



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: UM OLHAR
SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES

Claudia Janaina Galdino Farias

Campina Grande; Setembro de 2014.

Claudia Janaina Galdino Farias

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: UM OLHAR
SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós –
Graduação em Linguagem e Ensino
da Universidade Federal de
Campina Grande como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Alves

Campina Grande; Setembro de 2014.

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Alves
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora)

Prof^a. Dr^a. Betânia Passos Medrado
Universidade Federal da Paraíba
(Examinadora)

Prof^a. Dr^a. Roziane Marinho Ribeiro
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinador suplente)

À professora Maria Auxiliadora Bezerra, pois sempre que penso em Formação Docente, em professores competentes, dedicados e envolvidos com a pesquisa, lembro-me dela. Porque lembro que foi ela que me ensinou a ser pesquisadora, e depois que a conheci minha paixão pelos estudos só aumentou. Porque quando a vejo reunida com algum aluno em momento de orientação me sinto feliz, pois sei que aquele estudante está sendo muito bem formado, assim como aconteceu comigo. Porque essa professora desempenha um papel social admirável: tem formado gerações de professores! Conheço vários docentes universitários, companheiros de trabalho e alunos das mais variadas instituições de ensino que foram alunos ou orientandos dessa profissional, e absolutamente todos lembram dela com carinho e admiração. Porque ela não faz acepção por pessoas, ensina a todos com o mesmo compromisso. Porque os vários anos de trabalho não minimizaram sua dinamicidade: ela continua forte, perspicaz, orientando e desenvolvendo pesquisas, organizando eventos, fazendo história. É a esta ilustre professora, referência em minha vida e na vida de tantas outras pessoas, a quem dedico carinhosamente este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Concluir um Curso de Mestrado é algo que não conseguimos sozinhos, e muitas foram as pessoas que contribuíram para a realização desse grande sonho. Muitos acreditaram comigo, torceram para a minha aprovação, me apoiaram, me encorajaram nos dias difíceis, entenderam a minha ausência, minhas crises e meus estresses. Então, é preciso agradecer...

A Deus, por ser o maior responsável pela realização de meu sonho de fazer Mestrado. Por ter me dado as forças de que precisei para enfrentar todos os desafios vivenciados durante esses dois anos. Por ter oportunizado meu ingresso, permanência e conclusão desse Curso, pois sei o quanto tantas pessoas desejam realizar um Mestrado, e por vários motivos são impossibilitadas.

A minha adorável mãe, Irene Farias de Sousa, que sempre tomou conta da casa sozinha para que eu pudesse me dedicar ao máximo aos estudos, que por tantas vezes pediu silêncio, baixou aparelho de som, televisor, entre outras coisas, para que nenhum ruído tirasse minha concentração. Que me abençoou todas as vezes que eu ia para a universidade, a fim de que eu realizasse com êxito todas as minhas responsabilidades. Que nunca esqueceu de colocar meu nome em suas orações, e com sua fé sempre pediu para que Deus me iluminasse. Por ser em minha vida um exemplo de mulher pura, batalhadora, honesta, e que sempre cuidou tão bem de mim. Te agradeço por ter me dado a vida, pois sem ela não poderia estar desfrutando esse momento de grande alegria.

Ao meu pai, irmãos e demais familiares, que sempre acreditaram em mim e compreenderam minhas constantes ausências durante esse período. Muitas vezes foi necessário que eu me ausentasse de nossas reuniões familiares, conversas até a madrugada, festas em família, entre outras ocasiões, para poder estudar e produzir os trabalhos do Curso. No entanto, esses momentos me fizeram perceber ainda mais o quanto vocês são importantes em minha vida.

Ao grande amor da minha vida, Paulo Antônio da Cunha Carneiro, que soube pacientemente compreender minhas ausências, passando vários finais de semana sozinho, enquanto eu estava em casa estudando. Que foi capaz de despertar em mim um amor tão grande que por muitas vezes eu deixei livros, trabalhos e tudo do Mestrado para passar algumas horas ao seu lado, mesmo

sabendo que depois eu teria trabalho em dobro. Que soube compreender minhas crises e estresses durante esse período e que sempre se mostrou feliz e animado para comemorarmos cada conceito A obtido nas disciplinas. Que me chamava carinhosamente de “Minha mestrandá” e que sempre se orgulhou de mim. Obrigada meu amor, por ter dado maior sentido a este período e sobretudo à minha vida.

A minha querida orientadora, Maria de Fátima Alves, que com sua determinação e coragem, aceitou orientar este trabalho, inicialmente orientado por outro professor. Pelos conhecimentos compartilhados, pelas constantes palavras de incentivo nos dias em que demonstrei medo ou insegurança. Pela excepcional disponibilidade em acompanhar todas as etapas da escrita desta dissertação, se mostrando sempre solícita, mesmo sendo uma profissional extremamente ocupada. Agradeço por sua confiança, pois fez com que eu me sentisse capaz de superar todos os obstáculos, acreditando em mim mesma. Agradeço por sua humildade, mesmo com tanta sabedoria, pois essa virtude nos aproximava mais, me dando oportunidade de apresentar sem receios minhas dúvidas e questionamentos. Agradeço, enfim, o privilégio de ter sido sua orientanda, pois levarei de você não apenas lições acadêmicas, mas também de vida.

Ao professor Edmilson Luiz Rafael, que iniciou a orientação deste trabalho e contribuiu valiosamente para o desenvolvimento deste estudo, desde a ocasião da entrevista, durante o processo seletivo. Agradeço pelas tardes de estudo e compartilhamento de conhecimentos, imprescindíveis para que eu aprendesse mais sobre Formação Docente.

Às professoras Betânia Passos Medrado e Maria Augusta Reinaldo, por gentilmente comporem a banca de defesa desta dissertação e por suas importantes contribuições durante o exame de qualificação. Agradeço por terem lido tão dedicadamente o meu trabalho e sobretudo por terem contribuído para que eu pudesse perceber e refletir sobre questões bastante pertinentes à minha pesquisa.

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós - Graduação em Língua e Ensino, em especial a professora Maria Augusta Reinaldo, por sua disponibilidade e importantes contribuições desde 2011, quando cursava a Especialização.

À professora Maria Auxiliadora Bezerra, com quem iniciei os meus estudos acerca da Formação Docente e contribuíu substancialmente para o meu desenvolvimento enquanto pesquisadora. Faltam-me palavras para descrever sua magnitude, pois durante minha formação escolar e acadêmica nunca tive professora tão competente e disciplinada quanto ela. Agradeço imensamente por nossas manhãs de estudo, conhecimentos compartilhados e principalmente pelo prazer de ter conhecido a melhor professora que um aluno poderia ter. Muito obrigada por tudo, minha eterna professora!

À atual coordenadora do Programa de Pós - Graduação em Linguagem e Ensino, Sinara de Oliveira Branco, que sempre se mostrou disposta a me ajudar quando eu precisei e que tem trabalhado com muita dedicação e afinco para a melhoria do Programa.

À professora Fabíola Cordeiro de Vasconcelos, por sua compreensão e significativas contribuições nos momentos de orientação.

Ao professor Normando Brito, por sua valiosa contribuição na escrita do Abstract deste trabalho.

Aos meus ex professores da Universidade Estadual da Paraíba, em especial Jacklaine de Almeida Silva, Ricardo Soares, Ranieri Mello, Dalva Lobão, Neuma Campina, Amasile Coelho, Simone Nayara Bezerra Calixto, Simone Dália, Iara Cavalcanti e Linduarte Pereira Rodrigues. Agradeço pelas significativas noites de estudo, conhecimentos e risadas compartilhadas.

Aos meus ex professores da Universidade Estadual Vale do Acaraú, em especial Fátima Moraes, Jacklaine de Almeida Silva - Jack está em todas!, Cláudia Vanuza de Barros Macêdo, Suzana Maria de Queiroz Bento e Rosângela, pelos conhecimentos compartilhados, amizade consolidada e pela credibilidade que sempre depositaram em mim.

Aos amigos que fiz durante o mestrado, Francicleide Liberato, Flávia Karolína, e, em especial, Raniere Marques, que esteve ao meu lado em todas as etapas desse Curso, desde o dia em que soubemos de nossa aprovação. Te agradeço, meu amigo, por seu apoio constante, pelas alegrias e angústias divididas, e sobretudo, pelas tantas e boas risadas compartilhadas.

À Denize de Brito Menezes, minha querida amiga de tantos anos. Agradeço pela compreensão, pelas tantas vezes que não pude comparecer aos nossos passeios pelo Centro da cidade, pelas ligações que não foram atendidas em

decorrência de tantas ocupações e sobretudo por ser essa amiga maravilhosa, que sempre soube ser uma companheira para todas as horas.

Aos professores colaboradores deste estudo, pela atenção e disponibilidade durante toda a coleta de dados na escola. Por terem autorizado o uso de seus textos e pelas valiosas conversas que contribuíram para que eu conhecesse as especificidades do ProEMI.

Aos estudantes de Pedagogia matriculados na Disciplina Língua Materna II no período 2014.1, em que realizei o estágio docência, pela excelente receptividade.

Aos companheiros de trabalho, principalmente minha querida amiga Juliana Almeida, que na reta final do Mestrado, me ajudou a minimizar a tensão com nossas conversas e troca de experiências.

Aos meus alunos, que por várias vezes precisaram fazer silêncio total para que eu atendesse as ligações de minha orientadora em momento de aula.

À CAPES, pelo apoio e incentivo através da bolsa concedida para a realização desta dissertação.

Por acreditar no poder da educação, continuo insistindo na formação continuada de professores, não apenas achando que cursos de curta duração, em determinada época do ano, vão resolver os problemas enfrentados pelos docentes, mas defendendo que esses docentes precisam ter acompanhamento ao longo de seu trabalho, para juntos construírem seus conhecimentos, avaliarem e selecionarem seu material didático, analisarem suas condições de trabalho e reivindicarem melhorias.

Professora Maria Auxiliadora Bezerra

RESUMO

É principalmente a partir da década de 1990 do século XX que o campo de estudos da Formação Docente atinge acentuado destaque no Brasil, o que é percebido em publicações teóricas, documentos oficiais e iniciativas do Poder Público, a exemplo da implementação de inúmeros Programas objetivados a melhor formar o professor. Diante desse contexto, nos interessamos em desenvolver a presente pesquisa, que teve como objetivo geral investigar os efeitos do ProEMI na formação continuada de professores de uma escola pública da cidade de Campina Grande – PB. De modo a nortear a investigação, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) analisar o Documento Orientador do ProEMI tendo em vista as ações que possibilitam a formação continuada de professores, b) identificar de que modo os professores compreendem formação docente; c) verificar a forma como os docentes avaliam os eventos de formação continuada promovidos pela escola em que atuam; d) descrever e analisar um dos eventos de formação continuada vivenciados pelos professores e e) identificar como os docentes avaliam sua formação/preparação para atuação nos diversos macrocampos. Esta é uma pesquisa em Linguística Aplicada, de natureza qualitativo – interpretativista de base etnográfica. Para a concretização dos objetivos propostos, aplicamos questionários, realizamos entrevistas audiogravadas, observamos e audiogravamos alguns eventos de formação continuada e utilizamos anotações de nosso diário de campo. Os fundamentos teóricos utilizados recuperam estudos sobre Formação Docente (KLEIMAN, 2008, 2009; LIBÂNEO, 2004; PERRENOUD, 2000, 2002; TARDIF, 2010; THURLER, 2002), estudos acerca da Identidade Profissional Docente (BAUMAN, 2005; HALL, 1997, 2011; MOITA LOPES, 1998, 2002, 2003; RAJAGOPALAN, 1998, 2003), assim como os estudos da Teoria do Professor Reflexivo (PIMENTA, 1999, 2006; SCHON, 1997, 2000). Os resultados da análise revelaram que o ProEMI contribuiu de modo significativo para a formação continuada dos professores colaboradores, visto que o referido Programa oportunizou a realização de importantes eventos de formação continuada, planejamentos individuais e coletivos na própria escola, entre outros eventos formativos. Além do referido Programa ter favorecido a integração entre todos os docentes da instituição escolar, contribuiu ainda para a socialização de conhecimentos e experiências entre professores e seus pares, o que também se configura como situação formativa. Contudo, a pesquisa também revelou alguns aspectos falhos do Programa, visto que, apesar da relevância dos eventos de formação continuada, tais formações eram realizadas em curto período de tempo, o que demonstra seu caráter de descontinuidade. Ainda constatamos que muitos professores não se consideram devidamente formados/preparados para atuação nos diversos macrocampos sugeridos pelo ProEMI, o que representa um forte empecilho para a adequada operacionalização do Programa.

PALAVRAS – CHAVE: Políticas Educacionais; Programa Ensino Médio Inovador; Formação Continuada.

ABSTRACT

It is mainly from the 1990s of the twentieth century that the field of studies of Teacher Education reaches higher profile in Brazil, which is perceived in theoretical publications, official documents and initiatives of the Government, such as the implementation of numerous programs targeted to educate the teacher better. In this context, we are interested in developing this research, which had as main objective to investigate the effects of ProEMI in the continuing education of teachers of a public school in the city of Campina Grande, in the state of Paraíba. In order to guide the research, the following specific objectives were established: a) to analyze the Guidance Document of ProEMI considering the actions that enable the continuous training of teachers, b) to identify how teachers understand teacher training; c) to check how teachers evaluate continuing education events sponsored by the school in which they operate; d) to describe and analyze the events of continuing education experienced by teachers and e) to identify how teachers evaluate their training / preparation for operations in various broad fields. This is a qualitative research in Applied Linguistics, on an interpretative ethnographic basis. To achieve the proposed objectives, we applied questionnaires, conducted recorded interviews, observed and recorded some events of continuing education and used our daily field notes. The theoretical background we used were based on studies involving Teacher Training (KLEIMAN, 2008, 2009; LIBÂNEO, 2004; PERRENOUD, 2000, 2002; TARDIF, 2002; THÜRLER, 2002), among others, and studies on Teacher Professional Identity (BAUMAN, 2005; HALL, 1997, 2011; MOITA LOPES, 1998, 2002, 2003; RAJAGOPALAN, 1998, 2003), among others, as well as studies of the Theory of Reflective Teacher (PEPPER, 1999, 2006; SCHON, 1997, 2000), etc. The results of the analysis revealed that the ProEMI contributed significantly to ongoing training of collaborative teachers, since this Program provided an opportunity to conduct important events of continuing education, individual and collective planning in the school, and other training events. Besides favoring the integration among all teachers in the school, the above program also contributed to the socialization of knowledge and experiences between teachers and their peers, which is also characterized as a formative situation. However, the survey also revealed that some aspects of the Program flawed because, despite the relevance of continuing education events, such instruction sessions were carried out in a short period of time, which had an aspect of discontinuity. We also found that many teachers do not consider themselves trained / prepared to act in different broad fields suggested by ProEMI, which represents a strong obstacle to the proper operation of the Program.

KEYWORDS: Educational Policies; Innovative High School Program; Continuing Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Charge veiculada pelo Facebook no ano de 2013..... 47

FIGURA 2: Charge veiculada pelo Facebook no ano de 2014..... 48

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Elementos influenciadores da construção da identidade docente..... 60

GRÁFICO 2: Características da identidade na Pós - Modernidade..... 61

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Teoria sobre o ciclo vital dos professores (Sikes,1985)..... 50

QUADRO 2: Classificação de Huberman (1992) 51

QUADRO 3: Distribuição dos professores segundo classificação de Sikes (1985) 52

QUADRO 4: Tempo de carreira profissional dos professores segundo classificação de Huberman (1992)..... 52

QUADRO 5: Perfil acadêmico e profissional dos professores..... 104

QUADRO 6: Participação dos professores em eventos de formação continuada 106

QUADRO 7: Conceito e macrocampos apresentados no Documento Orientador.....109

QUADRO 8: Avaliação dos professores sobre sua formação para atuação nos macrocampos.....150

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I “TODO GATO, TODO SAPATO QUER SER PROFESSOR”: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	19
1.1 A CONTEMPORANEIDADE E A NECESSIDADE DE UM NOVO PERFIL DOCENTE	19
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE: UMA QUESTÃO EM EVIDÊNCIA	22
1.3 FORMAÇÃO DOCENTE, FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES	35
CAPÍTULO II DESDE PEQUENA BRINCAVA DE SER PROFESSORA: A IDENTIDADE DOCENTE EM QUESTÃO	55
2.1 A IDENTIDADE DO PROFISSIONAL DOCENTE: ALGUNS APONTAMENTOS.....	55
2.2 ENTRE SER TÉCNICO E SER REFLEXIVO: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE DOCENTE.....	71
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS.....	80
CAPÍTULO III ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	84
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	84
3.2 PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....	89
3.3 LOCAL E COLABORADORES DA PESQUISA.....	102
3.4 BREVE DESCRIÇÃO DO DOCUMENTO ORIENTADOR DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI).....	107
CAPÍTULO IV “COMO É QUE EU VOU FAZER ISSO?”: ENTRE O DISCURSO OFICIAL E O COTIDIANO VIVIDO PELOS DOCENTES.....	112
4.1 “REUNIÕES TÉCNICAS, SERVIÇOS DE CONSULTORIA”: A FORMAÇÃO CONTINUADA NO DOCUMENTO ORIENTADOR DO PROEMI.....	113
4.2 “TODO GATO, TODO SAPATO QUER SER PROFESSOR”: COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE.....	120
4.3 “QUEREMOS CAMINHOS”: AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS EVENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	129
4.4 “ENTÃO CONFORME DIZ O ENUNCIADO”: ANÁLISE DO EVENTO FORMATIVO ELABORAÇÃO DE ENUNCIADOS PARA ATIVIDADES DIDÁTICAS.....	135
4.5 “PARA ALGUNS NÃO TENHO HABILIDADE”: AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE SUA FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NOS MACROCAMPOS.....	148
CONCLUSÕES.....	154
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES.....	172

INTRODUÇÃO

Mais importante que conseguir um diploma é mantê-lo vivo (DEMO, 2002).

Nos últimos tempos, notamos a emergência de um conjunto de reflexões na Linguística Aplicada sobre questões várias, como os processos de escolarização, a cultura educacional, as disciplinas, o currículo e a Formação de Professores, área que atingiu acentuado destaque no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990 do século XX. Assim, passamos a perceber importantes discussões acerca dos processos de formação inicial e principalmente continuada, observadas em documentos oficiais, textos teóricos, instâncias acadêmicas, o que tem contribuído para o surgimento de programas voltados a uma formação docente de melhor qualidade.

Tal mobilização é justificada, entre outros fatores, pelo fato de que a formação inicial, apesar de imprescindível, não é suficiente para formar completamente o professor exigido pela contemporaneidade, um profissional que ultrapasse os limites impostos pela racionalidade técnica¹, deixando de ser mero reproduzidor de conhecimentos e passando a ser um docente crítico e reflexivo, produtor de saberes e capaz de redimensionar sua prática, o que pode ser possível através da formação continuada.

Lima (2001) destaca que os estudos sobre a formação continuada do professor já eram, na década de 1960, apresentados com a denominação “educação permanente”, com o objetivo de aperfeiçoar a formação profissional para que o ensino atingisse os ideais que levariam à transformação da sociedade. De certa forma essas ideias vieram influenciar as produções acadêmicas futuras, que se propagaram em

¹ Perspectiva de ensino de base positivista em que o professor é tido como um simples transmissor de conhecimentos. Luckesi (2003) destaca que na tendência tecnicista o processo de ensino e aprendizagem decorre do comportamento operante, por meio da utilização de princípios e estratégias próprios da psicologia behaviorista. Aranha (1996) ressalta que nesta ótica o trabalhador não reflete sobre o seu fazer, pois acata sem criticar as formas de pensar vigentes na sociedade, elaboradas pelos grupos que detêm o controle das instituições e cujas atividades são predominantemente diretas.

diferentes direções. Os estudos específicos de formação continuada voltaram-se, em sua grande maioria, para a análise de propostas governamentais de experiências variadas, apresentando importantes contribuições.

É lícito destacarmos que o conceito de formação continuada adotado neste estudo não se limita a capacitações, treinamentos ou reciclagens, formações de inspiração tecnicista baseadas principalmente no aprender a fazer, que consideram os professores como meros aplicadores de técnicas. Defendemos um projeto emancipador de formação continuada, que seja um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional, comportando reflexões sistemáticas sobre a prática docente. Apoiamos uma política de formação continuada que ultrapasse o caráter fragmentado e utilitarista, muitas vezes objetivada apenas a interesses educacionais ditados pelas políticas que surgem a cada mandato político no cenário educacional brasileiro.

A formação continuada de professores vem sendo ao longo dos anos, o foco de estudos e pesquisas realizadas por diversos autores: Nóvoa (1995), Alarcão (1996), Pimenta (2006), Celani (2009), Kleiman (2009), Tardif (2010), entre vários outros, contribuindo para a consolidação do campo de estudos da Formação Docente.

Nosso interesse em desenvolver uma pesquisa acerca desse tema justifica-se pelo estudo realizado durante o Curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna da Universidade Federal de Campina Grande, concluído no ano de 2011. Na ocasião, produzimos uma monografia² que trata das principais causas da desmotivação de docentes atuantes no Ensino Fundamental I de uma escola particular da cidade de Campina Grande em formar-se continuamente. A realização da referida pesquisa despertou ainda mais nosso interesse pelo campo de estudos da Formação Docente, mais especificamente a formação continuada.

² FARIAS, G. J. Claudia. *Entre a necessidade de fazer formação continuada e a desmotivação da categoria docente: um estudo de caso*. 2011. 49 p. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2011.

Inserida no campo de estudos da Linguística Aplicada e vinculada à linha de pesquisa Língua e Interação em Contexto de Ensino, do Programa de Pós – Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, esta pesquisa será norteadada pelas seguintes questões:

- 1) Em que medida as ações prescritas no Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) possibilitam a formação continuada de professores?
- 2) De que modo professores atuantes no ProEMI compreendem formação docente?
- 3) Como professores envolvidos no referido Programa avaliam os eventos de formação continuada promovidos pela escola em que atuam?
- 4) Até que ponto o evento formativo “Elaboração de Enunciados para Atividades Didáticas” contribuiu para a prática desses docentes?
- 5) De que maneira esses professores avaliam sua formação/preparação para atuação nos diversos macrocampos do ProEMI?

