíssimo e humilde decálogo, entender que não há uma receita (des)formatada, mas sim muitos caminhos, muitas rotas, muitos territórios, físicos e epistêmicos, a serem trilhados. E agora que falta a última braçada, talvez a pergunta mais difícil: O que é formação docente para você, Daniela?

Daniela: Daniel, de fato, não há receitas porque somos diversos e a formação deve ser situada. Acredito na formação como processo contínuo, coletivo/compartilhado, crítico, comprometido, afetivo e esperançoso. Nesse último caso, recorro a Freire (2018, p. 15): "[...] a esperança precisa de prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã".

É preciso, portanto, seguir tentando, compartilhando, refletindo, agindo. Ainda que possa ser insuficiente o que estamos fazendo, considero que temos visto mudanças positivas, por exemplo: nas pesquisas desenvolvidas na área, nos temas discutidos em muitos eventos acadêmicos, assim como em seu formato, em livros didáticos, em programas de formação inicial docente (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/Pibid, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Pibic, Programa de Educação Tutorial/PET), no formato de Estágios Obrigatórios e em outras ações e projetos.

Não temos resolvido tudo, porque avalio que a solução de determinados problemas sociais foge do alcance somente das/dos formadoras/es e das instituições de ensino. Ao mesmo tempo, não podemos cruzar os braços porque a escola e a universidade fazem parte da sociedade. Nesse sentido, a educação tem

papel fundamental no fortalecimento do pensamento crítico e da noção de coletividade.

Formar é se perceber no processo, formar é se desformar, formar é desformatar, formar é dialogar.

Daniela e Daniel: Para leitoras e leitores,

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida (Krenak, 2020b, p. 33).

Muito obrigado por nos acompanhar neste texto.

É nós por nós,
a luta continua,
vamos em frente,
mas só chegaremos longe
se for coletivamente
Não somos concorrentes
somos elos da corrente.
[...]
Salve os que lutam,
todo sonho é urgente,
de verdade.
Salve a coletividade.
[...]
Lucas Afonso⁷

REFERÊNCIAS

AFONSO, L. **Nois por nois**. São Paulo: Pela Arte Music, 2023. Disponível em: https://music.youtube.com/watch?v=te3Wmlj_cAc Acesso em: 26 jan. 2025.

BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2023.

DUBOC, A. P. Lendo a mim mesmo enquanto aprendo com e ensino o outro. *In*: PESSOA, R. R., SILVESTRE, V, P. S., MONTE MOR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** – trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá da Palavra, 2018.

7

FONSECA, C. O. Autocrítica autoetnográfica como alternativa ontoepistêmica: uma tese-diálogo tecida na heterogeneidade. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2023, 128p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. Translated: Myra Bergman. London: Penguin Books, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª ed., 2022.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 12ª ed., 2022.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 15ª ed., 2021.

GUERRERO ARIAS, P. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). **CALLE 14**: Revista de Investigación en el Campo del Arte, v. 4, n. 5, p.80-94, jul./dic.2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2790/279021514007.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, b. Educação democrática. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199-207.

HOOKS, b. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria e prática. Tradução de Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

JORDÃO, C.; MARTINEZ, J.; HALU, R. **Formação desformatada**: Práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

KRENAK, A. “Temos que ter a coragem de ouvir a terra”, afirma Ailton Krenak. **Revista Casa Comum**, São Paulo, n.10, p. 21-25, set., 2024. [Entrevista cedida a] Maria Victória. Disponível em: <https://revistacasacomum.com.br/temos-que-ter-a-coragem-de-ouvir-a-terra-afirma-a-ilton-krenak/> . Acesso em: 26 jan. 2025.

LIMA, E., SISCAR, M. O decálogo da desconstrução: Tradução e desconstrução na obra de Jacques Derrida, **Alpha**, 2000, p. 99-112. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4282> Acesso em: 26 jan. 2025.

MASSCHELEIN, J.; RICKEN, R. Do We (Still) Need the Concept of Bildung **Educational Philosophy and Theory**, Vol. 35, No. 2, 2003. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/228000414_Do_We_Still_Need_the_Concept_of_Bildung . Acesso em: 26 jan. 2025.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; CHAVES, A.; OLIVEIRA, L. M. T.; SAITO, R.; GATTOLIN, S. Parceria acadêmica e esperança equilibrada: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Pensares em Revista**, [S.l.], n.15, 2019. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/41967> . Acesso em: 26 jan. 2025.

MERLO, M. C. R. Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras. Universidade Federal do Espírito Santo, 2022, 396p.

Minha Vida (In my Life). RITA LEE. In: Aqui, ali, em qualquer lugar. Abril Music, São Paulo, 2001.

ONO, F. P. T. A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras. Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-12052017-153239/>. Acesso em: 26 jan. 2025.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. S., MONTE MOR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá da Palavra, 2018.

RATIER, R. Escola de afetos: um elogio da raiva e da revolta. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 151-157.

SILVA, J. de S. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del "buen vivir"/"vivir bien" y la construcción pedagógica del "día después del desarrollo". In: WALSH, C. (Org.). **Pedagogías Decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013, v. 1, p. 469-507.

TRILLA, J. **A pedagogia da felicidade**: superando a escola entediante. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Sobre os autores

Daniel de Mello Ferraz

Docente na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (USP). Realizou pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Leuven (Bélgica) e em Letras pela Universidade de São Paulo. É doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, com pesquisa sobre novos letramentos e educação crítica de língua inglesa e mestre em Letras pela mesma instituição, com pesquisa na área de letramento visual. Coordena o GEELLE (Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras - USP, CNPq) e o Projeto Nacional de Letramentos (USP DGP CNPq). É bolsista de produtividade do CNPq. Para além do mundo acadêmico, é pai de dois cachorrinhos, o João e o Zeca, seus amores. Ele ama nadar, ler, viajar e tomar bons vinhos. Sua cidade natal e de coração é Mogi das Cruzes.

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro

Realiza Estágio Pós-Doutoral na FFLCH/USP, sob supervisão de Daniel Ferraz. É doutora e mestre em Educação pela USP, graduada em Letras Português e Espanhol pela Unesp, campus de São José do Rio Preto, e professora associada, na UFMS. Atuando curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, ambos da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação -Geple, UFMS/CNPq, e membro do Projeto Nacional de Letramentos. Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: formação de professores e tecnologias.