No intuito de responder às questões propostas, estabelecemos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Investigar os efeitos do ProEMI na formação continuada de professores de uma escola pública da cidade de Campina Grande – PB.

Objetivos específicos:

- 1) Analisar o Documento Orientador do ProEMI tendo em vista as ações que possibilitam a formação continuada de professores.
- 2) Identificar de que modo os professores compreendem Formação Docente.
- 3) Verificar a forma como os docentes avaliam os eventos de formação continuada promovidos pela escola em que atuam.
- 4) Descrever e analisar um dos eventos de formação continuada vivenciados pelos professores.
- 5) Identificar como os docentes avaliam sua formação/preparação para atuação nos diversos macrocampos.

Para o cumprimento de tais objetivos, aplicamos questionários e realizamos entrevistas audiogravadas com os professores colaboradores da pesquisa, observamos e audiogravamos três ciclos de eventos de formação continuada realizados na escola campo de pesquisa e utilizamos informações registradas em nosso diário de campo.

No que se refere aos pressupostos teóricos, a pesquisa está embasada na Teoria do professor reflexivo e nos estudos da Formação e da Identidade Profissional Docente, apoiando-se principalmente nos trabalhos desenvolvidos por Donald Schon e seus seguidores, visto que esse autor contribuiu para a configuração de um novo modo de olhar a formação docente, olhar esse que ultrapassa os limites da racionalidade técnica, concebendo os professores como agentes críticos e reflexivos, capazes de redimensionar sua prática de ensino.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos, além desta introdução, conclusões e referências bibliográficas, intitulados respectivamente da seguinte forma: “Todo gato, todo sapato quer ser professor”: reflexões sobre a formação docente no Brasil, Desde pequena brincava de ser professora: a identidade docente em questão, Aspectos metodológicos da pesquisa, “Como é que eu vou fazer isso?": entre o discurso oficial e o cotidiano vivido pelos docentes.

No capítulo I, apresentamos uma discussão sobre a atual formação docente no Brasil, tanto em contexto de formação inicial como em contexto de formação continuada, com maior ênfase na formação continuada, visto ser esse nosso objeto de pesquisa. Destacamos a preocupação acerca da formação de professores em iniciativas do poder público, em documentos oficiais, e ainda apresentamos uma discussão acerca dos eventos de formação continuada, em muitos casos concebidos como meras capacitações e treinamentos, formações essas inspiradas no modelo tecnicista.

No capítulo II, discutimos sobre a identidade do profissional docente, enfocando alguns aspectos que influenciam no processo de formação da identidade do professor. Focalizamos, entre outras questões, a influência de documentos oficiais, a exemplo dos PCN e dos currículos dos cursos de formação de professores, uma vez que tais

documentos exercem acentuada influência no processo de construção da identidade docente. Apresentamos ainda uma discussão voltada para a relevância da formação continuada para a reconstrução identitária do professor, o que pode possibilitar o redimensionamento das práticas de ensino.

No capítulo III, explicitamos os aspectos relacionados à metodologia. Apresentamos a natureza da pesquisa, contextualizamos o processo de coleta de dados, descrevemos o local e os colaboradores da pesquisa e, por fim, realizamos a descrição do Documento Orientador do ProEMI referente ao ano de 2013.

No capítulo IV, apresentamos a análise de dados gerados a partir da aplicação de questionário, realização de entrevistas audiogravadas, observação e audiogravação de eventos de formação continuada promovidos pela escola campo de pesquisa e anotações de nosso diário de campo. Assim, apresentamos nossa análise em relação ao Documento Orientador do ProEMI, às respostas dos colaboradores sobre o modo como compreendem formação docente, às respostas referentes aos eventos de formação continuada vivenciados na escola em que trabalham, ao evento formativo *Elaboração de Enunciados para Atividades Didáticas* e às respostas acerca da formação/preparação dos professores para atuação nos diversos macrocampos propostos pelo referido Programa.

CAPÍTULO I

“TODO GATO, TODO SAPATO QUER SER PROFESSOR”: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

O presente capítulo discute a temática Formação de Professores, mais especificamente a formação continuada, objeto central de estudo desta dissertação. Para tanto, apresentamos uma discussão sobre o atual interesse, no Brasil, pela formação inicial e continuada, justificada, entre outras questões, pela necessidade de um novo perfil docente, capaz de atender às novas expectativas da contemporaneidade. Destacamos tal preocupação em iniciativas do poder público e documentos oficiais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, atualizada no ano de 2013, o Documento Orientador do ProEMI, entre outros. Apresentamos ainda uma discussão sobre os eventos de formação continuada, compreendidos muitas vezes como reciclagens, capacitações, treinamentos, o que revela um entendimento reducionista dessa modalidade de formação.

1.1 A contemporaneidade e a necessidade de um novo perfil docente

A evolução da escola transforma o ofício do professor década após década, por um duplo movimento: ambições crescentes e condições de exercício cada vez mais difíceis (PERRENOUD, 2000).

Os diversos momentos históricos vivenciados ao longo dos tempos pela humanidade evidenciam mudanças de toda ordem, atingindo áreas as mais diversas, como a ciência, a tecnologia, o setor econômico, político, educacional, entre outros. Tais mudanças, ainda mais recorrentes em função da contemporaneidade que vivenciamos, influenciaram novas perspectivas de trabalho em todas as instâncias da sociedade, inclusive na área educacional. Desse modo, tais transformações atingiram grande

número de profissionais que passaram a exercer seu ofício em contextos cada vez mais complexos, além de ter que enfrentar situações desafiadoras, adquirir novas competências e habilidades e lidar com novos recursos de trabalho.

Tais transformações, típicas do novo tempo, também atingiram o profissional docente, agora tendo que atuar em um contexto significativamente distinto daquele a que estava acostumado. Assim afirmamos porque hoje o profissional da educação se depara com alunos e salas de aula cada vez mais heterogêneas, com discentes com vários tipos de deficiências, mesmo em muitos casos não possuindo formação específica para tal. Esse profissional também tem se deparado com a necessidade de operacionalizar as diversas mídias digitais, que já fazem parte do cotidiano do aluno e da escola. Os nossos docentes têm ainda observado o surgimento de novas teorias e metodologias de ensino advindas com os avanços da atualidade, entre outras questões. Ou seja, todo esse panorama de mudanças verificadas atualmente reforça ainda mais a necessidade de uma formação continuada capaz de subsidiar o professorado em suas novas responsabilidades.

É nesse sentido que surge a necessidade da (re) construção da identidade docente, de um profissional que, além de dominar o conteúdo a ser ensinado, seja pesquisador, seja capaz de se autoavaliar, refletindo constantemente sobre sua prática, a fim de aperfeiçoá-la, que seja crítico e criativo, acreditando e trabalhando em função da mudança.

Essa (re) construção identitária, necessária para que o profissional docente seja capaz de responder aos interesses e necessidades da sociedade atual, requer um professor ativo, dinâmico, perspicaz, disposto a formar-se continuamente, apto a dominar os novos recursos tecnológicos, enfrentando, enfim, os novos desafios surgidos frequentemente no cotidiano docente.

Vejamos o que aponta Thurler (2002, p. 89) sobre a necessidade da (re) construção da identidade docente exigida pelas sociedades atuais:

As reformas atuais confrontam os professores com dois desafios de envergadura: reinventar sua escola *enquanto local de trabalho* e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão. A maioria deles será obrigada a viver agora em condições de trabalho e em contextos profissionais totalmente novos, bem como a assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizaram o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício.

Diante do exposto, podemos afirmar que os novos tempos, à medida que reclamam um profissional docente com formação de qualidade, não mais aceitam o professor tido como “mero reproduzidor de conhecimentos”, identidade profissional típica da racionalidade técnica. Tal perspectiva de ensino, epistemologicamente positivista, norteou a formação docente de inúmeros profissionais, tidos como “simples técnicos”. Essa perspectiva, além de reduzir demasiadamente a relevância do trabalho docente, encobre a complexidade característica desse ofício. O profissional docente, por sua vez, é bem mais que executor de técnicas, é antes de tudo um intelectual, que diariamente necessita resolver situações as mais diversas, que não apenas aplica os conhecimentos produzidos pelos “iluminados” das instâncias acadêmicas, mas também produz conhecimentos e reflete sobre eles. Sobre essa questão, Tardif (2010, p. 230), posiciona-se da seguinte forma:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

Nesse sentido, as exigências dos tempos atuais negam a racionalidade técnica, rejeitam os professores que tratam os problemas da prática como se fossem meramente instrumentais e reivindicam profissionais reflexivos. Reclamam docentes que concebam suas escolas e salas de aula como seus próprios laboratórios, espaços privilegiados para suas indagações, questionamentos e reflexões sobre a ação docente.

A sociedade contemporânea requer professores que sejam competentes, que sejam conscientes da importância de sua atividade, que sejam mais que meros transmissores de conteúdos, o que nos lembra as palavras de Freire (1996, p.47): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” A necessidade de tal identidade profissional docente é evidenciada também em documentos oficiais e instâncias públicas e privadas, que demonstram acentuada preocupação com a formação docente, o que discutiremos a partir de agora.

1.2 Formação de professores na atualidade: uma questão em evidência

Nos últimos quinze anos, temos presenciado uma situação de efervescência no Brasil no que diz respeito à produção de documentos governamentais – leis, normas e preceitos – destinados a regular e melhorar o ensino fundamental e médio no país (KLEIMAN, 2008).

Apesar dos significativos avanços alcançados, o Brasil ainda apresenta problemas os mais diversos no que se refere à educação, constantemente veiculados pela mídia. Frequentemente nos deparamos com discursos como estes:

Mais de 60% das cidades têm baixo índice de desenvolvimento em educação (Revista Veja, 29/07/2013)

Analfabetismo: dez anos depois, não saímos do lugar (Revista Nova Escola, Agosto de 2012)

IDEB cai em nove estados no ensino médio (Revista Veja, 14/08/2010)

Dados como esses são constantemente divulgados, seja em revistas de circulação nacional, seja em jornais escritos e telejornais, seja no rádio, na internet, entre outras mídias, e tendem a ser interpretados da seguinte forma: se a escola tem fracassado, o principal culpado é o professor! Apesar de o processo de ensino e aprendizagem estar envolvido em um contexto macroestrutural, em que inúmeros fatores influenciam seus resultados, os professores são sempre apontados como os

responsáveis pelo fracasso escolar. A estreita relação entre esses dois fracassos é salientada por Geraldi (1997, p. 19): “quando se toma consciência da ‘crise escolar’, especialmente da escola pública, a primeira correlação que se estabelece é entre a desqualificação desta e a desqualificação dos professores.”

Foi a partir da década de 1990 do século XX que passamos a assistir um acentuado movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores, surgido em diversos países e sendo destacado em documentos oficiais e instâncias públicas e privadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de número 9.394/96, atualizada em maio de 2013, é um dos principais documentos oficiais em que a formação docente é enfatizada e que provocou mudanças importantes na formação de professores, pois tal documento estabelece em seu artigo 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (p.35).

Desse modo, o artigo 62 esclarece que para atuar na docência é necessária formação específica, o que contribuiu acentuadamente para a diminuição de professores leigos e a valorização do legítimo profissional docente. Além de destacar a importância da formação inicial, o documento destaca a necessidade de formação continuada para os docentes, o que pode ser comprovado principalmente em seu artigo 67, inciso II, como podemos observar no trecho abaixo:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim;**
- III – Piso salarial profissional;
- IV – Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho;

VI – Condições adequadas de trabalho. (Grifos nossos, p. 37)

É preciso destacar neste trabalho que, apesar do inciso II do artigo 67 salientar a importância da formação continuada para a docência, destacando inclusive que os professores poderão usufruir de *licenciamento periódico remunerado*, em inúmeros casos essa prescrição oficial não é devidamente cumprida. Podemos citar como exemplo a realidade de muitos de nossos companheiros de trabalho. Mesmo na condição de professores concursados, a grande maioria desses profissionais se vê impossibilitada de realizar um curso de Mestrado, por exemplo, pois só possuem direito de fazê-lo por meio de licença sem vencimento.

Desse modo, muitos docentes desejosos em fazer um curso de Mestrado ou Doutorado acabam desistindo de realizar tais projetos formativos por não terem condições financeiras que supram os salários que recebem. Nesse sentido, muitos desses profissionais abandonam a oportunidade de adquirir uma formação de melhor qualidade, passando anos em suas salas de aula sem oportunidades profícuas de formação. Além disso, os docentes que, com muita força de vontade conseguem concluir cursos de Mestrado ou Doutorado não são devidamente valorizados, sobretudo financeiramente. Um professor Mestre atuante em uma escola da rede estadual da Paraíba, por exemplo, como é o nosso caso, recebe um salário praticamente equivalente ao de um professor graduado, o que gera revolta e grande desmotivação no professorado.

A formação docente ainda é destacada em outros documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997/1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), o Documento Orientador do ProEMI (2013), entre inúmeros outros, o que representa um incentivo de caráter oficial à formação docente.

Assim, a preocupação com a formação de professores tem ocasionado a frequente implementação de programas financiados pelo Poder Público, como é o caso

do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, PRÓ – LETRAMENTO, Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR, PRÓ – FORMAÇÃO, Programa Teia do Saber, Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, o Programa Primeiros Saberes da Infância, entre outros. Todos esses programas foram criados visando melhor formar os professores, atuantes desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, na tentativa de auxiliá-los em suas necessidades teóricas e práticas, a fim de contribuir para um ensino de melhor qualidade.

É oportuno destacar que, apesar da existência desses e de outros programas voltados à formação docente, nossos professores não se encontram satisfatoriamente assistidos, pois os programas supracitados, apesar de relevantes para a formação docente, são insuficientes para atender às várias necessidades dos professores. Tal realidade é ainda mais agravante para os profissionais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Se a atenção dada à formação dos professores dos Anos Iniciais é insuficiente, podemos afirmar que a atenção atribuída à formação dos professores da Educação Básica é algo bastante problemático.

Participamos de uma formação continuada promovida pela Secretaria Estadual de Educação no mês de julho de 2014, voltada para questões acerca da Olimpíada de Língua Portuguesa. Nos momentos finais do evento, uma das formadoras comentou: *“Precisamos dar maior atenção para vocês, professores da Educação Básica, pois a maioria das formações que promovemos são voltadas para os professores dos Anos Iniciais.”* Desse modo, o próprio discurso de uma das profissionais da Secretaria de Educação do Estado demonstra a urgente necessidade de maior atenção e investimento não só na formação dos professores do Ensino Fundamental I, como também na formação de professores da Educação Básica.

Acrescentamos ainda que a formação continuada também deve ser destinada aos professores do ensino superior, pois do mesmo modo que os docentes atuantes no

ensino fundamental e médio, esses profissionais também necessitam estar frequentemente envolvidos em eventos de formação continuada.

É importante destacarmos a acentuada preocupação das universidades com a formação de professores da educação básica, pois essas instâncias têm trabalhado demasiadamente a fim de melhor formar esses docentes, seja em contexto de formação inicial, seja em contexto de formação continuada, pois como afirmam Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 124):

As universidades vêm desenvolvendo um grande trabalho para encontrar alternativas de solução a fim de melhorar a formação inicial e continuada de professores do ensino fundamental e médio. Para tanto, têm produzido livros, pesquisas, programas de atualização em serviço, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

A citação acima nos faz lembrar que as universidades têm demonstrado interesse e lançado investimentos na pesquisa científica, o que tem contribuído para que os cursos de Licenciatura possibilitem o contato do estudante universitário com a pesquisa, favorecendo a formação de professores pesquisadores, pois como apresentamos anteriormente, o professor não é apenas um transmissor de informações, ele é também um pesquisador e produtor de conhecimentos. Sobre isso, Bridi (2010, p. 350), destaca que “A importância da atividade de pesquisa e da formação científica para os estudantes de graduação vem sendo reassumida pelas boas universidades do mundo todo e também pelas brasileiras...”

A formação do profissional professor também tem preocupado gestores e coordenadores pedagógicos de escolas públicas e privadas, que, no afã de tornarem mais eficazes os processos de ensino e aprendizagem, passaram a atribuir maior importância à formação docente, sobretudo à formação continuada. Atualmente, verifica-se certa mobilização por parte desses profissionais na promoção de eventos de formação continuada, que geralmente acontecem na própria escola, *locus* privilegiado de formação, no final do expediente, em horário oposto ao turno em que os professores

trabalham, durante o período destinado às reuniões e planejamentos pedagógicos, entre outras ocasiões.

Tais eventos formativos são realizados principalmente visando atender às necessidades teóricas e práticas do professorado e são, na maioria das vezes, geridos por formadores das mais variadas áreas do conhecimento, inclusive professores universitários. Esses eventos de formação continuada, além de abordarem conhecimentos específicos às diversas disciplinas do currículo, contemplam também outras questões típicas do trabalho docente, e que muitos professores apresentam dificuldades. Vejamos algumas das questões geralmente abordadas nesses eventos de formação continuada:

- *Processo de avaliação da aprendizagem;
- *Leitura e interpretação de questões de atividades propostas pelos livros didáticos;
- *Elaboração de enunciados de atividades didáticas;
- *Correção de provas e atividades;
- *Propostas de trabalho interdisciplinar;
- *Trabalho com projetos, entre várias outras questões.

No entanto, é preciso destacarmos que ainda são pouquíssimas as escolas que promovem esses eventos formativos, e geralmente quando promovem, são formações aligeiradas e que ocorrem poucas vezes ao ano, não apresentando uma continuidade.

Outra questão que merece destaque nesse cenário de preocupação com a formação de professores refere-se à oferta de recursos objetivando melhor qualificar o professorado. Exemplo disso são as revistas recebidas mensalmente por algumas escolas da rede pública e privada. Exemplares da Nova Escola, Língua Portuguesa, Recreio, Pátio, entre outros, são distribuídos principalmente com o intuito de que os docentes revisem seus conhecimentos curriculares, conheçam experiências pedagógicas exitosas, adquiram novos saberes, se mantenham atualizados, ações que contribuem para a formação continuada de professores. Nesse sentido, essas revistas

têm se mostrado como um recorrente exemplo de suporte de gêneros formadores de professores utilizados pelos docentes no contexto escolar e também fora dele.

Vale salientar que em muitos casos esses e outros recursos destinados à formação continuada dos docentes são encaixotados na sala do gestor escolar, na biblioteca, guardados em armários fechados, entre vários outros lugares, o que dificulta e até mesmo impossibilita o acesso destes materiais aos seus principais destinatários: os professores.

A preocupação acerca da formação docente também é evidenciada em documentos próprios do IDEPB – Índice de Desenvolvimento Educacional da Paraíba, que avalia alunos que cursam o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio de escolas da rede estadual. Os professores da rede estadual de ensino que tiveram suas turmas avaliadas no ano de 2013 foram solicitados a responder a dois questionários, cada um contendo 72 questões a serem assinaladas. As questões presentes em ambos os questionários eram idênticas, sendo que um questionário correspondia à disciplina Língua Portuguesa e o outro a Matemática.

O IDEPB não é um exame realizado com o objetivo de verificar a formação dos professores, mas o desenvolvimento educacional de estudantes. No entanto, o referido questionário, à medida que procura investigar o perfil dos professores atuantes na rede estadual de ensino, demonstra e reforça a ideia de que o sucesso e/ou fracasso escolar está associado principalmente à formação do professor. O que nos chamou a atenção é que os referidos questionários apresentavam todas as suas questões voltadas ao professor, à sua formação docente, experiência profissional, seu cotidiano no local de trabalho, a maneira como se autoavalia como docente. Assim, observamos questões sobre o nível de escolaridade completa do professor, a área em que completou o ensino superior, há quanto tempo participou de formação continuada, qual sua renda bruta total, etc. O objetivo desse levantamento era traçar o perfil do professor da rede estadual de ensino.

Essas são apenas algumas das questões presentes no questionário que demonstram preocupação com o perfil e conseqüentemente com a formação dos profissionais em exercício na rede estadual de ensino da Paraíba, o que nos faz perceber que a preocupação com a formação docente tem se manifestado nas diversas regiões do Brasil, embora sejamos conscientes de que em muitas localidades a formação continuada ainda seja assunto negligenciado.

A preocupação acerca da formação continuada do profissional professor também é revelada em outras iniciativas do Governo do Estado da Paraíba, como é o caso do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares e do Curso Educador Digital.

O Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares tem duração de 12 meses e acontece aos sábados, das 7h30 às 12h30 em pólos localizados nas cidades de João Pessoa, Campina Grande, Itabaiana, Cuité, Catolé do Rocha, Araruna, Guarabira, Monteiro, Princesa Isabel, Sousa, Itaporanga e Patos. Este Curso tem como objetivo promover a formação continuada dos professores graduados e efetivos que atuam na rede estadual de educação básica. É gratuito e acontece através de parceria com a Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Contempla aulas presenciais e a distância e possui um currículo que conta com os seguintes módulos: Identidade e Pluralidade Cultural, Tecnologias Educacionais, Processos de Cidadania e Relações Sociais, Comunicação e Linguagem, Trabalho e Sociedade, Mídia, Cultura e Imaginário Urbano, Teorias e Práticas de Pesquisa e elaboração e defesas de monografias.

O Curso Educador Digital, por sua vez, tem por objetivo formar professores e gestores atuantes na rede estadual de ensino para utilizarem as ferramentas da tecnologia da informação e comunicação em suas atividades didático-pedagógicas. A edição de 2013 faz parte do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo Integrado I (Introdução à Educação Digital), ProInfo Integrado II (Ensinando e Aprendendo com as TICs) e ProInfo Integrado III (Elaboração de Projetos). A formação

Introdução à Educação Digital tem duração de quatro meses, a formação Ensinando e Aprendendo com as TICs tem duração de seis meses e o Curso Elaboração de Projetos contempla quatro meses de duração. As três modalidades do Curso abrangem aulas presenciais e a distância e o professor ou gestor interessado em realizá-las deve escolher a escola e a modalidade de sua preferência no ato da inscrição. Os professores da educação básica que forem aprovados, com frequência mínima de 75% e que tenham participado das atividades propostas em uma das modalidades do Curso receberão um netbook, que deve ser utilizado na prática pedagógica desses profissionais.

Embora sejamos conscientes de que a formação continuada ofertada pelo atual Governo da Paraíba ainda seja insuficiente para atender às diversas necessidades teóricas e práticas da demanda de professores, avaliamos essas duas modalidades de formação como positivas, principalmente porque atendem aos docentes durante um período considerável de tempo. Destacamos esse aspecto porque como sabemos, geralmente as formações promovidas pelas Secretarias de Estado da Educação são fragmentadas e descontínuas, o que muitas vezes gera a insatisfação do professorado. Além disso, as duas modalidades de formação continuada supracitadas representam uma real necessidade de inúmeros professores, uma vez que muitos docentes ainda não realizaram um Curso de Especialização, nem possuem habilidade na esfera digital.

Ainda nesse cenário de preocupação com a formação docente cumpre destacarmos o crescimento dos sistemas de pós – graduação no Brasil, visto que temos vivenciado acentuada expansão dos Cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado. Em sua avaliação trienal 2013, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) divulgou que o Sistema Nacional de Pós – Graduação teve crescimento de aproximadamente 23%. A crescente oferta desses Cursos tem sido verificada não apenas em universidades públicas, mas também nas da rede privada, atraindo grandes demandas. Destaca-se também o apoio financeiro ofertado pela

CAPES, o que também tem colaborado para a formação inicial e continuada de professores.

No que se refere aos Cursos de pós – graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), tal instituição tem disponibilizado expressivo número de bolsas de estudos, possibilitando a formação de considerável número de mestres e doutores. Com o auxílio financeiro dessas bolsas, os estudantes passaram a ter maiores condições de investir em sua formação, podendo adquirir recursos necessários ao desenvolvimento de suas pesquisas, publicar seus trabalhos em eventos nacionais e internacionais, bem como realizar outros modos de investimento.

Além de todas essas iniciativas que demonstram preocupações várias acerca da formação docente apresentadas até aqui, é preciso que não esqueçamos das contribuições dos diversos campos de estudos que vêm demonstrando interesse pela formação de professores. A Linguística Aplicada, hoje uma área consolidada no Brasil, é atualmente um dos campos preocupados com a formação docente, uma vez que nessa área são publicados diversos trabalhos acerca das questões voltadas à formação de professores, o que tem favorecido o desenvolvimento de inúmeras pesquisas. Sobre essa questão, afirma Kleiman (2009, p. 17):

A pesquisa sobre a formação do professor em desenvolvimento na Linguística Aplicada examina: (a) contextos naturais em que essa formação é realizada (tais como os diversos cursos de formação, “pré” e “em” serviço, na terminologia às vezes utilizada na área); (b) contextos onde essa formação é evidenciada (as aulas de leitura, redação, gramática em diversos níveis e cursos); (c) as diversas modalidades de construção de conhecimentos (aulas no curso de licenciatura, diários introspectivos, pesquisas colaborativas etc.), a fim de determinar como essa identidade profissional é construída e contribuir para o ensino de língua materna.

Desse modo, as pesquisas desenvolvidas acerca da formação docente pelos estudiosos da Linguística Aplicada, à medida que discutem questões voltadas à formação de professores, como as citadas, por exemplo, contribuem para a formação crítica e reflexiva de professores em contextos de formação inicial e continuada.

Esses são apenas alguns exemplos que evidenciam a preocupação com a formação de professores que se configurou no Brasil nos últimos tempos, provocando uma série de mudanças no cenário educacional brasileiro. No entanto, é importante lembrar que ainda há no Brasil número considerável de escolas que não possuem uma prática frequente de formação continuada. Inúmeras escolas públicas e privadas, sobretudo aquelas de pequeno porte e localizadas em regiões geograficamente mais distantes, raramente recebem profissionais a serviço da formação continuada dos docentes. Além disso, a maioria das escolas, inclusive as instituições particulares de grande porte, quando investem em formação continuada o fazem de modo fragmentado, oportunizando apenas alguns eventos em formato de palestra, que duram apenas algumas horas. Ainda não há uma cultura consolidada de formação docente na grande maioria das instituições de ensino, que possa atender os professores continuamente.

Podemos ilustrar essa discussão com exemplos de nossa própria experiência docente. Há alguns anos lecionamos em duas escolas da rede privada de ensino, uma de pequeno e outra de médio porte. Na escola de pequeno porte trabalhamos durante cinco anos consecutivos e não participamos de eventos sistematizados de formação continuada, somente alguns realizados naturalmente entre os pares. A proprietária da escola não se posicionava sobre essa questão e os professores que se preocupavam em formar-se continuamente o faziam por iniciativa própria, visto não haver incentivo por parte da gestora e da coordenadora pedagógica.

Na instituição de médio porte trabalhamos por três anos consecutivos, onde vivenciamos pouquíssimos eventos de formação continuada. Esse tipo de formação ocorria poucas vezes ao ano, quando participávamos de eventos promovidos por representantes de editoras de livros didáticos, denominados “assessores pedagógicos”, objetivando a adoção do material divulgado.

Reconhecemos que essas experiências também se configuravam como eventos de formação continuada porque essas situações oportunizavam o contato com atividades pedagógicas inovadoras, leitura de textos teóricos, a troca de experiências

entre os pares, palestras com autores renomados de livros didáticos, discussões acerca de questões pedagógicas, entre outras situações que contribuíram para nossa formação docente. No entanto, esses profissionais não eram contratados para promover a formação continuada do professorado da escola, estavam naquela situação na tentativa de convencer os professores e coordenadores pedagógicos a adotarem seus materiais didáticos. A situação, pelas características que possuía, também se configurava como um evento de formação continuada, todavia, não era pensada como tal, possuía interesses meramente comerciais e não formativos.

Assim, durante os anos em que trabalhamos nessas escolas da rede privada de ensino, não percebemos interesse por parte das proprietárias na promoção de situações de formação continuada. Ambas alegavam não ter condições financeiras para realizar tal investimento, o que nos causava certa estranheza, haja vista que eram realizados nessas escolas outros tipos de investimentos, a nosso ver de menor relevância.

Hoje, na condição de professora efetiva de uma escola da rede estadual de ensino, temos vivenciado uma realidade bastante similar. Durante o ano de 2013 foram oferecidas pouquíssimas oportunidades de formação continuada, pois os professores do Ensino Fundamental II, nível em que atuamos, foram convidados a participar apenas do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo.

No ano de 2014 essa realidade permaneceu praticamente a mesma, pois foi oferecido número bastante reduzido de formações. No referido ano, fomos convidados para participar de dois eventos formativos: o II Seminário Paraibano em Educação em Direitos Humanos e Cidadania: Uma Escola sem Violência, Homofobia e Racismo, e outro destinado aos professores inscritos na Olimpíada de Língua Portuguesa. O primeiro evento ocorreu durante um dia, nos períodos da manhã e tarde, e o outro aconteceu apenas durante uma tarde, o que demonstra mais uma vez o caráter fragmentado dessas formações.

Entretanto, nossa convivência com o professorado dessa instituição de ensino nos mostra o quanto esses professores necessitam de variados eventos de formação

continuada, sobretudo porque a maioria dos professores realizou sua formação inicial há várias décadas, poucos realizaram cursos de Pós – Graduação e apenas alguns desses docentes, principalmente aqueles formados recentemente, geralmente frequentam eventos de formação continuada promovidos por instâncias acadêmicas.

A atual experiência com formação continuada da maioria desses professores tem se dado principalmente com os pares e através de pesquisas realizadas pela internet, que são bastante relevantes, mas não são suficientes para atender às várias necessidades profissionais desses docentes. Outro fato que nos chama a atenção é que as gestoras, mesmo conscientes da necessidade de formação continuada na escola, não têm apresentado propostas para pelo menos minimizar o problema, o que nos faz pensar na qualidade do ensino, que em muitos aspectos depende da formação dos professores.

Na escola existem dois programas com o objetivo de otimizar a aprendizagem dos alunos: os Programas Mais Educação e Revisitando os Saberes. Entretanto, temos percebido que os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento desses programas apresentam significativas limitações, principalmente em termos de conteúdo, o que se justifica, entre várias outras questões, pela ausência de formação continuada na escola, uma evidente necessidade do professorado, uma vez que a maioria desses professores concluiu a formação inicial nas décadas de 1980 e 1990, a partir de perspectivas teóricas bastante diferenciadas das atuais e não participa frequentemente de eventos de formação continuada.

Em síntese, apesar da atual preocupação com a formação docente, que como vimos se manifesta de diversas formas, essas e outras situações comprovam que em muitas escolas ainda não existem práticas efetivas de formação continuada, embora formar-se continuamente seja imprescindível aos que exercem a docência.

1.3 Formação docente, formação inicial e formação continuada de professores: algumas reflexões

Falar sobre educação do educador implica, inicialmente, em definir o que entendemos por formação (KULLOK, 2000).

Apesar de hoje as expressões “formação docente”, “formação inicial” e “formação continuada” serem comuns nos discursos que geralmente circulam nas escolas, creches, universidades, na mídia, entre outras instâncias, ainda verifica-se certa incompreensão por parte de vários docentes acerca desses termos. Desse modo, a partir de agora apresentaremos alguns conceitos de formação docente, formação inicial e formação continuada, a fim de esboçarmos algumas diferenças existentes entre eles e a importância de cada um desses processos formativos para o ciclo da carreira profissional dos professores.

A *Formação Docente*, como o próprio nome sinaliza, diz respeito à formação do professor, profissional que ao longo dos tempos ficou conhecido como aquele indivíduo que planeja aulas, elabora atividades didáticas, registra conteúdos na caderneta, escreve na lousa, entre várias outras atividades peculiares a esta profissão. Desse modo, a formação docente é, a nosso ver, diferente da formação do médico, do engenheiro e do administrador de empresas, o que também é confirmado por Ferry (1987).

Esse estudioso afirma que a formação docente possui um caráter particular e apresenta três traços distintos de outras formações: a) é uma formação em sentido duplo, pois é ao mesmo tempo acadêmico – científica e pedagógica; b) é uma formação profissional, objetivada a formar indivíduos que serão professores, c) constitui formação de formadores, porque acontece em um ambiente em que é realizada a formação daqueles que se formam e simultaneamente ocorre a prática profissional do formador.

A *Formação Inicial de Professores* corresponde a um curso em nível de graduação, ofertado por instituições específicas e que consiste na formação dos

estudantes para o exercício da docência. Pode acontecer na modalidade presencial, a distância ou ainda em regime especial. A conclusão da formação inicial, representada por um diploma, torna o aluno concluinte apto a exercer a profissão, legitimando-o como professor. Nesse sentido, a formação inicial é obrigatória a todos aqueles que atuam como professores, embora no Brasil ainda exista inúmeros profissionais exercendo o cargo de professores sem ter a devida formação, o que nos faz lembrar Tardif (2010, p. 248) quando afirma:

Em princípio, só os profissionais, em oposição aos leigos e aos charlatães, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, conhecimentos esses que são, de um certo modo, esotéricos: eles pertencem legalmente a um grupo que possui o direito exclusivo de usá-los por ser, em princípio, o único a dominá-los e a poder fazer uso deles.

É lícito destacarmos que formação inicial representa a expressão utilizada pelos órgãos públicos para denominarem um determinado período da formação docente, período que sinaliza o ingresso do estudante em instâncias de formação superior, devendo obedecer a um período mínimo de três anos, segundo o Conselho Nacional de Educação – CNE 2002. No entanto, a nosso ver, essa expressão é inadequada, visto que a palavra “inicial” pressupõe início, começo da formação, e o estudante universitário não inicia seus estudos ao ingressar no ensino superior. Somos conscientes de que tal expressão se refere a uma formação profissional de caráter **superior**, mas isso não fica devidamente claro, já que a expressão se reduz às palavras “formação inicial”.

Cada estudante, ao ingressar na universidade, já possui uma significativa experiência enquanto estudante, construída a partir do seu primeiro dia de aula em uma escola. Essa experiência trazida por cada um contribui para que os alunos comecem a formar suas concepções sobre escola, ensino, professor. Além disso, há alunos matriculados em cursos superiores que já realizaram cursos técnicos e o Curso do Magistério (Normal), como é o nosso caso, exemplos de significativas formações

profissionais. Destarte, afirmamos que a expressão “Formação Inicial” é limitada, pois desconsidera as inúmeras experiências formativas vivenciadas pelos estudantes antes do ingresso em curso de nível superior. Nesse sentido, a nosso ver, a expressão deveria ser Formação Inicial de Nível Superior, o que tornaria a expressão mais clara e adequada.

A *Formação Continuada*, segundo a lógica da própria expressão, tem caráter de continuidade, acontecendo ao longo da vida. Tal nomenclatura advém do conceito de Educação Permanente, termo que surgiu na Europa como necessidade dos países pós – guerra de superar os limites da educação formal. Diferentemente da formação inicial, que ocorre em espaços específicos, a formação continuada ocorre em espaços múltiplos e de diferentes formas: em instâncias acadêmicas, no ambiente de trabalho, nos sindicatos, em auditórios de clubes, hotéis, através dos pares, de vídeos, de cursos virtuais, entre outros. Marques (2006, p. 211) afirma que “os programas de formação continuada assumem variadas formas. Podem desenvolver-se como cursos de duração maior ou menor, como oficinas, encontros, seminários, congressos, etc.”

A esses exemplos de eventos de formação continuada apresentados por Marques (2006) podemos acrescentar outros: fóruns, cursos de extensão, palestras, simpósios, Cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, conferências, encontros pedagógicos na própria escola, realização de grupos de estudo no local de trabalho, entre inúmeros outros.

O processo de formação continuada é extremamente necessário à carreira do profissional docente, visto que a formação inicial, apesar de condição *sine qua non* ao exercício da docência, é insuficiente ao profissional que a contemporaneidade tem exigido. Apenas a conclusão de uma graduação não torna um profissional suficientemente qualificado para o desempenho eficaz, crítico e reflexivo de sua profissão, até mesmo porque a formação inicial geralmente abrange um período de tempo relativamente pequeno.

No Brasil, um estudante de curso de licenciatura geralmente passa de 3 a 5 anos para realizar sua formação inicial, período que não é suficiente para contemplar todas as questões vivenciadas no cotidiano escolar, o que justifica a importância da formação continuada. Não queremos dizer com isso que os cursos de formação inicial são ineficazes ou insatisfatórios, e que precisam ser “compensados” com a formação continuada. O que estamos defendendo é que sozinha, a formação inicial é incapaz de atender os professores em suas múltiplas necessidades profissionais.

Todavia, inúmeros professores procuram cursos de formação continuada, sobretudo os Cursos de Especialização, principalmente com o objetivo de “suprir as carências” da formação inicial, esquecendo os outros vários objetivos e benefícios da formação continuada. Em relação a essa questão, destaca Marques (2006, p. 212):

Quando se fala em formação continuada, ou formação permanente, não se pode entendê-la apenas como uma continuidade - remendo destinada a sanar falhas e suprir insuficiências da formação formal recebida, ou para atender a novos requerimentos do campo profissional, ou para acompanhar o estado das ciências concernidas, inclusive da própria pedagogia.

A formação continuada nos é necessária porque nenhum profissional, por mais qualificado que seja, está “pronto” e “acabado”. Ao contrário disso, estamos aprendendo constantemente, em contínuo processo de construção de nossas identidades profissionais, até mesmo se levarmos em consideração nossa condição humana, pois como afirma Freire (1996, p. 50), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” Além disso, a formação continuada pode possibilitar aos docentes a reflexão crítica acerca de sua prática, ocasionando mudanças positivas ao trabalho do professor.

Nesse sentido, a formação continuada, além de atender os professores em muitas de suas necessidades que não puderam ser supridas na formação inicial, contribui, a nosso ver, para:

1) *O autodesenvolvimento reflexivo necessário ao professor*, uma vez que os processos de formação continuada estimulam os professores a refletirem sobre o que é ser professor, quais são suas concepções de ensino e aprendizagem, que objetivos precisam ser alcançados, que conteúdos são mais importantes levando em consideração o contexto de suas turmas, que tipo de avaliação é mais pertinente. A formação continuada gera nos professores a reflexão sobre as concepções subjacentes nos diversos recursos pedagógicos, como o livro didático, por exemplo, provoca a reflexão sobre a eficácia ou insucesso de suas metodologias, o interesse ou apatia de seus alunos, a coerência ou incoerência de suas ações, as ideologias do projeto político pedagógico da escola em que trabalham, entre muitas outras reflexões. Tal autodesenvolvimento reflexivo, oportunizado pela formação continuada, é de suma importância para a formação de professores, visto que contribui para a formação de docentes críticos e reflexivos, competência imprescindível ao professor.

2) *O enfrentamento dos novos desafios advindos com a contemporaneidade*, pois segundo Perrenoud (2000, p. 169) “espera-se deles muito mais do que há 50 ou mesmo 20 anos, em condições mais difíceis.” É consenso que a escola mudou muito, sofreu transformações várias, o que resultou, entre inúmeras outras coisas, um contexto escolar bastante diferente de tempos atrás. Esse é um dos principais motivos que justifica a ansiedade e o interesse de inúmeros professores em participar de eventos de formação continuada, pois muitos deles esperam dessas formações subsídios para atuar nos novos contextos de trabalho em que estão inseridos. As situações de formação continuada, ainda que precisem melhorar muito, sobretudo em termos de duração, visto que grande parte desses programas acontecem em um espaço de tempo bastante pequeno, têm contribuído acentuadamente para o trabalho dos professores. Muitas dessas formações têm contemplado questões peculiares ao novo contexto escolar que se configurou com a contemporaneidade, como: a) diversidade cultural do alunado; b) heterogeneidade nos níveis de aprendizagem dos alunos; c) o surgimento de novas abordagens teóricas e metodológicas; d) as novas tecnologias e recursos

didáticos, entre várias outras questões. Assim, o tratamento de questões como essas nas situações de formação continuada tem assistido muitos professores e contribuído para o enfrentamento dos novos desafios dos tempos atuais.

3) *O aumento das chances de emprego*, pois um professor que investe em sua formação continuada, participa frequentemente de eventos formativos, produz e publica trabalhos em ocasiões diversas, estuda por iniciativa própria, investindo em sua autoformação, aproveita as oportunidades de formação ofertadas pelo Governo, etc, tem maiores chances de emprego do que professores que pouco investem em sua formação. Geralmente os professores que investem em formação continuada possuem um currículo rico e com experiências diversificadas, o que tornam maiores as chances de trabalho. É importante lembrarmos que a conclusão de Cursos como Especialização, Mestrado e Doutorado, cursos esses de autoformação, contribuem positivamente para a classificação de candidatos em concursos públicos, pois como sabemos, a prova de títulos constitui um dos critérios de classificação, o que reforça a importância da formação continuada.

Essa questão nos faz lembrar o último concurso público de professores para a Educação Básica promovido pelo Governo do Estado da Paraíba, realizado no ano de 2012. Nesse concurso, inúmeros candidatos empataram em número de pontos, o que causou acentuada tensão entre os envolvidos. No entanto, o desempate foi realizado levando-se em consideração o número de pontos obtidos na prova de títulos, o que favoreceu os candidatos com títulos de Especialização, Mestrado e Doutorado. Esses títulos foram, em inúmeros casos, determinantes para a aprovação de muitos candidatos, o que fez muitos desses profissionais refletirem sobre a importância da formação continuada para a carreira profissional.

Seleções dessa natureza nos fazem lembrar que a formação continuada contribui, entre várias outras questões, em termos de conteúdos e de títulos, essenciais para a aprovação em concursos públicos. Essas são apenas algumas das muitas contribuições da formação continuada para a carreira profissional dos professores,

contribuições que demonstram que formar-se continuamente é muito mais do que apenas suprir possíveis falhas da formação inicial.

Uma questão que muito nos chama a atenção no discurso dos professores é o modo como estes denominam os eventos de formação continuada. Programa, curso, palestra, capacitação, reciclagem, treinamento, entre outros, são alguns dos termos utilizados pelos professores. Todavia, adotamos o uso da expressão *eventos de formação continuada* nesta dissertação, uma vez que os termos supracitados são, a nosso ver, reducionistas.

O termo curso, por exemplo, limita a concepção de formação continuada, pois nos remete principalmente a eventos específicos, que acontecem em alguns períodos do ano e que geralmente são mediados por formadores. Da mesma forma, o termo palestra é extremamente limitado para conceituar formação continuada, visto que está associado a uma situação em que geralmente um formador – o palestrante, produz um discurso para uma plateia de professores ouvintes. Nesse sentido, conceituar formação continuada como curso ou palestra limita a concepção de formação continuada aqui adotada, pois concebemos a formação continuada em sua conjuntura, como um processo, ou seja, conjunto de experiências formativas vivenciadas pelos professores ao longo de suas vidas. Desse modo, curso e palestra são apenas dois, entre os inúmeros eventos existentes de formação continuada.

O uso da expressão “curso de formação continuada” exclui várias situações que se configuram como eventos formativos, como por exemplo, a realização de grupos de estudos realizados na própria escola, *lócus* privilegiado de formação, que em muitos casos não são reconhecidos como eventos de formação continuada pelos professores. Um evento como esse envolve a leitura e discussão de textos, a troca de experiências, a socialização de informações, o que favorece a formação dos professores envolvidos nesses processos. Essa situação não se configura como um “curso” de formação, mas com certeza constitui um “evento” de formação continuada.

Uma situação em que se encontram professores debatendo questões acerca da disciplina que lecionam, tirando dúvidas uns com os outros, discutindo temas educativos abordados em revistas como a Nova Escola, Língua Portuguesa, suportes de gêneros formadores de professores, não é um “curso” de formação, mas certamente é um “evento” de formação continuada, vivenciado pelos professores e seus pares no próprio local de trabalho. É por isso que afirmamos que o termo “curso” e “palestra” são limitadores e não se adaptam aos inúmeros eventos que constituem a formação continuada dos professores.

Os termos “capacitação”, “reciclagem”, “treinamento”, entre outros, também são bastante utilizados para se referir aos eventos de formação continuada. Essas nomenclaturas são encontradas até mesmo em textos teóricos atuais acerca da Formação de Professores, o que nos causa certo incômodo, já que não concordamos com o uso dessas expressões, uma vez que as julgamos, além de reducionistas, pejorativas, visto que supõem o trabalho do professor como algo técnico e mecânico. O uso desses termos, que persiste ao longo dos anos, tem explicação na história da formação dos professores, pois “treinamento”, por exemplo, constituiu uma modalidade de formação continuada presencial de caráter tecnicista, visando a “preparação” dos professores.

Como sabemos, um dos principais objetivos da LDB 9.394/96, atualizada em maio de 2013, diz respeito à adequada formação docente, visto que antes da publicação deste documento existia um número alarmante de professores leigos atuando nas escolas. Destarte, objetivando cumprir a Lei e reverter o quadro de professores sem a devida formação, os sistemas de ensino passaram a promover o “treinamento em serviço”, prática muito recorrente no período do Tecnicismo, mais especificamente na década de 1970.

Os termos “capacitação” e “treinamento”, são, a nosso ver, inadequados, visto que pressupõem a ideia de que é necessário “capacitar” os professores, torná-los “capazes” de desenvolver algo, sendo o professor tido como mero executor de ideias,

pressuposto também bastante recorrente na racionalidade técnica. Ou seja, “capacitação”, “reciclagem” e “treinamento”, como os próprios nomes já sinalizam, são modalidades de formação continuada baseadas no Tecnicismo, o que justifica os métodos técnicos e mecânicos adotados nesses tipos de formação.

Diante do exposto, afirmamos que “treinamento”, “capacitação” e “reciclagem” muitas vezes se configuram como situações em que um determinado instrutor ensina técnicas a um público tido como despreparado, que não domina os métodos ensinados, desconsiderando os vários conhecimentos dos professores, o que provoca uma relação assimétrica entre os envolvidos, e conseqüentemente impossibilita uma situação de interação. Apesar de bastante criticadas pelas atuais pesquisas acerca da Formação Docente, essas modalidades de formação continuada ainda são muito recorrentes nas escolas, o que causa a insatisfação e resistência dos docentes em relação à formação continuada, pois além de desconsiderar todo o conjunto de saberes dos professores, esses eventos geralmente também são fragmentados e bastante aligeirados.

Apesar da forte permanência de eventos formativos como “treinamento”, “reciclagem” e “capacitação” no contexto educacional brasileiro, podemos perceber algumas consideráveis mudanças em atuais eventos de formação continuada. Temos vivenciado algumas formações em que o formador solicita que todos os professores se apresentem, falem um pouco de sua carreira profissional, seleciona textos, vídeos e outros materiais relacionados ao perfil do grupo de docentes, promove momentos de discussão, instiga o senso crítico do público, solicita que os profissionais envolvidos avaliem a formação recebida, entre outras questões.

Nesse sentido, apesar de muitos eventos de formação continuada ainda estarem respaldados em perspectivas tecnicistas, inclusive sendo ministrados por pessoas que nunca entraram em uma sala de aula, que desconhecem a realidade do cotidiano escolar, com suas particularidades várias, novos e significativos modelos de formação continuada começam a ser percebidos no Brasil.

No entanto, precisamos salientar que, apesar dos avanços verificados em relação aos eventos de formação continuada, temos observado desde os primeiros anos de nossa experiência profissional que muitos docentes não participam frequentemente de eventos formativos, apontando vários motivos para tal desmotivação, dos quais podemos destacar:

1) *A falta de tempo*, visto que muitos professores necessitam trabalhar dois ou até mesmo os três expedientes do dia, a fim de acumular uma renda que seja suficiente para sobreviver;

2) *O desgaste físico e mental decorrente da profissão docente*, pois a sobrecarga de trabalho resulta, na melhor das hipóteses, em um cansaço bastante intenso. Em recente palestra ministrada pelo escritor e psiquiatra Augusto Cury, aproximadamente 90% do público presente, a maioria educadores, afirmou apresentar vários sintomas de alto nível de estresse, como: queda de cabelo, irritabilidade, cansaço físico já nas primeiras horas do dia, dores de cabeça, entre vários outros sintomas, incluindo doenças psicossomáticas. Esse e outros dados revelam que a grande maioria dos professores não usufrui de uma boa qualidade de vida.

3) *A falta de recursos financeiros*, pois muitos professores não possuem condições financeiras para participar de eventos de formação continuada como congressos, fóruns, seminários, entre outros, se limitando às poucas formações ofertadas gratuitamente pela Secretaria de Educação. Muitos docentes também não possuem condições de fazer um Curso de Especialização, por exemplo, visto que muitos desses Cursos são oferecidos por instituições privadas. Quando ofertados por instituições públicas, o acesso geralmente torna-se mais restrito, uma vez que muitas dessas instituições exigem a realização de prova escrita, entrevista e análise de currículo como critérios de seleção do alunado, o que muitas vezes dificulta o ingresso de muitos professores.

4) *A carência de formação continuada ofertada pelos órgãos públicos*, visto que apesar dos avanços alcançados, os órgãos públicos ainda não têm promovido uma sólida

cultura de formação continuada nas escolas, promovendo alguns poucos eventos por ano.

Vale salientar que o fator tempo é, ao que parece, o maior obstáculo para a participação docente em situações de formação continuada, pois os professores dos dias atuais são ainda mais sobrecarregados do que antes, uma vez que a contemporaneidade tem exigido deles número cada vez mais intenso de atividades, pois segundo Nacarato, Varani e Carvalho (1998, p. 86 e 87):

A partir da década de 70, novas atribuições passaram a ser feitas e incorporadas ao trabalho docente: participação em conselhos de classe, reuniões com pais e processos de recuperação. Mais recentemente, verifica-se uma intensificação do trabalho docente, não mais pedagógico como nos exemplos anteriores, mas, principalmente, de ordem burocrática; como é o caso do preenchimento de relatórios bimestrais e individuais relativos às dificuldades de aprendizagem dos alunos – Deliberação CEE 11/96.

Em trabalho anterior (Farias, 2011), destacamos outras atividades atribuídas ao professor: a) participação em plantão pedagógico, b) semana pedagógica, c) registro de aulas em caderneta, d) desenvolvimento de projetos, e) elaboração de atividades relativas às datas comemorativas. Além dessas atividades, outras são ainda mais constantes no trabalho docente, como o planejamento de aulas, elaboração de atividades, provas e sequências didáticas, correção de provas, livros e atividades, cálculo e registro de notas na caderneta, entre outras. Em meio a tantas tarefas, muitos professores se veem obrigados a levar muitas dessas atividades para casa, a fim de realizá-las durante as madrugadas, finais de semana e feriados.

Mediante um contexto como esse, marcado por exigências várias, temos observado que muitos de nossos companheiros de trabalho tornam-se profissionais frustrados, estressados, descrentes da profissão que exercem, almejando outras profissões. Muitos se tornam amargurados, passando a lamentar constantemente a escolha de tal profissão. Não raramente ouvimos professores dizerem: “*Se eu pudesse voltar ao passado, não escolheria ser professor!*” Alguns até nos dizem: “*Você ainda é*

muito jovem, dá tempo exercer outra profissão!” Esses docentes também aconselham os filhos e parentes a escolherem outro tipo de atividade profissional, pois alegam que ensinar é um trabalho muito estressante e que não vale a pena todo o esforço exigido pela profissão.

Essa soma de fatores contribuiu para a construção da imagem do professor como “sofressor”- termo bastante utilizado pelos professores e profissionais de outras áreas, como um profissional incompetente, preguiçoso e mal pago, o que conseqüentemente influenciou a desvalorização, cada vez mais crescente dessa profissão. Vejamos o que asseveram Nacarato, Varani e Carvalho (1998, p. 97):

Há alguns anos, a imagem do (a) professor (a) raramente aparecia na mídia, com exceção de programas humorísticos em que se caricaturizava o professor e a professora numa sala de aula, como alguém mal – humorado, impaciente e parcial. Hoje ela é mais frequente, sendo explorada inclusive em personagens de novelas de grande audiência, o que não significa dizer que a profissão docente tenha começado a ser valorizada. Não podemos ignorar o papel ideológico desempenhado pela mídia, trazendo conseqüências para o modo de pensar e agir das pessoas.

A nosso ver, essa imagem do professor como um profissional desqualificado e desvalorizado continua sendo socializada por vários veículos da mídia, como as redes sociais, os jornais escritos e telejornais, o rádio, entre outros. Recentemente, as redes sociais, inclusive o Facebook, veicularam uma charge em que era apresentada a imagem de uma professora de escola pública, aparentemente abatida, em diálogo com uma empregada doméstica. O diálogo foi iniciado pela professora, que pergunta: *“Quer trocar?”* A pergunta da professora refere-se a trocar de profissão com a empregada doméstica, que responde: *“E viver sem dinheiro, sem marido, deprimida, com síndrome do pânico ou louca? Nem morta!”*

Vejamos a referida charge:



Figura 1: Charge veiculada pelo Facebook no ano de 2013

A charge acima foi veiculada na mídia em decorrência de uma reportagem apresentada no início do ano de 2013 pela Rede Globo, que tratava dos profissionais que passaram a ter salários equivalentes, no caso, as empregadas domésticas e os professores. A reportagem mostrou que os docentes, profissionais que passaram por uma formação para poder exercer a profissão, estão recebendo salários equivalentes aos salários das empregadas domésticas, que diferentemente dos professores, não precisaram passar por uma formação acadêmica para exercer a profissão.

Charges como a apresentada acima continuam sendo veiculadas pela mídia, reforçando ainda mais a ideia de que o professor é um profissional sem sucesso, desvalorizado e despreparado. No ano de 2014 outra charge foi socializada no Facebook, retratando o professor em estado de miséria, sendo vítima de pena.

Vejamos a referida charge:



Figura 2: Charge veiculada pelo Facebook no ano de 2014

Uma questão que muito nos chamou a atenção é que ambas as charges foram compartilhadas por nossos colegas professores em seus Facebooks. Como se já não bastasse a desvalorização atribuída ao professor por profissionais de outras áreas, os próprios professores, a nosso ver, reforçam a ideia de que o docente é um profissional desqualificado à medida que compartilham conteúdos como esses em suas redes sociais. Os docentes compartilharam tais charges e não apresentaram crítica alguma, não fizeram comentário algum, apenas compartilharam as imagens, o que demonstra certo conformismo ou até mesmo identificação com essa imagem bastante negativa veiculada ao longo dos anos.

Recentemente, um aluno me parou nos corredores da escola e me fez a seguinte pergunta: *“Professora, quanto é o seu salário?”* Respondi ao aluno dizendo: *“Por que a curiosidade?”* O aluno imediatamente respondeu: *“Porque eu vi na televisão que um mendigo ganha mais que um professor!”*

Essas e outras questões, ideologicamente veiculadas pela mídia, não só contribuem para o desprestígio da profissão docente, como também contribuem para que muitos professores não invistam em sua formação continuada, demonstrem resistência aos eventos formativos, pois muitos deles alegam que inúmeros

profissionais não concluíram nem mesmo o Ensino Médio e, no entanto, recebem salários equivalentes ou até mesmo superiores aos salários dos professores. Nesse sentido, muitos docentes se perguntam: *“Para que continuar estudando, se continuarei ganhando pouco?”* É por isso que afirmamos que formação continuada de professores é um assunto bastante polêmico que envolve, entre outras questões, insatisfações e revoltas.

Vale destacar que a grande maioria dos professores que apresenta tal insatisfação e arrependimento em relação à profissão docente são aqueles que estão em fim de carreira, ou seja, esse estado de desmotivação pode estar associado a fase em que os professores se encontram. Com diferentes enfoques de análise, alguns especialistas em formação de professores têm apontado uma série de fases pelas quais os docentes passam durante o desenvolvimento profissional.

De acordo com Sikes (1988, p. 29), “diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, frustrações, preocupações, satisfações, etc. parecem estar relacionados com diferentes fases da vida dos professores e de sua carreira.” A referida autora elaborou uma teoria denominada Teoria sobre os ciclos vitais dos professores, cujas principais características encontram-se apresentadas no seguinte quadro:

IDADE (ANOS)	FASE	CARACTERÍSTICAS
21 a 28	Exploração	“...é uma fase de exploração das possibilidades da vida adulta, e de início de uma estrutura estável de vida. Os problemas de disciplina são os que mais preocupam os professores, devido à ausência de autoridade. Além disso, preocupam os o domínio dos conteúdos. É também uma fase de socialização profissional.”
28 a 33	Transição	“...é a fase de estabilidade no posto de trabalho para uns e a procura de um novo emprego para outros. Nesta fase, os professores começam a estar mais interessados no ensino do que no domínio do conteúdo.”
30 a 40	Estabilização	“...período de grande capacidade física, e intelectual, o que significa energia, implicação, ambição e confiança em si mesmos. É uma fase de estabilização, normalização, na qual os professores tentam ser mais competentes no seu trabalho e às vezes procuram promoção.”
41 a 50/55	Maturidade	“...fase em que os professores já se adaptaram à sua maturidade, adotando novos papéis na escola e no sistema educativo. Podem ser professores que mantêm os princípios e os costumes da escola, aqueles sobre quem recaem muitas das responsabilidades, e fazem-no porque acreditam que é o que devem fazer. Contudo, essa reação não é igual para todos. Alguns professores não se adaptam às mudanças e ficam amargurados, críticos e cínicos.”
>50/55	Aposentadoria	“...fase de preparação da jubilação, em que os professores afrouxam a disciplina, assim como as suas exigências face aos alunos.

Quadro 1 - Teoria sobre o ciclo vital dos professores (Sikes, 1985)

A autora destaca que as faixas etárias apresentadas no quadro e sua relação com as diferentes fases da carreira não são obrigatoriamente cumpridas durante o desenvolvimento profissional, como se fosse uma passagem obrigatória, visto que os

professores estão sujeitos à influências várias. No entanto, reconhece a forte relação entre ciclos vitais dos professores e suas características pessoais e profissionais.

Objetivando superar uma possível linearidade do modelo apresentado por Sikes (1985), apesar da autora ter alertado para tal impossibilidade, em pesquisa realizada com 160 professores, Huberman (1992) propõe um modelo para explicar o ciclo profissional docente, identificando fases específicas, como Sikes (1985), mas associando-as ao tempo de carreira e não à idade cronológica, como podemos observar no seguinte quadro:

ANOS DE CARREIRA	FASES/TEMAS DA CARREIRA
1-3	Entrada, Tateamento
4-6	Estabilização, consolidação de um repertório pedagógico
7-25	Diversificação, "Ativismo", Questionamento
25-35	Serenidade, Distanciamento afetivo Conservadorismo
35-40	Desinvestimento (Serenos ou amargo)

Quadro 2 - Classificação de Huberman (1992)

Huberman (1992), assim como Sikes (1985), propõe um estatuto flexível, pois defende que as pessoas não passam igualmente e da mesma forma pelas fases que identificou. O quadro abaixo mostra a distribuição dos colaboradores da pesquisa segundo a classificação de Sikes (1985):

IDADE (ANOS)	FASE	NÚMERO DE PROFESSORES
21 a 28	Exploração	0
28 a 33	Transição	0
30 a 40	Estabilização	1
41 a 50/55	Maturidade	3
Acima de 50/55	Aposentadoria	3

Quadro 3- Distribuição dos professores segundo classificação de Sikes (1985)

Como já destacamos, a classificação de Sikes (1985) foi aperfeiçoada por Huberman (1992), que substituiu a idade cronológica dos professores pelo tempo de carreira. Assim, o autor se preocupa em discutir as fases da carreira a partir do tempo de experiência e não da idade do docente. Se considerarmos as fases propostas por Huberman (1992), teremos a seguinte distribuição entre os professores colaboradores:

ANOS DE CARREIRA	FASE	NÚMERO DE PROFESSORES
1-3	Entrada	0
4-6	Estabilização	0
7-25	Diversificação	5
25-35	Serenidade	2
35-40	Desinvestimento	0

Quadro 4 - Tempo de carreira profissional dos professores segundo classificação de Huberman (1992)

Apesar da grande maioria dos professores colaboradores de nossa pesquisa apresentar uma idade um tanto avançada e um significativo tempo de serviço, o que dá direito a esses docentes se aposentarem, demonstram interesse e atribuem importância

à formação continuada. Sabemos que essa realidade não é frequente na faixa etária em que se encontram os professores, uma vez que inúmeros docentes não apresentam interesse por eventos de formação continuada ao acumularem muitos anos de serviço.

Vivenciamos essa realidade na própria escola em que lecionamos atualmente, pois os professores com faixa etária acima de quarenta anos não se interessam em participar de eventos de formação continuada. Quando solicitados a participarem de eventos dessa natureza, esses professores alegam que já estão em fim de carreira e não têm mais paciência ou não precisam mais de nenhum tipo de formação. Alegam que isso é tarefa dos professores mais jovens. Cortella (2014) denomina esses profissionais como professores velhos, destacando que há uma diferença entre idoso e velho. Segundo esse autor, idoso é aquele com muita idade, enquanto velho é aquele que se acha suficientemente preparado, e que não precisa mais mudar. O referido autor ainda afirma que existem professores com mais de sessenta anos de idade que não envelheceram, enquanto outros, na metade da carreira já estão ultrapassados.

Em síntese, esse capítulo tentou mostrar, entre outras discussões, que a formação continuada de professores tem se revelado como preocupação de instâncias às mais diversas e que formar-se continuamente é essencial ao profissional professor, que atualmente desenvolve seu trabalho em contextos cada vez mais complexos. Tentamos mostrar que a formação continuada é fundamental para que o professor possa refletir sobre sua prática, o que pode possibilitar o redimensionamento de seu fazer docente.

Todavia, apesar de hoje haver uma significativa mobilização em prol da formação de professores, ainda não há no Brasil uma cultura consolidada de formação continuada. Assim afirmamos porque no país ainda existem inúmeras escolas em que raramente há eventos destinados à formação dos professores, porque geralmente as formações oferecidas são fragmentadas e descontínuas e porque ainda não há um investimento expressivo na formação continuada dos profissionais da educação.

Embora reconheçamos a relevante importância de investimento na formação docente, acreditamos que a ideia de formação continuada está relacionada a uma agenda interna do professor, ou seja, mais importante que o investimento, é a iniciativa própria do professor em se formar continuamente, pois não adianta lançar investimentos se o professor não estiver interessado e disposto a se formar.

É preciso que a formação continuada seja exigida e efetivada em todas as escolas públicas do país, não apenas naquelas envolvidas no ProEMI. É preciso que todos os docentes estejam constantemente envolvidos em eventos, cursos ou programas de formação, a exemplo do PNAIC, que só na Paraíba, Alagoas e Pernambuco está atingindo um público de 29.541 professores. Ou seja, é preciso que se desenvolvam projetos permanentes de formação continuada nas diversas regiões do Brasil, atendendo a todos os profissionais docentes, pois não se pode pensar em uma educação de qualidade sem pensar em um efetivo projeto de formação continuada de professores.

CAPÍTULO II

DESDE PEQUENA BRINCAVA DE SER PROFESSORA: A IDENTIDADE DOCENTE EM QUESTÃO

O presente capítulo discutirá a questão da identidade docente, que como sabemos, é construída discursivamente, ao longo de toda a carreira profissional do professor. Para tanto, abordaremos alguns dos elementos que influenciam na formação identitária do profissional da educação, como a história de vida, o contexto histórico e social, a prática, o convívio com os pares, a formação inicial e continuada, os documentos oficiais, entre outros.

Focalizaremos, entre outras questões, a influência de documentos norteadores do ensino, a exemplo dos currículos dos cursos de formação de professores, que, a partir das mudanças advindas com a contemporaneidade, produzem novas representações deste profissional, a exemplo do professor mediador, agente de letramento e do professor reflexivo. Além disso, discutiremos a relevância da formação continuada como espaço privilegiado para a constante (re) construção identitária do profissional docente, o que pode favorecer o redimensionamento das práticas pedagógicas.

2.1 A identidade do profissional docente: alguns apontamentos

Temos observado nos últimos tempos acentuado destaque para a questão da identidade, hoje tratada por estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento. Atualmente, a identidade tem sido tema recorrente em congressos, livros, pesquisas acadêmicas, entre outros, o que tem consolidado ainda mais esse campo de estudos.

De acordo com Bauman (2005), é realmente um desafio para a sociologia lembrar que, há apenas algumas décadas, a identidade não fazia parte do centro de seus debates, permanecendo apenas como objeto de meditação filosófica. Atualmente, no entanto, a identidade está na ordem do dia, assunto de extrema importância.

Segundo o Novo Dicionário da Língua Portuguesa – Aurélio (Ferreira, 2004), identidade é definida a partir de dois conceitos: o primeiro define identidade como *qualidade de idêntico*, algo perfeitamente igual. O segundo apresenta a identidade como um *conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa*. Assim, percebemos em ambas as definições certa rigidez e singularidade em relação ao que se entende por identidade.

Concepções dessa natureza não são apenas verificadas em nossos dicionários de Língua Portuguesa. Durante muito tempo e ainda hoje, diversos autores e correntes, sobretudo na Psicologia, consideram a identidade como uma entidade una, natural, de uma categoria biológica, universal. Todavia, no mundo atual em que se discute a *pós-modernidade*, questionamentos de valores e verdades absolutas, inúmeros autores não concordam com a concepção de identidade apresentada: estática, pronta e acabada, dentre eles Rajagopalan (1998) e Moita Lopes (1998, 2002, 2003), ambos linguistas aplicados.

Hall (2011), em seu estudo clássico, distingue três concepções de identidade. A primeira é de identidade do *sujeito do Iluminismo*, segundo a qual o sujeito estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. Assim, verifica-se que essa era uma concepção “individualista” do sujeito e de sua identidade.

A segunda concepção é de identidade do *sujeito sociológico*, visto como aquele que refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com pessoas importantes para ele. De acordo com essa concepção, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior, mas este é formado e modificado através de um diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.

A terceira concepção é de identidade do *sujeito pós – moderno*, visto como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente, sendo a identidade formada e transformada continuamente. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume diferentes identidades em diferentes contextos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Assim, segundo Hall (2011, p.13), “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.”

É a esta última concepção que nos filiamos, pois concordamos que a identidade não é concebida como uma coleção estática de atributos ou como um construto mental que preexiste e é independente das ações humanas, mas como um processo contínuo, ocorrendo durante toda a vida, pois como assevera Hall (2011, p. 38), “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento.”

Tal concepção é compartilhada por Rajagopalan (2003, p. 71), ao afirmar que,

as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo.

A identidade, portanto, não é algo imutável, mas trata-se de um processo de construção do sujeito historicamente situado. Moita Lopes (2003, p.15) reforça essa última concepção, quando enfatiza que,

Há nas práticas cotidianas que vivemos um questionamento constante de modos de viver a vida social que têm afetado a compreensão da classe social, do gênero, etc., em resumo, de quem somos na vida social contemporânea.

Moita (1995, p. 116), ao discutir a identidade profissional, afirma que “O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo e ao contexto sociopolítico em que se desenrola.” A constituição da identidade profissional do

professor também acontece de forma contínua. Passa pelas relações pessoais que estabelece no seu ambiente de trabalho com alunos, família e instituição; por meio da construção de saberes e conhecimento, pelas interações que estabelece entre o universo profissional e o sociocultural; e pela formação continuada, em um processo de formação e transformação.

Com base em Hall (1997, 2000, 2011), Laclau (1996), Moita Lopes (1998, 2002, 2003) e Bauman (2005), entre outros, temos concebido a identidade como descentrada, fragmentada, contraditória, em processo e discursivamente construída. Afastamo-nos, com Hall, da perspectiva essencialista de identidade, que a entende como fixada no nascimento, como parte da natureza de cada um de nós, como impressa pelo parentesco e pela linhagem dos genes, como constituinte de nosso interior. Nessa visão, a identidade não se desestabilizaria em decorrência dos fenômenos que hoje respondem pelo caráter cada vez mais plural de nossas sociedades. Se a identidade de fato carregasse consigo tantos traços de unidade essencial, indivisibilidade e permanência, não haveria como explicar a proliferação de múltiplas identidades inscritas em relações de poder e construídas pela diferença.

Rajagopalan (1998) aponta que a identidade de um ser humano se constitui na língua e através dela. Assim, percebemos o olhar do linguista aplicado: além de deixar claro que não se pode discutir identidade sem fazer uma discussão acerca da linguagem, defende também que o indivíduo não nasce com uma predisposição identitária fixa e imutável, mas que sua identidade se constrói a partir da língua, a qual, semelhantemente ao indivíduo, encontra-se em constante transformação e evolução. Assim como as demais identidades, as identidades profissionais são constituídas a partir das diversas narrativas que circulam em determinado contexto social e cultural.

Moita Lopes (1998), da mesma forma que Rajagopalan, defende que a identidade é construída a partir da linguagem, pois afirma que as identidades sociais, além de serem fragmentadas, são sempre construídas através de nossas práticas discursivas em relação ao outro. Em outras palavras, somos seres fragmentados por

nos constituirmos através da linguagem em diferentes contextos sociais. É importante destacar que estamos entendendo o termo fragmentado como multifacetado, plural e inacabado, e não como algo isolado, desconectado e verdadeiro em si mesmo.

Assim, Moita Lopes (2002) reforça que não há construção identitária sem se considerar o discurso. A identidade do professor, portanto, também se constrói nas diferentes práticas discursivas em que ele se engaja e pelas quais se relaciona com o outro. Desse modo, o indivíduo constitui-se nesse movimento de vai e vem da percepção e da representação do outro sobre ele mesmo. Para esse autor, é através da linguagem que as pessoas agem no mundo e constroem significados, na relação com os demais participantes do discurso, tornando-se assim conscientes de si mesmos e construindo suas identidades.

Pennycook (2006) também destaca que as identidades são formadas na performance linguística em vez de serem essencializadas, ou seja, é por meio da linguagem que as identidades se constituem. Por ser a identidade produzida pela linguagem, e devido ao caráter instável da última, uma vez que os significados são constantemente reconstruídos e produzidos, a identidade também assume essa instabilidade e passa a ser vista não como algo que se possui e que seja a mesma no decorrer de toda a vida, mas, conforme enfatiza Hall (2000), como um tornar-se permanente. Tadeu (2000, p. 97) enriquece essa discussão destacando que a identidade,

[...] não é uma essência: não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tão pouco é homogênea, definitiva, acabada, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconstante, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

A identidade profissional é uma construção que evolui ao longo da carreira docente e que é influenciada pelas instituições formadoras, pelas reformas, pelos

contextos políticos, pelas crenças, valores, pelo conhecimento acerca da matéria que se ensina, pelas experiências como aluno, entre vários outros elementos, como demonstrado no gráfico abaixo:

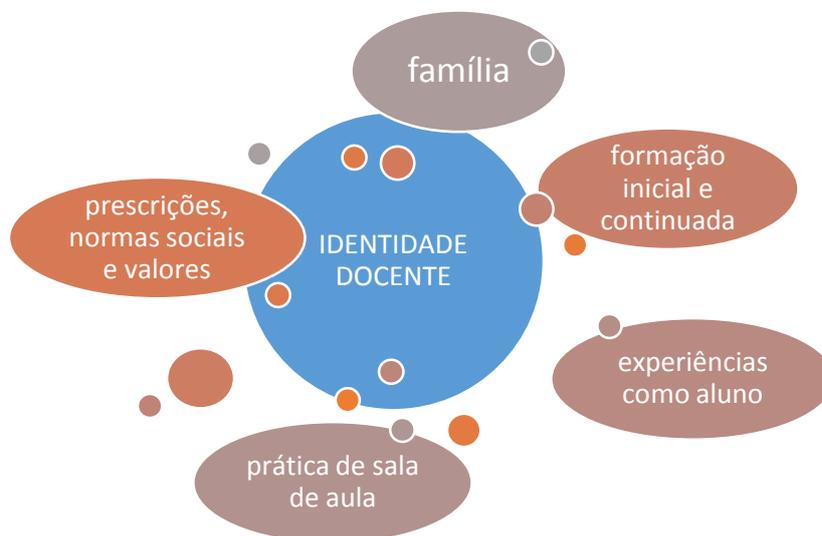


Gráfico 1: Elementos influenciadores da construção da identidade docente
Fonte: Elaborado pela autora (2014)

É importante compreender o conceito de identidade docente como um processo dinâmico, que evolui e se desenvolve durante toda a vida, o que nos faz concluir que a identidade profissional não é estável, fixa ou imutável. É resultado de um complexo equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com variados papéis que os docentes precisam desempenhar. Desse modo, não existe uma identidade em essência, que acompanhe o professor ao longo de sua existência sem sofrer transformações. A identidade docente é uma construção social, relativa a uma determinada época histórica, a um determinado contexto sócio – político.

A dinamicidade típica da identidade docente é facilmente entendida à medida que refletimos sobre nossa própria história profissional. Nossas primeiras metodologias continuam iguais às que desenvolvemos atualmente? Nossas concepções acerca do ensino, da avaliação, dos materiais didáticos, entre inúmeras outras questões, sempre foram as mesmas? Possuímos as mesmas crenças depois de anos de profissão? Apesar de algumas de nossas convicções permanecerem intactas ao longo dos tempos,

certamente percebemos que hoje somos profissionais bastante diferentes do que fomos anteriormente, com novas crenças adquiridas, pois fatores os mais diversos ocasionam mudanças no decorrer do ciclo de vida profissional de cada um.

Questões como essas são importantes para fazer com que os professores reflitam sobre o processo de construção da identidade docente, fazendo-os perceberem que inúmeras questões mudaram e se transformaram no decorrer de suas carreiras, o que comprova que os professores não possuem uma identidade pronta e acabada. O gráfico abaixo resume a definição de identidade assumida por Hall (2000) e adotada neste trabalho:

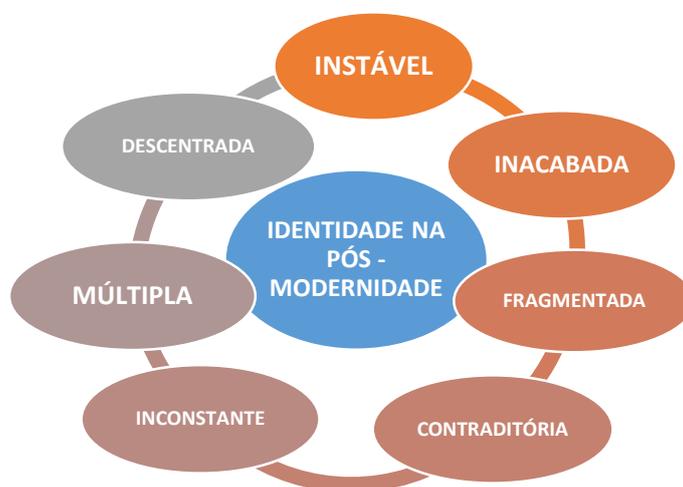


Gráfico 2: Características da identidade na Pós – Modernidade
Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Libâneo (2001, p. 68) conceitua a identidade profissional docente como “o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor.” Pimenta (1999), por sua vez, acrescenta que existem três passos para a construção dessa identidade docente. O primeiro deles refere-se à mobilização dos saberes da experiência, acumulados ao longo de toda sua vida, seja como aluno, seja como professor. Esses saberes são construídos a partir do contato com outros professores, através de posturas éticas, políticas e pedagógicas, experiências vivenciadas na prática docente cotidiana, entre outros, o que nos lembra Tardif (2010, p. 11) quando destaca que:

(...) o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc.

O segundo passo, de acordo com a Pimenta (1999), diz respeito ao conhecimento ou domínio das áreas específicas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências). A tarefa do docente é, pois, a produção de conhecimento e a criação das condições para que este ocorra.

O terceiro passo refere-se aos saberes pedagógicos. Isso implica que saber ensinar pressupõe experiências, conhecimentos específicos, pedagógicos e didáticos. É esse trinômio, segundo Pimenta (1999), que constitui a formação do professor e atribui-lhe uma identidade.

Nóvoa (1991) afirma que existem três A que sustentam o processo identitário dos docentes: A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência. A de Adesão porque ser professor implica a adesão de princípios e valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades dos alunos. A de Ação, pois na escolha das melhores maneiras de agir surgem decisões de natureza pessoal e profissional, uma vez que o sucesso ou o insucesso de certas experiências marcam nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar em sala de aula. A de Autoconsciência porque tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação, de modo que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

A identidade profissional, construída em função do período histórico e social vivenciado, é evidenciada nos currículos dos cursos de formação de professores, pois o currículo não é neutro, mas pelo contrário, é extremamente ideológico, se constituindo como um forte produtor de identidades profissionais. Cada currículo traz na base de

suas concepções a representação do profissional que se quer construir, como acentuam Silva e Moreira (1999, p. 7):

Isso significa que o currículo não é um elemento inocente e neutro, de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Do mesmo modo que o currículo, vários outros documentos contribuem fortemente para a construção da identidade do professor. Os PCN, por exemplo, adquiriram acentuada credibilidade entre os professores, que em muitos casos veem nesses parâmetros um modelo a ser seguido. Da mesma forma que no currículo, há subjacente aos PCN um ideal de professor, um modelo de identidade no qual os professores devem se espelhar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, na condição de práticas curriculares, influenciam, de certa forma, o modo como o conhecimento deve ser organizado, a maneira pela qual o docente deve adequar a sua prática, seu comportamento em sala de aula, sua relação com o material didático, com o alunado e com a própria instituição escolar. É nesse sentido que o referido documento contribui para a construção da identidade do professor.

É lícito destacarmos que a identidade docente de muitos professores também é construída levando-se em consideração o livro do professor, visto que esse recurso transformou-se em um verdadeiro guia pedagógico. É possível afirmar que os livros didáticos voltados ao professorado ditam o modo como os docentes devem gerenciar a aula, como devem responder às perguntas dos alunos, o que é importante ser ensinado, como é preciso agir e por onde começar. A grande maioria dos livros “ditam” todos os passos da aula, do princípio ao fim, concebendo o professor como um mero executor de tarefas.

Apesar das intensas discussões acerca do livro didático realizadas nos cursos de formação inicial e continuada de professores, muitos docentes, sobretudo aqueles formados sob perspectivas teóricas tradicionais, seguem cegamente as prescrições desses manuais, por considerarem o livro como “o dono da verdade”. Assim, esses professores perdem cada vez mais sua autonomia e criticidade, transformando-se em meros seguidores de ordens, tendo suas identidades determinadas pelo autor do livro didático.

O Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), objeto de estudo desta dissertação, também tem contribuído para a construção de uma nova identidade docente, uma vez que tal Documento tem atribuído aos professores novas responsabilidades, o que conseqüentemente implica diferentes modos de ensinar e de ser professor. O Documento Orientador desse Programa estabelece que os docentes devem trabalhar em tempo integral na escola onde lecionam, desenvolvam atividades respaldadas na perspectiva do Letramento, planejem atividades teórico – práticas, que envolvam a cultura digital e o uso de mídias, que sejam capazes de trabalhar a partir de uma perspectiva interdisciplinar, que atuem nos diversos macrocampos propostos pelo Programa, etc. Desse modo, essas e outras novas responsabilidades direcionadas ao professorado atuante no ProEMI contribuem para a (re) construção da identidade docente. Nesse sentido, esses são apenas alguns dos vários documentos que contribuem para o processo de (re) construção identitária dos professores.

A partir de agora passaremos a discutir acerca de duas representações de professor bastante disseminadas nos cursos de formação inicial e continuada e em diversas produções teóricas: o professor como mediador e o professor como agente de letramento.

O professor representado como mediador tem merecido papel de destaque nos últimos tempos, principalmente nos estudos educacionais e entre os pedagogos. Tal representação foi bastante aceita pelos professores brasileiros, que em grande parte se orgulham em dizer: “*Sou um mediador do conhecimento!*” Essa representação se

disseminou largamente pelas escolas, universidades, na mídia, em textos teóricos, ganhando adeptos em toda parte, o que foi possível principalmente a partir dos estudos de Vygotsky acerca da mediação.

Vygotsky teve como objetivo, através de seus trabalhos, edificar uma psicologia e uma pedagogia no quadro teórico – epistemológico do marxismo. Para isso, usou como exemplo a metáfora do conceito de trabalho em Marx, que deu origem ao conceito de mediação. A visão mais importante para compreendermos as teorias vygotskianas sobre o funcionamento do cérebro humano é a mediação. De acordo com Vygotsky,

Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 2002, p.26).

Ainda acrescenta que:

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (Idem, p.33).

Essas reflexões nos levam a concluir que, tanto no trabalho como na ação sobre o mundo para transformá-lo, o ser humano utiliza instrumentos. Para plantar uma semente, por exemplo, ele usa uma pá. Desse modo, quando o cérebro humano aprende um conceito, usa a mediação das palavras ou a própria linguagem. Não há como pensar se não utilizamos palavras ou imagens. Se toda ação humana supõe uma mediação, do mesmo modo a aprendizagem se faz com a mediação através da interação com o outro, na interação social, na qual as palavras são empregadas como meio de comunicação ou de interação.

O professor tido como mediador apresenta características diferenciadas do professor tradicional, visto que sua função não se limita à mera transmissão de conhecimentos, pois o professor mediador se coloca como uma ponte entre o estudante e o conhecimento, para que dessa forma, o discente aprenda a pensar criticamente e a questionar por si mesmo e não receba passivamente as informações, perspectiva de ensino criticada por Freire.

O professor mediador observa e investiga os conhecimentos que os discentes trazem à escola, intervém para a reorganização de tal conhecimento, a fim de elevá-los a outro patamar. Assim, esse professor configura-se como um profissional ativo, dinâmico e colaborador dos processos de aprendizagem dos alunos.

No entanto, Kleiman (2006, p. 80) problematiza a representação de professor apoiada no conceito de mediação, afirmando que o professor tido como mediador ocupa posição privilegiada em relação ao aluno, visto que é “aquele que está no meio”, como alguém que “exerce um papel intermediário entre dois interessados numa negociação, naquele que arbitra.” O professor mediador, segundo essa autora, desconsidera a ação do aprendiz na medida em que este é projetado ocupando um lugar de inércia e passividade em um processo em que a construção ativa do conhecimento deveria ser prioridade. Desse modo, Kleiman destaca que o professor mediador, pelo fato de estar em uma posição privilegiada, ocupando o centro no processo de ensino e aprendizagem, contribui para o apagamento da ação do aluno, estabelecendo, dessa forma, uma relação professor – aluno assimétrica.

É importante destacarmos que temos uma visão diferenciada da referida autora, uma vez que reconhecemos na mediação um aspecto bastante relevante para o processo de ensino e aprendizagem, pois para Vygotsky, como ressalta Matui (1995), a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos no processo. Nesse sentido, a figura do professor como mediador é fundamental, pois ele é um elo entre o aluno e o conhecimento. Além disso, Vygotsky (1984) defende que a constituição das funções psicológicas humanas superiores decorre das atividades realizadas

colaborativamente e mediadas pela interação verbal. Ou seja, os indivíduos aprendem e desenvolvem conceitos através do processo de internalização que marca a transferência do âmbito social para o individual.

O fato de o professor ser alguém mais experiente do que o aluno, e por isso mesmo ocupar a posição de professor, não significa que as ações do aluno não serão consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Significa que o docente será responsável pela mediação do conhecimento, o que, a nosso ver, é de vital importância para que o aluno aprenda.

Tendo como base os estudos acerca do Letramento e reconhecendo a dimensão política do trabalho do professor, bem como os efeitos dessa atividade sobre a construção da identidade dos grupos envolvidos, Kleiman defende a representação do professor como “agente de letramento”. Para a autora, essa representação contribui para que o docente seja considerado um “mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade.” (idem, p. 82).

Diante do exposto, podemos afirmar que, agindo como um “mobilizador de capacidades e de recursos” de modo a levar os alunos à efetiva participação nas práticas sociais de uso da escrita, o professor não mais ocupa a posição de mero executor das prescrições dos exercícios e livros didáticos. Diferentemente disso, passa a ser um profissional autônomo, capaz de escolher os recursos coerentes à sua ação e refletir criticamente sobre o seu agir.

Assim como o professor representado como mediador, também reconhecemos a importância do professor representado como agente de letramento, visto que os professores que atuam como verdadeiros agentes de letramento possibilitam que os alunos participem eficazmente de situações reais de leitura e escrita na sociedade, desempenhando adequadamente a competência de ler e escrever nos diversos contextos sociais. Essa função do agente de letramento é decisiva na formação cidadã do aluno, visto que a leitura e a escrita não devem ser atividades realizadas somente na

escola e para a escola, pois a instituição escolar é apenas uma das inúmeras instâncias sociais de que os estudantes fazem parte.

O professor representado como “agente de letramento” também tem se disseminado largamente, sobretudo nos cursos de Letras das mais variadas universidades brasileiras, representação essa que, como vimos, atribui novas e significativas características à identidade do professor. O professor agente de letramento tem sido bastante reclamado atualmente nas diversas instituições de ensino. O Documento Orientador do ProEMI, por exemplo, estabelece que os professores envolvidos no referido Programa desenvolvam suas aulas a partir da perspectiva do Letramento, sejam esses docentes de matemática, química, biologia, ou qualquer que seja a área do conhecimento. Isto é, ser um agente de letramento é hoje, uma responsabilidade não apenas dos professores de Língua Portuguesa, mas também dos docentes de todas as outras disciplinas. Assim, podemos afirmar que ser um agente de letramento é uma nova competência da docência.

Nesse sentido, reafirmamos que as instituições de formação docente vêm ao longo dos tempos contribuindo para a (re) construção da identidade do professor. No entanto, vários outros elementos influenciam na construção identitária do profissional docente, como sua história de vida, suas crenças, valores, saberes, sua prática profissional, a convivência com os pares, para citar apenas alguns exemplos. A seguinte citação enriquece essa questão:

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros segmentos (PIMENTA, 2000, p. 19).

Nesta citação, a autora explicita alguns dos elementos que contribuem para a construção identitária do profissional docente. Chamaremos atenção para a questão das práticas culturalmente consagradas, visto que a tradição é um dos principais elementos levados em consideração pelos professores na construção de suas identidades profissionais.

Embora estejamos vivenciando novos tempos, marcados por diversas mudanças impulsionadas pela contemporaneidade, o que tem posto em cena novos modos de ser professor, muitos de nossos docentes têm resistido às inovações educacionais. Um dos motivos que explica tal resistência é o fato de que muitos deles construíram suas identidades profissionais se baseando nos modelos tradicionais de ensino de seus professores de educação básica ou superior.

Há poucos meses, quando aluna do Curso de Letras de uma universidade pública, vivenciei algumas experiências que me fizeram refletir sobre a força das tradições na construção identitária do professor de Língua Materna. Um de nossos colegas de turma não se conformava com o modo com o qual a maioria dos professores ministrava as aulas, isto é, abordando questões de língua/linguagem a partir de um viés reflexivo, embasados principalmente na perspectiva da Análise Linguística. O referido estudante passou todos os semestres do curso questionando essa forma de abordar a língua/linguagem e por muitas vezes falou: *“Acho sensacionais aquelas aulas de gramática tradicional! Achava o máximo um professor que tive no Ensino Médio. Ele dava uma ótima aula de gramática.”* Assim, é provável que para esse aluno, o professor de Língua Portuguesa é legitimado como tal à medida que domina principalmente o conjunto de regras da gramática normativa. Para ele, ao que parece, ser professor de Língua Portuguesa é ser professor de gramática.

As novas perspectivas de ensino de língua/linguagem abordadas durante a formação inicial não foram tão fortes quanto os modelos tradicionais de ensino de língua vivenciados por esse aluno durante a educação básica. Assim, acreditamos que sua experiência como aluno do Ensino Médio exerceu significativa influência na construção

de sua identidade profissional, o que comprova que a construção identitária do profissional da educação começa muito antes do ingresso à formação inicial. Isso é possível, entre outras questões, pelo fato de que a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um longo período de observação espontânea em relação às atividades que deverão realizar no futuro. Como destaca Tardif (2010, p. 79), a docência

também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino.

Pesquisas comprovam, como por exemplo, as de Fernandes (2005), Barcelos (2007), Silva (2011), Santos e Lima (2011), entre outros, que os professores ingressam no programa de formação inicial com crenças pessoais acerca do ensino, imagens de si mesmos como professores e a memória de si mesmos como alunos, imagens do bom professor, como demonstrado com o exemplo de nosso colega de graduação. Essas experiências, por sua vez, “funcionam como filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas” (VIEIRA – ABRAHÃO, 2004, p. 131). Em muitos casos, essas crenças e imagens pessoais permanecem sem alterações ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante toda carreira docente.

Os estudiosos supracitados afirmam que as imagens e crenças que os docentes trazem consigo quando iniciam o processo de formação inicial atuam como filtros mediante os quais eles dão sentido aos conhecimentos e experiências com os quais se deparam. Por outro lado, também podem atuar como barreiras às mudanças, limitando as ideias que os alunos podem vir a desenvolver sobre o ensino.

Diante dessa discussão, é preciso destacar que, apesar dos importantes avanços verificados nos currículos dos cursos de Letras, em que novas perspectivas de ensino de língua/linguagem são evidenciadas, muitos de nossos cursos de formação

inicial e continuada ainda são estruturados em uma formação predominantemente tecnicista, o que resulta na representação do professor como mero técnico. No entanto, defendemos que a formação docente, seja em contexto de formação inicial, seja em contexto de formação continuada, esteja comprometida com a formação de um professor crítico e reflexivo. Defendemos tal representação docente pelo fato de que acreditamos que a reflexividade, oportunizada principalmente através da formação continuada, contribui para a (re) construção da identidade profissional, o que pode favorecer mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. Medrado (2009, p. 107 e 108) destaca que

(...) o processo reflexivo, sem dúvida alguma, leva o professor não apenas a pensar sobre o que fez, mas, principalmente, a elaborar sentidos sobre como poderia ter feito/agido de outra forma e, por conseguinte, a construir novos saberes.

E é desse professor reflexivo, que aparece no rol das novas representações docentes, que trataremos mais detalhadamente a partir de agora.

2.2 Entre ser técnico e ser reflexivo: em busca de uma identidade docente

Os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos (PERRENOUD, 2002).

Iniciaremos este tópico apresentando uma discussão acerca da racionalidade técnica, perspectiva teórica de base positivista que teve forte influência principalmente a partir da década de 1970, cuja tradição até hoje percebemos traços. O tecnicismo propõe uma pedagogia embasada na racionalidade, eficiência e eficácia da produtividade. O foco principal não é o sujeito, e sim o objeto, provocando-se a fragmentação do conhecimento entre corpo e mente.

De acordo com Behrens (1996), a ênfase da prática educativa recai na técnica pela técnica, lançando-se mão de manuais para organizar o processo de ensino e aprendizagem. A abordagem tecnicista caracterizou-se pela ênfase na fragmentação do conhecimento, pois fez com que o homem adquirisse uma visão dualista, entre o ter e o ser, a razão e a emoção. Não se pode negar a importância da competência técnica na sociedade moderna, entretanto, a máquina deve estar a serviço das necessidades humanas, e não o contrário, o homem a serviço da máquina.

Os princípios da racionalidade técnica se assentam na formação de professores que sejam capazes de aplicar os conhecimentos teóricos – conhecimentos esses com *status* privilegiado – aos problemas instrumentais da prática. Em outras palavras, nesta perspectiva, o professor é formado para aplicar em sala de aula os conhecimentos sistematizados nas instâncias universitárias, uma vez que no tecnicismo há uma dicotomia entre quem produz e quem aplica o conhecimento. Enquanto os professores universitários se encarregam do trabalho intelectual, os professores de educação básica se encarregam do trabalho técnico, menos prestigiado.

Dessa forma, os professores são concebidos como meros executores de técnicas, aplicadores de conhecimentos produzidos por outros, o que consequentemente anula a autonomia do profissional da educação, atribuindo-lhe uma postura passiva. Na tendência tecnicista os docentes são formados a partir de um currículo normativo, que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico – profissionais. Um profissional formado nesses moldes logicamente não consegue dar respostas às diversas situações que emergem no cotidiano profissional, visto que estas ultrapassavam os conhecimentos elaborados pela ciência.

Embora a racionalidade técnica tenha se difundido há décadas, essa tendência de tradição positivista ainda é muito recorrente em um sem número de instâncias acadêmicas do Brasil. Em muitos cursos de licenciatura com duração de quatro anos, por exemplo, muitos alunos passam os primeiros anos estudando teorias as mais

variadas e apenas no final do curso realizam o estágio, como se os conhecimentos da prática docente não fossem relevantes para a Formação de Professores.

No entanto, o Conselho Nacional de Educação deixa claro que os estudantes de cursos de licenciatura deverão vivenciar atividades práticas durante todo o período de graduação, com 400 horas destinadas ao estágio, como podemos observar no seguinte trecho do referido Documento:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria – prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:
I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. (CNE/2002)

Diante disso, observamos que hoje o estágio supervisionado é uma preocupação de natureza oficial, que deve ocupar um período significativo de tempo na formação do graduando, não se limitando a uma pequena parcela do curso, como ainda ocorre em muitas instâncias formadoras. Além disso, em muitos casos, o estágio se resume em apenas algumas poucas visitas dos alunos à escola, se configurando como um desafio a ser vencido, haja vista que muitos professores relutam em aceitar estagiários em suas turmas. Sobre essa questão, afirmam Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 115):

Uma lacuna percebida pelos licenciandos, com a qual concordamos, é a falta de uma prática mais efetiva, em que o estudante universitário possa ter contato com o ambiente escolar, tendo contato com os alunos e a complexidade que lhe é natural, uma vez que a prática de ensino vigente é, em geral, insuficiente para lhes proporcionar essa experiência reclamada. Quantos de nós não temos ouvido depoimentos de professores recém – formados sobre as dificuldades que sentem e percebem quando se defrontam com o ambiente natural de aula? É neste momento que eles percebem mais claramente a diferença entre aquilo que a academia lhes proporcionou em termos de fundamentação teórica, e a prática que ele passa a vivenciar como docente.

Quando estudante do Curso de Letras, vivenciamos experiências extremamente negativas em relação aos estágios, pois a grande maioria dos professores atuantes na Educação Básica tentava nos convencer a minimizar a carga horária do estágio e para tanto, se prontificavam até mesmo a assinar todas as nossas fichas de presença de uma só vez, o que comprovaria que já havíamos concluído o estágio. E tudo estava ainda no começo! Ao que parece, esses docentes apresentam tal resistência pelo fato de não se sentirem à vontade em terem suas práticas avaliadas por alunos estagiários, uma vez que na grande maioria dos casos esses professores desenvolvem metodologias de ensino que em muitos aspectos se distanciam das práticas defendidas pela Academia.

Essa crítica realidade, por nós e por tantos outros graduandos vivenciada, contribui ainda mais para a fragmentação da experiência prática do futuro professor, dimensão essa bastante relevante à formação do profissional docente.

Diante desse contexto, em que a racionalidade técnica não dá conta de subsidiar os professores em meio à complexidade dos problemas surgidos no calor de suas ações, é que Donald Schon, principalmente a partir da década de 1980, mostrando-se contrário ao tecnicismo instaurado, introduz o conceito de “*profissional reflexivo*”. No Brasil, tal conceito passou a ser largamente difundido a partir do início da década de 1990, com a disseminação do livro “*Os professores e sua formação*”, coordenado pelo professor português António Nóvoa.

A análise empreendida no referido livro coloca em evidência, entre outras questões, a valorização da prática, que segundo Schon, é *lócus* privilegiado de produção de conhecimento, pois como assevera Pimenta (2006, p. 19),

Schon propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Desse modo, podemos afirmar que Schon atribui acentuada valorização à prática nos processos de formação de professores, mas uma prática refletida, que lhes dê oportunidades para resolver situações inéditas que frequentemente surgem no cotidiano docente. É nesse sentido que seria oportuno uma revisão dos currículos dos cursos de formação docente, a fim de promover maiores experiências práticas aos estudantes, que aconteçam durante todo o curso e não apenas ao seu final.

Schon contribui para o entendimento do trabalho do professor como ofício complexo, que requer não apenas a simples competência de aplicar os conhecimentos produzidos por outros, visto que o trabalho docente é um campo repleto de desafios, fenômenos singulares e instáveis. Assim, trabalhar em contextos como esse requer profissionais dinâmicos, criativos, e o principal: professores capazes de refletir criticamente sobre sua prática. Desse modo, a abordagem reflexiva proposta por Schon favorece um processo de emancipação dos próprios docentes e ainda contribui para a atribuição de uma nova identidade ao professor, agora representado como *reflexivo*.

Schon (1997, 2000) defende três processos reflexivos que podem auxiliar o professor na sua prática cotidiana: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação é o processo que se dá quando o professor reflete, colocando para si as questões do cotidiano como situações problemáticas e faz isso simultaneamente à experiência vivenciada. “Na reflexão na ação, o repensar de algumas partes de *nosso conhecer na ação* leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela.” (SCHON, 2000, p 34). Vejamos o que destaca Pérez – Gómez (1997, p. 38) acerca da reflexão na ação:

é um processo de reflexão sem a parcimônia sistematizada e distanciamento que requer a análise racional, mas com a riqueza da imediatez, da captação viva das múltiplas variáveis intervenientes, e a grandeza da improvisação e a criação, ao poder responder de forma nova às imperiosas demandas do meio.

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação são consideradas como a análise que o professor realiza *a posteriori* de sua ação, ajudando-o a compreender as dificuldades, a descobrir soluções e a orientar futuras ações. Esse processo permite ao professor pensar, analisar, interpretar, questionar a sua ação de forma tranquila e sistemática, buscando a reconstrução da mesma. Faz-se necessário, entretanto, conceber esse momento como um processo de formação profissional em que abrem-se a consideração ao questionamento individual ou coletivo.

Defendemos que os três processos reflexivos apontados por Schon são muito importantes para a formação profissional e desempenho satisfatório do professor em sua profissão. Assim afirmamos porque acreditamos que à medida que o docente reflete sobre a sua ação, sobre sua prática, sua compreensão se amplia, ocorrendo análises, críticas, reestruturação e incorporação de novos conhecimentos que poderão respaldar o significado e a escolha de ações posteriores. É nesse sentido que afirmamos que quando estamos refletindo sobre nossas experiências profissionais cotidianas, estamos também produzindo saberes, pois segundo Perrenoud (2002, p. 44),

Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa a um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro; decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar, estabelecendo objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos.

Diante da citação de Perrenoud, podemos caracterizar o professor reflexivo como um profissional dinâmico, autônomo, pesquisador assíduo de sua prática, que é capaz de pensar porque ensina, para que ensina, para quem e como ensina, isto é, reflete sobre os objetivos e as consequências do seu ensino.

Diferentemente disso, os profissionais que não refletem sobre sua prática docente tendem a aceitar de maneira acrítica a realidade cotidiana das escolas em que estão inseridos, sem questionar suas condições de trabalho, seus processos de formação, as propostas curriculares, ou seja, aspectos que influenciam direta e indiretamente no desenvolvimento de seu ofício.

Tal discussão sobre a importância dos processos reflexivos para o trabalho docente nos faz recordar um importante instrumento que possibilita aos professores a reflexão crítica acerca de suas práticas: estamos nos referindo ao relato de experiências, que além de oportunizar a (re) construção da identidade docente, possibilita que os professores olhem para sua prática, refletindo criticamente sobre ela. É esse exercício de análise crítica da prática docente que faz com que os profissionais da educação provoquem mudanças necessárias à sua realidade de sala de aula. Nesse sentido, o trabalho com os relatos de experiência deveriam frequentemente fazer parte de programas tanto de formação inicial como de formação continuada, uma vez que os alunos/professores teriam a oportunidade de olhar e refletir sobre a própria prática, buscando inclusive soluções para os problemas que cotidianamente surgem em seu ambiente de trabalho.

Alarcão (1996) destaca que a reflexão é essencial para a construção da identidade docente e para o seu desenvolvimento profissional, pois permite que o professor seja capaz de transformar sua prática e se constituir como sujeito autônomo que pode suscitar mudanças no contexto educacional.

Situações como essas, em que os docentes relatam suas experiências cotidianas, constituem uma excelente oportunidade para que os professores se autoavaliem enquanto profissionais, o que favorece o processo de (re) construção da identidade docente e o desenvolvimento de processos de reflexão, o que contribui para que os docentes se tornem professores reflexivos.

Zeichner e Liston (1996, p.6) apresentam algumas características – chave que constituem um professor reflexivo, a saber:

- 1) Examinam, esboçam hipóteses e tentam resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula;
- 2) Estão alertas a respeito das questões e assumem os valores que levam/carregam para seu ensino;
- 3) Estão atentos para o contexto institucional e cultural no qual ensinam;
- 4) Tomam parte do desenvolvimento curricular e se envolvem efetivamente para a sua mudança.
- 5) Assumem a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional;
- 6) Procuram trabalhar em grupo, pois é nesse espaço que vão se fortalecer para desenvolver seus trabalhos.

Tais características apresentadas por Zeichner e Liston, à medida que focalizam a necessidade e importância dos professores refletirem sobre questões voltadas para o contexto institucional e cultural no qual os professores ensinam, por exemplo, nos remete às críticas dispensadas à perspectiva teórica do professor reflexivo, de Donald Schon. Apesar da inquestionável contribuição de sua Teoria para o âmbito da Formação de Professores, Schon recebeu muitas críticas, principalmente de Zeichner e Liston (1996). Primeiramente, esses autores destacam a relação dialógica que os processos reflexivos exigem e que é tratada por Schon como atividade solitária, quando o docente mantém-se em comunicação apenas com a sua situação e não com outros profissionais da escola.

Contrariamente a isto, Zeichner e Liston defendem que a reflexão constitui uma prática social e como tal, requer a participação de todos os profissionais da instituição escolar. Para esses autores, o estreitamento da reflexão proposta por Schon centrada apenas na atividade em si, deixando de considerar o contexto a que essas atividades estão ligadas torna limitado o processo de reflexão do professor. Eles defendem que há de se considerar as condições institucionais e os papéis que cada professor assume na sua prática. Isso significa que uma prática docente, embora em alguns momentos se dê individualmente, estará sempre carregada das condições político – sociais e

institucionais, e a compreensão da dimensão contextual, numa visão mais ampla e alargada, deve estar presente na reflexão sobre a sua prática.

Concordamos com Zeichner e Liston sobre o fato de que a reflexão constitui uma prática social, haja vista que reconhecemos que o processo reflexivo do docente não apenas acontece na individualidade do professor em sua sala de aula, mas também ocorre na coletividade, o que favorece uma relação dialógica, o que foi percebido nas formações continuadas vivenciadas pelos colaboradores de nossa pesquisa. Os processos reflexivos entre os professores devem oportunizar um espaço onde a colaboração e a cooperação estejam sendo partilhadas com confiança entre aqueles que deles participam.

No entanto, não podemos deixar de reconhecer a importância da perspectiva teórica idealizada por Donald Schon para o favorecimento de uma nova visão para a formação e valorização do trabalho do professor. Foi principalmente a partir de seus estudos que o profissional docente passou a ser visto não mais como mero aplicador de técnicas, mas como um profissional crítico e reflexivo, capaz de produzir seus próprios saberes. Segundo Alarcão (1996), a difusão das ideias de Schon contribuiu para que se produzisse a imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo, livre para fazer escolhas e tomar decisões, contestando aquela do profissional cumpridor de ordens que emanam de fora das salas de aula. Todavia, reconhecemos a necessidade de ampliação de seus estudos, objetivando acentuar o desenvolvimento pessoal, profissional, institucional e social por meio da reflexão coletiva docente.

Assim, o professor reflexivo se caracteriza como um ser humano criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática a fim de agir sobre ela e não como um simples executor de ideias e práticas que lhes são exteriores. Por conseguinte, espera-se que o professor reflexivo seja capaz de atuar de uma forma mais independente, inteligente, flexível, buscando construir e reconstruir conhecimentos.

No entanto, vale lembrar que não são processos simples e aleatórios de reflexão que poderão contribuir satisfatoriamente para a formação de professores reflexivos. A

reflexão deve ser uma prática constante, possibilitadora de diálogos profícuos e importantes mudanças educacionais, pois como ressalta Lima e Gomes (2005, p.169),

O simples exercício da reflexão, entretanto, não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve, antes, ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional: portanto, dentro de um processo permanente, voltado para as questões do cotidiano, através de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas.

Assim, consideramos que a reflexão sistemática e permanente pode contribuir não apenas para a formação e (re) construção da identidade profissional docente, como também para o desenvolvimento de mudanças significativas na escola em que atuam esses profissionais reflexivos.

2.3 Formação continuada e suas contribuições para a formação de professores reflexivos

“Costumo reciclar minhas ideias e trazer coisas novas para sala de aula através de cursos de formação continuada.”

“A formação continuada nos permite estar sempre atualizada e atuando de forma mais dinâmica.”

Depoimentos de professoras sobre a importância da formação continuada. (FARIAS, 2011).

Como já apontado nesta dissertação, várias situações vivenciadas pelos colaboradores da pesquisa, no seu ambiente de trabalho, se configuram como eventos de formação continuada, a exemplo dos planejamentos coletivos, que em muitos aspectos contribuem para a formação continuada dos docentes. Muitos desses eventos colocam em cena questões de interesse dos docentes, como suas condições de trabalho, os documentos oficiais que parametrizam a ação docente, as representações de professor, novas teorias que surgem, situações práticas de sala de aula, entre outras questões.

À medida que temas como esses são discutidos e problematizados durante os eventos formativos, desencadeiam desafios ao pensamento e à ação dos profissionais envolvidos. Assim, influenciados pelas experiências vivenciadas durante as formações, os docentes muitas vezes retornam à prática docente repletos de questionamentos, problematizações, indagações, que em muitos casos são capazes de gerar ações, mecanismos, movimentos – individuais e coletivos, objetivando a busca de soluções e respostas, cujo desenvolvimento, por seu turno, pode promover mudanças e gerar novas situações. Desse modo, podemos asseverar que os diversos eventos de formação continuada podem contribuir para o desenvolvimento de processos reflexivos no professor, o que pode ser comprovado com as palavras de Libâneo (2004, p. 227):

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

Acerca disso, afirmamos que, diferentemente do que muitos professores pensam, a formação continuada não tem por principal objetivo fornecer cursos, receitas e certificados, concepção extremamente simplista. Muito além disso, entendemos que ela deve ser principalmente objetivada a possibilitar situações reflexivas que contribuam para a autoavaliação dos professores e, conseqüentemente, o redimensionamento de suas práticas, como nos lembra Imbernón (2010, p. 47), ao destacar que:

(...) a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc, estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.

Segundo Freire (1996, p. 39), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]” Portanto, a reflexão crítica acerca da prática pedagógica de docentes é essencial para a produção de novos conhecimentos, análise das crenças e teorias implícitas do fazer docente e aperfeiçoamento profissional.

Vale salientar que os processos reflexivos são ainda mais enriquecedores quando os eventos de formação continuada contam com a participação de professores de faixa etária, disciplinas e experiências profissionais diferenciadas. Professores com formação acadêmica mais recente, por exemplo, contribuem com discussões acerca das perspectivas teóricas atuais, muitas vezes desconhecidas por vários docentes cuja formação foi realizada anteriormente. Já os profissionais com carreira docente consolidada contribuem com a socialização de experiências vivenciadas ao longo da carreira. Esses professores socializam experiências exitosas, seus fracassos, os maiores desafios enfrentados, situações complexas de sala de aula, que segundo eles exigem “muito jogo de cintura”, entre várias outras contribuições.

É importante destacarmos que essa troca de experiências, ocasionada principalmente pelos eventos de formação continuada promovidos pelo ProEMI, é muito recorrente entre nossos colaboradores, visto que o Documento Orientador do referido Programa, como já destacamos, apresenta algumas ações voltadas à formação continuada dos professores, a exemplo da promoção de cursos formativos, reuniões técnicas, planejamentos pedagógicos coletivos, ações que realmente são realizadas na escola campo de pesquisa. Observamos alguns desses eventos e comprovamos que a heterogeneidade do grupo, marcada por diferenças na faixa etária, nas experiências pessoais e profissionais, nos pontos de vista e concepções teóricas, entre outras questões, favorecem a riqueza das reflexões oportunizadas por esses eventos de formação continuada.

Em suma, destacamos a urgente necessidade de maior investimento na formação de professores críticos e reflexivos, uma formação que possa superar os limites da tendência tecnicista, ainda muito recorrente em nossas instituições de formação. Precisamos de uma formação de professores que busque o desenvolvimento de processos reflexivos desde os primeiros semestres da formação inicial, se estendendo aos processos da formação continuada, onde a reflexividade será ainda mais significativa. Só assim, os professores terão condições de avaliar suas ações, reconstruindo permanentemente sua identidade profissional, o que pode contribuir para importantes mudanças em sua prática.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar o percurso metodológico adotado na pesquisa. *A priori*, traçamos uma descrição/caracterização da investigação como de natureza qualitativo – interpretativista, pautada no método etnográfico. Na sequência, apresentamos e descrevemos o modo de obtenção e as etapas de coleta de dados, que se configuram como de natureza documental e de natureza empírica.

Caracterizamos, em seguida, o contexto de investigação e o perfil dos colaboradores da pesquisa. Por fim, apresentamos a descrição do Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador referente ao ano de 2013, objetivando, entre outras questões, melhor entendimento por parte do leitor das principais características de tal Programa.

3.1 Natureza da pesquisa

Este estudo configura-se como uma pesquisa em Linguística Aplicada (LA), uma vez que procura “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”, como destaca Moita Lopes (2006). Assim, nos filiamos a uma LA de horizontes abrangentes, que reconhece a contribuição de diversas áreas e ultrapassa a tendência solucionista de problemas, fruto da perspectiva positivista.

As recentes pesquisas em LA demonstram o interesse por estudos que ultrapassam os muros da escola e do ensino/aprendizagem de línguas, focando a linguagem em uso e as diversas interações sociais. Essa nova agenda tem se constituído graças à contribuição de linguistas aplicados brasileiros e do exterior, a exemplo de Cavalcanti, Coracini, Geraldi, Kumaravadivelu, Moita Lopes, Pennycook,

Rajagopalan, Rampton, Signorini, além de diversos pesquisadores dos cursos de graduação e pós – graduação.

É importante lembrarmos que muitos desses linguistas supracitados passaram a se destacar por reivindicar uma LA transdisciplinar, como advoga Kleiman (2013, p. 40):

Essa (re) afirmação epistemológica culminou com a publicação, em 2006, de uma coletânea de textos escritos por linguistas aplicados nacionais e estrangeiros (Moita Lopes, 2006), que praticamente constituiu uma declaração de princípios sobre a natureza trans – da Linguística Aplicada, cada vez mais epistemologicamente distante da Linguística, e mais próxima dos Estudos Culturais e das Ciências Sociais, pelo seu caráter “transgressivo e crítico,” decorrente da necessidade social de problematizar a área (Pennycook, 2006).

Do mesmo modo, Halliday (2003) também concebe a LA como um campo transdisciplinar, pois afirma que as expressões interdisciplinar e multidisciplinar parecem implicar que ainda mantém as disciplinas como o *locus* da atividade intelectual. No entanto, o mais adequado, na opinião do autor, é o deslocamento entre elas, produzindo novos modos de atividade que sejam temáticas, em vez de disciplinar.

Neste sentido, Miller (2013) afirma que a pesquisa na área de formação de professores à luz da LA se justifica por quatro razões. Segundo a autora,

Como área de investigação, ela traz, em primeira instância, fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, já que ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação, tanto inicial quanto continuada. A segunda contribuição tem se manifestado no campo metodológico, a partir do momento em que as investigações na área tem desenvolvido inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais. A terceira contribuição da pesquisa é de ordem política dentro da academia, já que ela tem alavancado o *status* institucional dos formadores de professores, tanto no Brasil quanto no exterior. A quarta contribuição da área, e talvez a mais significativa dentro da LA contemporânea, é a que se relaciona a questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores (MILLER, 2013, p. 99 e 100).

As reflexões realizadas por Miller (2013) nos permitem perceber o quanto a pesquisa acerca da formação docente à luz da LA tem oportunizado contribuições para

a área, contribuições de várias ordens, inclusive no que se refere à metodologia, em que temos observado mudanças e investimentos em pesquisas de natureza qualitativa, de que trataremos a partir de agora.

Por visar à compreensão e à descrição de uma determinada situação, a partir de dados empíricos, as pesquisas em LA recorrem a procedimentos vários para coleta de dados, enquadrando-se no modelo qualitativo. Desse modo, a presente pesquisa está estruturada a partir de uma abordagem qualitativa, com o entendimento de que a etnografia configura-se nas circunstâncias dadas, como a alternativa metodológica que melhor atende às características e aos objetivos propostos.

A pesquisa qualitativa, como o próprio nome sugere, implica maior interesse acerca das qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não podem ser quantitativamente mensurados, o que nos remete a Moreira e Caleffe (2008, p. 73), quando afirmam que a pesquisa de natureza qualitativa “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente.”

A abordagem qualitativa é respaldada em uma perspectiva interpretativista, uma das formas inovadoras de investigação em LA, segundo Moita Lopes (2006). Seus pesquisadores buscam a compreensão e interpretação do mundo social, o que nos lembra Bortoni – Ricardo (2008, p. 34), ao afirmar que esse tipo de pesquisa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” Também apresenta caráter naturalista, pois os acontecimentos são estudados em seus contextos naturais, assim como as pesquisas acerca da formação docente, pois segundo Kleiman (2009, p. 21),

A linha de pesquisa em questão, a de formação de professores, apresenta quadro semelhante. As abordagens metodológicas visam o conhecimento de situações naturais como: (a) alunos e alunos – professores em formação nas suas interações com seus docentes universitários; (b) professores em atuação na sala de aula, pondo em evidência seus processos de formação; (c) professores refletindo sobre suas práticas; (d) professores interagindo com seus colegas no cotidiano escolar, para mencionar algumas.

Na busca de compreender e interpretar profundamente os fenômenos, os pesquisadores que desenvolvem pesquisas qualitativas recorrem a métodos múltiplos, pois a combinação de uma multiplicidade de práticas metodológicas, também denominada de triangulação, atribui mais rigor a qualquer investigação. Sobre essa questão, afirmam Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.

A etnografia é entendida como um método respaldado na interação entre pesquisador e seus objetos de estudo. Enfoca o comportamento social em seu contexto natural, ação característica das pesquisas de caráter qualitativo. O trabalho de campo é o principal meio de obtenção de dados etnográficos e requer o envolvimento direto, intenso e duradouro do pesquisador na vida do grupo pesquisado. A coleta de dados é feita principalmente através de observações, análise de documentos, entrevistas, questionários, entre outros.

À luz dessas ideias, reafirmamos que este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa – interpretativista de base etnográfica, visto que nossos dados foram gerados através de instrumentos típicos da etnografia, a saber: a) anotações em diário de campo, b) questionários, c) entrevistas audiogravadas e d) gravações em áudio de eventos de formação continuada. Além disso, estabelecemos uma relação direta, por um período significativo de tempo, com os colaboradores da pesquisa, o que contribuiu para que pudéssemos melhor entender o cotidiano do grupo pesquisado.

A diversidade de instrumentos que utilizamos para a coleta de dados de nosso estudo nos possibilitou acessar informações relevantes sobre o grupo de professores, o que demonstra a importância do método etnográfico para a riqueza de detalhes e o

desenvolvimento de nosso trabalho. Vejamos o que destacam Moreira e Caleffe (2008, p. 88) a esse respeito:

O maior apelo da pesquisa etnográfica é poder construir, melhor do que qualquer outro tipo de pesquisa, um retrato rico e detalhado da vida humana, um quadro que é interessante e potencialmente repleto de informações.

Apesar de ter surgido na Antropologia, com o intuito de melhor compreender como as pessoas viviam e davam sentido ao seu mundo, a pesquisa etnográfica se expandiu significativamente, se popularizando também em outras áreas do conhecimento, a exemplo da Educação. Em relação ao contexto educacional, a pesquisa etnográfica passou a contemplar o estudo sistemático e aprofundado de várias questões, tais como: a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, o processo de produção de conhecimento em sala de aula, as tensões, as relações de poder, entre várias outras temáticas.

Além disso, a presente pesquisa também contempla uma análise documental, tendo em vista que descrevemos e analisamos parcialmente o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador, doravante ProEMI, focando nossa análise nas ações prescritas no Documento que possibilitam a formação continuada de professores. A descrição e análise de tal Documento são aspectos necessários para esta pesquisa, tendo em vista as seguintes questões:

- 1) O ProEMI é um Programa recente, uma vez que foi instituído em 9 de outubro de 2009. Além disso, muitas escolas da cidade de Campina Grande só passaram a fazer parte dele a partir do ano de 2012, o que justifica o pouco conhecimento que se tem sobre o ProEMI. Nesse sentido, a descrição e análise do Documento são importantes para auxiliar o leitor desta dissertação na compreensão acerca da dinâmica adotada pelo referido Programa.

2) O conhecimento das ações apresentadas por tal Documento que possibilitam a formação continuada dos professores permite-nos verificar em que medida e como estão sendo implementadas pelo Governo Federal.

Desse modo, podemos afirmar que a análise de documentos, como o Documento Orientador do ProEMI, constitui uma técnica importante da pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

3.2 Processo de coleta de dados

O processo de coleta de dados da presente pesquisa teve início no mês de março de 2013, quando iniciamos uma investigação sobre o Documento Orientador do ProEMI. Descobrimos a existência de três Documentos Orientadores, correspondentes aos anos de 2009, 2011 e 2013, além de outros Documentos voltados ao Programa. Essa informação nos fez perceber que o ProEMI tem passado por diversas mudanças, o que justifica a reformulação do Documento a cada dois anos.

Diante dessa averiguação, decidimos analisar o Documento Orientador do ano de 2013, visto que este, além de ser o mais atual dos três Documentos, era o único disponível no Portal do Ministério da Educação, doravante MEC, no período da pesquisa. A leitura, descrição e análise do Documento nos forneceu maior segurança para iniciarmos o processo de coleta de dados na escola.

Conscientes da organização e do principal objetivo do ProEMI, que consiste em induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, a fim de ampliar o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, passamos para o processo de coleta de dados na instituição escolar, cujo acesso foi possível graças à contribuição de um de nossos colegas de Mestrado, o qual havia sido aluno da instituição. Acreditamos que sem a contribuição desse colega não teríamos desenvolvido a pesquisa na referida escola, pois como sabemos, há no Brasil uma acentuada resistência por parte dos profissionais

da educação em receber pesquisadores nas escolas, principalmente aqueles que não possuem vínculo com os profissionais da instituição, como era o nosso caso. Somos conscientes de que tal resistência por parte de muitos profissionais do âmbito escolar tem fortes razões para existir, pois como assevera Telles (2002, p. 93),

Há, também, uma dimensão ética de alguns pesquisadores da educação que invadem as salas de aulas com a parafernália de suas câmeras de vídeo, microfones, gravadores, questionários, tabelas de observação e tentam estudar o professor, seus alunos e suas didáticas, “pensando” que coletam dados válidos a respeito da prática pedagógica do professor. Em seguida, saem para escrever suas dissertações de Mestrado ou teses de Doutorado sem retornarem à instituição escolar para partilharem os resultados do estudo com aqueles outros profissionais que contribuíram para sua realização. Isso sem contar as teses que se empenham em “espinafrar” (desculpem o termo, mas é esse mesmo) o professor e sua prática pedagógica sem, ao menos, que ele saiba ou aprenda algo sobre seus equívocos didáticos e profissionais.

O processo de coleta de dados na escola teve início no dia 19 de abril de 2013, estendendo-se até meados do mês de agosto do mesmo ano. *A priori*, nos apresentamos às gestoras e a articuladora do ProEMI, bem como expusemos os objetivos de nossa pesquisa, apresentados na introdução deste trabalho.

Na oportunidade, também esclarecemos que precisaríamos audiogravar entrevistas e eventos de formação continuada, aplicar questionários e participar de algumas atividades cotidianas da escola, requisitos básicos de uma pesquisa etnográfica. Informamos que a identidade de todos os colaboradores seria devidamente preservada, pois como destaca Bortoni – Ricardo (2008, p. 57),

Geralmente os professores da escola ficam receosos de que o desvelamento de seu trabalho possa acarretar críticas ou outras consequências negativas. A negociação, portanto, terá de garantir ao professor que todos os dados coletados terão caráter sigiloso e que qualquer divulgação, na forma de relatórios, tese, monografias etc., será discutida previamente com os professores envolvidos. Eles também terão de informar se desejam que seus nomes apareçam nos relatórios de pesquisa ou se preferem permanecer anônimos. O mesmo se aplica à identificação da escola. Em suma, a pesquisa tem de ser regida por rígidos princípios de ética, que preservem os colaboradores que dela se dispuseram a participar.

Observamos que as gestoras e a articuladora do ProEMI se mostraram mais receptivas quando informamos que fazíamos parte do quadro de estudantes do Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, uma vez que tais profissionais foram formadas pela referida instituição, seja em contexto de formação inicial, seja em contexto de formação continuada. Demonstraram atribuir certa credibilidade à UFCG, o que contribuiu para a nossa aceitação.

Mediante a autorização para desenvolvermos a pesquisa, passamos a frequentar a escola semanalmente, mais especificamente uma vez por semana, o que nos possibilitou a convivência com os profissionais da instituição escolar. Desse modo, passamos a conversar com as gestoras, professores e articuladora do ProEMI, conhecer um pouco de suas histórias de vida, participar de atividades típicas desse grupo, o que contribuiu para o estabelecimento de uma relação de confiança entre pesquisadora e colaboradores da pesquisa. Levando em consideração a riqueza desses momentos e interações, registramos anotações em diário de campo de todas as nossas visitas à escola, pois consideramos que esse recurso

é mais um dos instrumentos metodológicos usados para registro sistemático de eventos que podem ser importantes para a compreensão do processo dinâmico da pesquisa. Seu uso presta-se ao registro de determinadas reações e expressões dos participantes e também à auto – reflexão por parte das pesquisadoras (VÓVIO e SOUZA, 2005, p. 60).

À medida que passamos a frequentar assiduamente a escola, percebemos que os professores e demais profissionais participavam de eventos de formação continuada, em sua maioria por iniciativa da articuladora do ProEMI. Acreditamos que o principal motivo para o incentivo por parte da articuladora quanto à formação continuada dos docentes estava relacionado ao desejo de cumprir as diretrizes do Documento Orientador, que destaca a necessidade de formação continuada para os professores envolvidos no Programa. Não desejamos com isso fazer uma crítica à articuladora do

ProEMI, mas destacar que, a nosso ver, as prescrições do Documento Orientador possivelmente tenham influenciado essa profissional na promoção dos eventos formativos. No entanto, é importante lembrarmos que a formação continuada é essencial a todas as escolas e a todos os professores, independentemente de participarem do ProEMI.

Diante desse contexto, passamos a observar e audiogravar alguns desses eventos formativos de que participaram os colaboradores da pesquisa, sob a autorização das gestoras e da articuladora do ProEMI. Essas formações observadas foram destinadas à totalidade de professores da escola, isto é, 51 docentes. Desse modo, conversamos, entrevistamos e aplicamos questionários com professores de diferentes disciplinas, a fim de darmos voz a esses docentes, o que contribuiu para melhor entendermos questões relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

No entanto, para este trabalho, em função da grande quantidade de professores atuantes na escola campo de pesquisa, fizemos um recorte no número de colaboradores, priorizando os docentes de Língua Portuguesa, isto é, sete professores, por serem de nossa área, facilitando o nosso contato e discussões sobre os eventos de formação continuada por eles vivenciados. Assim, observamos e audiogravamos um total de três ciclos de eventos de formação continuada, além de termos registrado informações sobre tais eventos em nosso diário de campo. Vejamos uma breve descrição/caracterização desses eventos formativos:

Primeiro ciclo de eventos formativos observado

Tema: Elaboração de enunciados para atividades didáticas

Essa formação foi ministrada na própria escola em que atuam os professores, durante três tardes, por uma professora do curso de Letras e do Programa de Pós – Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, convidada pela articuladora do ProEMI. Cada encontro teve duração de três horas,

totalizando uma carga horária de nove horas – aula, e contou com a participação de professores de todas as áreas do conhecimento. Os principais objetivos desse ciclo de formação, conforme apresentado em plano de curso disponibilizado pela formadora, foram:

Geral:

Apresentar as características da sequência injuntiva em enunciados e tarefas.

Específicos:

- 1) Identificar as características da sequência injuntiva clássica;
- 2) Elaborar enunciados de atividades como sequências injuntivas segundo o modelo clássico e segundo o modelo do ENEM.

Quanto às metodologias adotadas, a formadora apresentou e explicou a sequência injuntiva recorrente em enunciados de atividades das várias áreas do conhecimento, atendendo assim, às necessidades dos professores das diversas disciplinas. Objetivando a compreensão por parte dos docentes, a professora formadora apresentou um conceito claro de sequência injuntiva, demonstrando em seguida exemplos de vários gêneros textuais e situações em que há a ocorrência da sequência injuntiva.

Durante esse ciclo de eventos formativos, observamos que a formadora solicitava que os docentes lessem enunciados de atividades, fizessem inferências, interpretassem, avaliassem como bem ou mal elaborados, reformulassem os enunciados, entre outras ações.

Como avaliação do processo formativo, a professora formadora solicitou que os professores, em dupla, elaborassem um enunciado de atividade didática, de acordo com a sua área de atuação. Para tanto, a formadora orientou para que os professores produzissem o enunciado nos moldes do ENEM, objetivando a elaboração de um simulado para ser aplicado com os próprios alunos da escola. Em outra ocasião, a formadora expôs em slides todos os enunciados elaborados pelo professorado e juntos fizeram a mesma dinâmica realizada com os enunciados apresentados anteriormente

pela formadora: leram, interpretaram, avaliaram e apresentaram sugestões para a estrutura de cada um, objetivando torná-los mais eficazes.

Cumpramos destacarmos que os professores demonstraram satisfação pelo referido ciclo de eventos formativos, uma vez que se mostraram atentos às explicações da formadora, fizeram questionamentos, socializaram experiências, interagiram de modo positivo com a formadora e demais profissionais da escola, além de terem avaliado positivamente a formadora e a formação recebida.

Segundo ciclo de eventos formativos observado

Tema: Macrocampo integração curricular e projeto pedagógico

Essa formação foi realizada na própria escola em que atuam os colaboradores da pesquisa e teve início no dia 19 de julho de 2013, estendendo-se até o mês de outubro do referido ano. Foi ministrada quinzenalmente por três professoras do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, convidadas pela articuladora do Programa. Esses eventos de formação continuada foram acompanhados por uma aluna do Curso de Pedagogia da UEPB, objetivando, segundo as formadoras, favorecer a integração de alunas desse Curso em atividades de extensão e pesquisa.

Participamos das três primeiras formações, que também aconteceram durante o período da tarde, com duração de três horas cada encontro. O motivo para a promoção desses eventos formativos se justifica pela necessidade de reestruturação do projeto pedagógico da escola, ação enfatizada no Documento Orientador do ProEMI. Vejamos abaixo os objetivos dessa formação, conforme apresentado em plano de curso disponibilizado pelas formadoras:

Geral:

Assessorar os professores da Escola X na elaboração e implementação de um plano/projeto pedagógico, voltado à implementação do macrocampo integração curricular, bem como na atualização de seu projeto pedagógico.

Específicos:

- 1) Promover reflexões/ações que viabilizem compreensão adequada e implementação do macrocampo integração curricular como consequente da autonomia da comunidade escolar e do trabalho conjunto;
- 2) Compreender sentidos e significados atribuídos ao termo integração curricular, considerando sua dimensão epistemológica e operacional;
- 3) Analisar diferentes possibilidades de integração curricular, tais como: interdisciplinaridade, método de projetos, transversalidade, currículo por competência, centros de interesse e outras;
- 4) Compreender a integração curricular como espaço de integração entre os sujeitos da escola independente dos agrupamentos convencionais idade e ou série/ano;
- 5) Coletar e analisar dados acerca da elaboração e implementação do macrocampo integração curricular na escola X;
- 6) Favorecer a integração de alunas do Curso de Pedagogia da UEPB em atividades de extensão e pesquisa;
- 7) Fomentar a participação de professores e alunos envolvidos no projeto em eventos para publicação de artigos acerca da referida experiência.

Quanto às metodologias adotadas, as formadoras geralmente abordavam as temáticas de modo expositivo, utilizando principalmente o aparelho de data show. Uma das atividades propostas pelas formadoras contribuiu de modo relevante para a interação entre os docentes e a promoção de um debate de interesse dos professores. Estamos nos referindo à aplicação de um questionário contendo seis questões acerca do ProEMI, que foi respondido pelos professores, divididos em grupos. Vejamos as questões presentes no questionário:

- 1) Como o ProEMI chegou à escola?
- 2) Como concebem e avaliam o ProEMI?
- 3) Quais as perspectivas em relação ao ProEMI?
- 4) Como o macrocampo Integração Curricular está sendo desenvolvido na escola?

5) Qual a relação entre o macrocampo Integração Curricular e os projetos desenvolvidos na escola?

6) Há dificuldades no desenvolvimento do macrocampo Integração Curricular? Quais?

Essa situação, oportunizada por esse ciclo de eventos formativos, contribuiu para que pudéssemos ouvir novamente os professores, saber o que pensavam sobre o ProEMI, como avaliam o Programa e suas perspectivas para esse novo contexto de trabalho. Na oportunidade, os docentes socializaram principalmente os diversos desafios de atuar em uma escola participante de tal Programa. De acordo com os dizeres dos professores, os maiores obstáculos enfrentados se justificavam pelo modo repentino como a escola aderiu ao ProEMI, uma vez que não houve uma formação/preparação prévia que subsidiasse a atuação no Programa, o que ocasionou a insegurança na execução de muitas atividades propostas no Documento Orientador, principalmente no que se referia à atuação nos macrocampos.

O referido ciclo de eventos formativos ainda oportunizou a discussão de várias questões do interesse dos docentes, como documentos oficiais, políticas públicas, representação e identidade docente, entre outros temas.

Terceiro ciclo de eventos formativos observado

Tema: Projeto pedagógico

Esses eventos de formação continuada são denominados pelos professores, gestoras e articuladora do ProEMI, como “Grupos de estudo”, “Planejamentos”, “Reuniões”, entre outras nomenclaturas, e são realizados na própria escola em que atuam os professores. Acontecem durante todo o ano letivo, duas vezes por semana, no turno da manhã, com duração de três horas cada encontro.

O referido evento de formação conta principalmente com a participação da articuladora, profissional responsável pela mediação das atividades, e dos professores, que coletivamente, leem, analisam e discutem textos os mais diversos, como

documentos oficiais, artigos de revistas do âmbito educacional, artigos publicados na internet, entre outros recursos. Na ocasião, os professores também socializam e discutem experiências de sala de aula, comentam informações divulgadas pela mídia, muitas delas voltadas ao âmbito escolar, tiram dúvidas uns com os outros, discutem eventos próprios da escola, entre outras situações.

Diante do exposto, consideramos esses encontros como eventos de formação continuada, tendo em vista que integram várias experiências formativas entre professores e seus pares. Através desses eventos, os docentes têm adquirido e ampliado muitos conhecimentos, o que possivelmente tem beneficiado a prática docente desses professores. Além do mais, essas formações oportunizam a interação entre os profissionais da escola, o que tem sido avaliado de forma positiva pelo corpo docente.

Em conversa com alguns professores, eles nos informaram sobre a importância dessas formações para a promoção da interação entre os docentes das diversas áreas do conhecimento, o que não ocorria com frequência antes da implementação do Programa. Sabemos o quanto tem sido difícil possibilitar a interação entre todos os profissionais de uma instituição escolar, haja vista que o cotidiano dos professores e demais funcionários da escola é sempre muito corrido, repleto de atividades, o que muitas vezes dificulta a socialização entre esses profissionais.

Observamos dois desses eventos, que contaram com a participação da articuladora e de um bom número de professores. No primeiro encontro, a articuladora do ProEMI e os docentes leram, analisaram e discutiram o atual projeto pedagógico da escola, que na época estava em processo de reformulação. Cada professor foi estimulado a ler um item do Documento, o que provocou a discussão de questões várias, como: formação de professores, avaliação, interdisciplinaridade, práticas tradicionais e inovadoras de ensino, entre outras, o que oportunizou a reflexão e autoavaliação dos docentes.

O outro evento de formação continuada dessa natureza focalizou a temática interdisciplinaridade na escola, que partiu da leitura compartilhada de um artigo

disponibilizado pela articuladora, o qual apresentava práticas escolares interdisciplinares exitosas vivenciadas por alunos e profissionais de uma determinada escola brasileira, o que contribuiu para a reflexão dos docentes, fazendo-os reavaliarem suas concepções de interdisciplinaridade. Diante de nossas observações durante esse evento de formação continuada, percebemos que muitos professores apresentaram dificuldades em relação à compreensão da interdisciplinaridade. Desse modo, a leitura e discussão do referido artigo possibilitou um conhecimento mais amplo por parte dos professores quanto à questão da interdisciplinaridade no ambiente escolar.

Vale a pena destacar que os dois primeiros ciclos formativos brevemente descritos contaram com a contribuição de professores de duas universidades públicas da cidade de Campina Grande, o que favoreceu, neste caso específico, a integração universidade e escola de educação básica, uma parceria que ainda constitui um desafio a ser superado. Esses ciclos formativos, a exemplo do terceiro, foram mediados não apenas por professores universitários, como também por profissionais da própria escola, a exemplo da articuladora do Programa, conforme orientação do Documento Orientador do ProEMI. Abordaram temáticas significativas, que representam necessidades reais do professorado, o que possivelmente tenha justificado o interesse demonstrado pelos docentes.

Quanto à duração, a maioria dos eventos de formação continuada observados ocorreu em curto período de tempo, com exceção dos planejamentos individuais e coletivos, outro exemplo de situação formativa, que acontece durante todo o ano letivo. Esse dado nos revela um problema a ser superado, visto que a formação continuada de professores deve necessariamente acontecer sistematicamente, em períodos mais duradouros, objetivando atender os docentes em suas reais necessidades e favorecer importantes processos reflexivos.

É lícito destacarmos a importância do diário de campo, sobretudo durante a fase de observação dos referidos eventos de formação continuada. Nele registramos as mais diversas informações, visto que cada evento formativo observado revelava dados

importantes para a pesquisa, que o gravador, por exemplo, não foi capaz de registrar com precisão, a saber:

*A frequência, ora maior, ora menor, dos professores nos eventos de formação continuada;

*Os recursos utilizados pelos docentes (cadernos, notebooks, netbooks, tablets, celulares, etc.) para registro de informações durante os eventos de formação;

*O perfil dos docentes da escola e dos professores formadores responsáveis pelos eventos de formação continuada;

*O perfil do alunado da escola;

*A relação entre os profissionais da instituição escolar;

*A estrutura física da instituição escolar, entre outras questões.

Visando o cumprimento de nossos objetivos, também realizamos entrevistas audiogravadas, uma vez que, segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 182), “o uso do gravador na entrevista produz um registro mais completo da conversação.” As entrevistas partiram de um roteiro semiestruturado (ver apêndice B), com duração mínima de quarenta minutos cada.

Dos sete colaboradores de nossa pesquisa, três foram entrevistados. O critério de seleção e quantidade de professores entrevistados, como dito anteriormente, priorizou os docentes com formação em Letras – Língua Portuguesa e a disponibilidade desses colaboradores. As entrevistas foram muito importantes para o desenvolvimento da pesquisa, pois através desse instrumento pudemos melhor compreender como funcionava o ProEMI, quais macrocampos faziam parte do currículo da escola, como os professores planejavam suas aulas de macrocampo, como esses profissionais avaliavam as formações de que participavam, entre outras questões.

Apesar de termos elaborado previamente um roteiro com as principais questões que foram abordadas na entrevista (Ver apêndice B), as respostas dos colaboradores entrevistados fizeram surgir outros questionamentos, em muitos casos também

precisamos reformular algumas questões, o que naturalmente faz parte da dinâmica de uma situação de entrevista:

O uso dos métodos qualitativos e da entrevista, em particular, foi e ainda hoje é tido como um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades. As condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais. A entrevista seria, assim, indispensável, não somente como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às sensações (POUPART, 2008, p. 216 e 217).

Apesar da realização de entrevistas audiogravadas geralmente representar um desafio para muitos pesquisadores qualitativos, nossa experiência com esse instrumento de coleta de dados foi bastante exitosa. Nenhum dos professores entrevistados fez objeção quanto ao uso do gravador. Além disso, tais colaboradores demonstraram tranquilidade, segurança e interesse em contribuir com a pesquisa, o que favoreceu a coleta dos dados.

O último instrumento de coleta de dados utilizado em nossa pesquisa foi o questionário (Ver apêndice A), que objetivou principalmente traçar o perfil dos professores. Nesse sentido, aplicamos o questionário no mês de agosto de 2013, com sete docentes, isto é, a totalidade dos colaboradores de nossa pesquisa, dos quais cinco se encontravam em contexto de formação continuada na própria escola, denominado pelos professores como “Grupos de estudo”, “Reunião” e “Planejamento coletivo”, como explicitado anteriormente.

Os outros dois colaboradores, por não estarem presentes no referido evento, responderam ao questionário em outra ocasião, e nos entregaram o documento depois de alguns dias. Aplicamos o questionário com a maioria dos professores em um evento de formação continuada porque assim fomos orientados pela articuladora do ProEMI, uma vez que esses encontros reúnem vários docentes. Vale lembrar que a articuladora do Programa, que ainda exerce a função de professora de Língua Portuguesa na escola,

também respondeu ao Documento, do mesmo modo que os demais colaboradores da pesquisa.

Desse modo, estivemos junto ao grupo de professores durante todo o tempo necessário para responder às questões propostas, o que não ocorreu com os outros dois colaboradores, que responderam ao instrumento sem a nossa presença. Optamos em estarmos presentes no momento da aplicação do questionário pelo fato de que acreditamos que quando os docentes respondem documentos dessa natureza livremente, suas respostas podem ser influenciadas pelos pares, familiares, por recursos como livros, textos disponibilizados na internet etc. Geralmente isso acontece pelo fato de que muitos professores acreditam que devem apresentar respostas que agradem o pesquisador, que estejam relacionadas às suas concepções sobre as questões abordadas.

Outro fator que nos motivou aplicar o questionário junto ao professorado foi a garantia de que esses docentes responderiam o documento, pois em muitos casos os professores não compreendem algumas questões, esquecem de responder e até mesmo perdem o referido instrumento, o que dificulta o desenvolvimento da pesquisa. O critério de seleção dos colaboradores que responderam ao questionário, do mesmo modo que nas entrevistas, baseou-se na formação acadêmica, com prioridade para os formados em Letras (Língua Portuguesa) e disponibilidade dos professores.

O questionário foi organizado em duas seções: a primeira, composta por oito perguntas, em sua maioria com alternativas a serem assinaladas, são referentes ao perfil dos professores. Essa primeira parte apresenta questões acerca da função, do sexo, faixa etária, nível de formação, período de atuação docente, entre outras questões. A segunda seção é composta por dez perguntas abertas, que tratam da formação docente, principalmente da formação continuada dos docentes. Apresenta questões acerca da concepção de formação docente, da frequência com que os professores participam de eventos de formação continuada, se a escola em que

trabalham promove eventos formativos, se os eventos de formação de que participaram contribuem para a prática de sala de aula, etc.

O uso do questionário, bem como das entrevistas, observações e anotações em diário de campo contribuíram significativamente para a coleta de um rico arsenal de informações, possíveis graças à triangulação desses métodos, pois como aponta Erickson (2001, p. 13), “[...] um planejamento efetivo de coleta de dados compreende tantas dessas fontes quantas possíveis, sempre incluindo observação, entrevista, coleta de documentos locais e, frequentes vezes, gravação.”

3.3 Local e colaboradores da pesquisa

Desenvolvemos a presente pesquisa em uma escola pública estadual, localizada na zona urbana da cidade de Campina Grande – PB. Como critério de escolha do contexto a ser investigado, priorizamos a adesão da escola ao ProEMI, o que não foi uma tarefa fácil, tendo em vista que em Campina Grande poucas escolas estão envolvidas nesse Programa.

A escola possui uma estrutura física privilegiada, com amplas salas de aula, sala de multimídia, laboratório de química, biblioteca com um rico acervo de recursos, como livros de literatura, dicionários, gramáticas, livros didáticos, entre outros, banheiros devidamente conservados, pátio com espaço privilegiado, ampla quadra de esportes, confortável sala de professores, cantina, secretaria e diretoria bem equipadas, entre outros espaços.

Além da sala convencional de professores, a escola possui outro ambiente reservado aos docentes, denominado “sala do ProEMI”. É nesse espaço que são realizados os eventos de formação continuada, reuniões e planejamentos pedagógicos. A sala é muito bem equipada, visto que possui bom número de cadeiras, duas mesas, televisor de tela plana, aparelho de som, data show instalado, condicionador de ar, o que configura um ambiente extremamente agradável. A escola está localizada em um

bairro privilegiado da cidade, onde várias linhas de ônibus passam em frente ao local, o que facilita o acesso à referida instituição escolar.

Apesar da privilegiada estrutura física da escola, uma realidade de pouquíssimas escolas públicas da cidade, as gestoras alegaram que a referida instituição escolar ainda tinha uma estrutura bastante limitada para atender os alunos em período integral, necessitando ainda de muitos investimentos, a exemplo de mesas e cadeiras para realização das refeições dos alunos, armários, visto que os estudantes precisavam transportar todos os dias grande número de livros, a construção de banheiros melhor equipados, ambientes destinados ao descanso e lazer dos alunos, para citar apenas alguns exemplos.

Da totalidade de colaboradores da pesquisa, isto é, sete, todos responderam ao questionário, e três colaboradores participaram das entrevistas. Realizamos as entrevistas com apenas três professores pelo fato de que os demais não demonstraram disponibilidade, uma vez que se mostravam sempre muito ocupados em atividades diversas, bem como todos os outros professores. Conseguimos aplicar o questionário com todos os colaboradores da pesquisa porque, como já explicitamos, esses docentes estavam reunidos em contexto de formação continuada na própria escola, situação que aproveitamos para aplicar o referido instrumento.

A seleção do grupo total de participantes da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios: a) Apresentar interesse em participar da pesquisa; b) Atuar no ProEMI; c) Ser professor de Língua Portuguesa, visto ser essa nossa área de atuação.

Apresentaremos a seguir, a partir dos dados gerados, principalmente através da aplicação do questionário, a descrição dos sete colaboradores da pesquisa. Os professores foram identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, objetivando a preservação de suas identidades.

PROFESSORES	FAIXA ETÁRIA	GRADUAÇÃO E INSTITUIÇÃO FORMADORA	PÓS-GRADUAÇÃO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL
P1	Entre 40 e 49 anos	Letras Língua Portuguesa e Direito (UEPB)	Especialização	24 anos
P2	Entre 50 e 59 anos	Letras Língua Portuguesa (FURNE)	Especialização	24 anos
P3	Entre 30 e 39 anos	Letras Língua Portuguesa (UEPB)	Especialização	9 anos
P4	Entre 50 e 59 anos	Letras Língua Portuguesa (UEPB)	Mestrado	28 anos
P5	Entre 40 e 49 anos	Letras Língua Portuguesa (FURNE)	Especialização	30 anos
P6	Entre 50 e 59 anos	Letras Língua Portuguesa (UEPB)	-	16 anos
P7	Entre 40 e 49 anos	Letras Língua Inglesa, com atuação em Língua Portuguesa (UFPB)	Mestrado	23 anos

Quadro 5: Perfil acadêmico e profissional dos professores

Diante da apresentação do perfil dos professores participantes da pesquisa, verificamos que três deles possuem faixa etária entre cinquenta e cinquenta e nove anos, três apresentam faixa etária entre quarenta e quarenta e nove anos e um apresenta faixa etária entre trinta e trinta e nove anos. Esse dado nos chamou bastante atenção, visto que o grupo de docentes apresenta faixa etária praticamente homogênea, o que também ocorre com os demais professores da escola.

Com relação ao tempo de atuação na docência, verificamos que esse período varia entre nove e trinta anos, tendo a maioria dos colaboradores mais de vinte anos de atuação na docência, o que demonstra que a maior parte desses docentes possui uma longa carreira profissional.

Quanto à formação acadêmica, todos os professores possuem formação em Letras, sendo que seis possuem habilitação em Língua Portuguesa e um, em Língua Inglesa. Apesar de P7 ser formada em Língua Inglesa, atua como professora de Língua Portuguesa, o que nos causou certo estranhamento, visto que durante o processo de coleta de dados na escola observamos a íntima relação dessa docente com a Língua

Inglês. Nos eventos de formação continuada, falava, com frequência, expressões em Inglês, socializava com entusiasmo suas experiências vivenciadas em países de língua inglesa, razão pela qual não imaginávamos que atuasse como professora de Língua Portuguesa, o que só foi revelado com a aplicação do questionário.

Desses professores, quatro possuíam Pós – Graduação em nível de Especialização, dois em nível de Mestrado e um ainda não havia realizado Curso de Pós - Graduação. Esse dado aponta para o fato de que a grande maioria desses professores possivelmente reconhecia a relevância dos Cursos de Pós – Graduação para a carreira docente.

Considerando os objetivos desta dissertação em relação à formação continuada, necessário se faz conhecer um pouco da história desses professores em relação aos eventos formativos de que participaram, o que será demonstrado a partir do quadro 6:

PROFESSORES	EVENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA
P1	Formação em Letramento, Direitos Humanos e Prevenção às drogas.
P2	Formação em Letramento e Prevenção às drogas na escola.
P3	Participação em congressos, minicursos, palestras, etc.
P4	Participação em discussões, grupos de estudo sobre temas pertencentes às diversas áreas do conhecimento, cursos de extensão, palestras, entre outros.
P5	Participação em diversos eventos de formação continuada.
P6	Participação em discussões voltadas para uma melhor formação realizadas na própria escola.
P7	Participação em cursos sobre Competência, Políticas Educacionais, Relacionamentos e formação de professores nos Estados Unidos.

Quadro 6: Participação dos professores em eventos de formação continuada

O quadro 6 descreve os eventos de formação continuada de que os colaboradores da pesquisa participaram. Pudemos observar que a maioria deles fez referência aos tradicionais eventos formativos realizados em instâncias acadêmicas, como congressos, palestras, minicursos, entre outros. Verificamos que apenas dois professores, isto é, P4 e P6, fizeram referência aos eventos de formação continuada vivenciados na própria escola, entre professores e seus pares, como o que acontece na escola campo de pesquisa, durante todo o ano letivo, denominado pelos docentes de Planejamento e Grupo de Estudos.

3.4 Breve descrição do Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)

“...é de cima para baixo que, na maioria das vezes, surge a demanda de inovação” (BUIN, 2007).

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, constitui uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), objetivando a reestruturação dos currículos do Ensino Médio a partir da ampliação de tempo na escola e da diversidade de práticas pedagógicas.

O Documento Orientador do ProEMI referente ao ano de 2013 possui um total de trinta e três páginas, em que são apresentados e discutidos os seguintes itens: Introdução, Redesenho Curricular, Orientações para o redesenho curricular, Macrocampos e áreas do conhecimento, Orientações para o redesenho curricular, Adesão, Órgão financiador/concedente, Atribuições, Etapas operacionais, As bases legais e links para acesso à legislação.

Na *Introdução* são apresentadas várias estatísticas a partir de quadros e gráficos os mais diversos, das mais variadas fontes, sendo o Censo 2011 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a principal delas, todos com o intuito de convencer o leitor de que a educação brasileira, mais especificamente o Ensino Médio, apesar de ter avançado em muitos aspectos, ainda apresenta muitos déficits, sobretudo nos quesitos adequação idade/série, aprovação, reprovação e abandono escolar. Nesse sentido, a *Introdução* apresenta o Programa Ensino Médio Inovador como uma importante ação do Governo Federal para mudar tal realidade, ampliando o tempo na escola e diversificando as práticas pedagógicas, objetivando principalmente a promoção de Ensino Médio de qualidade.

No item um, intitulado *Redesenho Curricular*, com início na página treze do Documento, é informado ao leitor que o ProEMI estabelece em seu Documento Base um referencial de tratamento curricular, onde são apontadas as condições básicas para

implantação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC). Desse modo, esse item apresenta onze critérios a serem seguidos pelas escolas que aderirem ao ProEMI.

O item dois, cujo título é *Orientações para o redesenho curricular*, tem início na página quatorze e informa que o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) a ser construído pela instituição escolar deverá apresentar ações relacionadas ao currículo que podem ser estruturadas em diferentes formatos, tais como: a) disciplinas optativas, b) oficinas, c) clubes de interesse, d) seminários integrados, e) grupos de pesquisas, f) trabalhos de campos e demais ações interdisciplinares. Informa ainda que as escolas que aderirem ao ProEMI deverão contemplar o macrocampo obrigatório (Integração Curricular) e pelo menos três outros macrocampos a sua escolha.

O item três, intitulado *Macrocampos e áreas do conhecimento*, que é iniciado na página quinze, esclarece que as ações elaboradas para cada macrocampo deverão ser pensadas a partir das áreas de conhecimento, contemplando as dimensões das DCNEM (trabalho, ciência, cultura e tecnologia). Destaca que o redesenho curricular que se pretende visa o rompimento das fragmentações frequentes com o padrão constituído apenas por disciplinas, apontando a necessidade de diálogo entre componentes e áreas que compõem o currículo para pensar ações e respectivas atividades dentro de cada macrocampo. Esse item apresenta ainda uma breve descrição/caracterização de cada um dos oito macrocampos. Vejamos o quadro 7, que demonstra o conceito e os macrocampos apresentados no referido Documento:

<p style="text-align: center;">DEFINIÇÃO DE MACROCAMPO</p>	<p>“Um campo de ação pedagógico – curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes.”</p>
<p style="text-align: center;">MACROCAMPOS</p>	<p>Macrocampo obrigatório: Integração Curricular</p> <p>Macrocampos eletivos: Leitura e Letramento, Iniciação Científica e Pesquisa, Línguas Estrangeiras, Cultura Corporal, Produção e Fruição das Artes, Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias.</p>

Quadro 7: Conceito e macrocampos apresentados no Documento Orientador

O item quatro, intitulado *Orientações para o redesenho curricular*, que tem início na página vinte e um, orienta acerca da elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (PRC). Esta seção destaca que a produção de tal Projeto deverá ser realizada coletivamente, contemplando a realidade da escola e de seus discentes. São destacadas as seguintes etapas e orientações para a elaboração do PRC: a) Análise do contexto da Unidade Escolar, b) Avaliação Estratégica, com análise do contexto sociopolítico, c) Articulação com o Projeto Político – Pedagógico da escola, d) Articulação com outras instituições, e) Definição de estratégias para acompanhamento e avaliação das ações.

O quinto item do Documento Orientador, com início na página vinte e três, corresponde à *Adesão* ao Programa. Informa quais instâncias poderão aderir ao ProEMI e apresenta os documentos necessários a serem encaminhados à SEB/MEC.

O sexto item, também iniciado na página vinte e três, diz respeito ao *Órgão Financiador/concedente*, apresentando o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE como o órgão financiador do Programa. Este órgão é responsável por ações diversas, como o cadastro e análise da documentação relativa à habilitação da instituição proponente, indicação orçamentária, trâmites processuais relativos à formalização, repasses dos recursos, acompanhamento da execução financeira e análise da prestação de contas, de acordo com as normas vigentes sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O item sete, com início na página vinte e três, é destinado às *Atribuições*. Destaca que a Coordenação Geral do Programa será de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica – SEB, Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI, por meio da Coordenação Geral do Ensino Médio – COEM com a competência de estabelecer ações e estruturas para implantação, implementação, monitoramento e avaliação do ProEMI. Este item é importante, em termos de orientação para a operacionalização do Programa, pois explicita as atribuições da equipe pedagógica e do Professor Articulador, apresenta os critérios para a seleção das escolas, entre várias outras questões.

O ponto oito, apresentado a partir da página vinte e nove, apresenta as *Etapas operacionais*. Esboça explicações acerca dos recursos financeiros, destacando que estes podem ser destinados ao desenvolvimento de propostas curriculares no ensino médio regular, na forma especificada nos Projetos de Redesenho Curricular (PRC), devidamente aprovados pelos Comitês do Programa: Estadual, Municipal, Distrital, dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais e Estaduais e do Colégio Pedro II. Esse item ainda aponta os responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do Programa, entre outras questões.

O ponto nove, último item do Documento Orientador, localizado na página trinta e três, apresenta *As bases legais e links para acesso à legislação*. A maioria dos documentos apresentados nesta seção estão disponíveis no portal do Ministério da Educação (MEC) (<http://portal.mec.gov.br>) para livre acesso.

CAPÍTULO IV

“COMO É QUE EU VOU FAZER ISSO?”: ENTRE O DISCURSO OFICIAL E O COTIDIANO VIVIDO PELOS DOCENTES

“Não há ensino de qualidade nem reforma educativa, nem renovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.” (NÓVOA, 1991)

O presente capítulo tem como intuito apresentar o resultado da análise dos dados coletados a partir da aplicação de questionário, realização de entrevistas e audiografações de eventos de formação continuada, visando atender aos objetivos da pesquisa.

Primeiramente apresentaremos a análise que realizamos do Documento Orientador do ProEMI relativo ao ano de 2013, cujo foco incidiu sobre as orientações que possibilitam a formação continuada dos professores.

A segunda dimensão a ser analisada refere-se à compreensão dos professores acerca da formação docente, cujos dados foram coletados a partir da aplicação de questionário e da realização de entrevistas.

A terceira dimensão que analisaremos diz respeito à avaliação que os docentes fazem em relação aos eventos de formação continuada promovidos pela escola em que atuam, cujos dados foram obtidos a partir da aplicação de questionário.

Em seguida, partiremos para a quarta categoria de análise, em que analisaremos um dos ciclos de eventos de formação continuada vivenciados pelos professores, do qual pudemos participar, observando e gravando o seu desenvolvimento.

A última dimensão a ser analisada refere-se à avaliação que os professores fazem acerca de sua formação/preparação para a atuação nos diferentes macrocampos do ProEMI, que, como já mencionamos neste trabalho, correspondem a campos de ação pedagógico – curriculares nos quais se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e

dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os dados dessa última categoria de análise foram gerados a partir da aplicação de questionário.

4.1 “Reuniões técnicas, serviços de consultoria”: a formação continuada no Documento Orientador do ProEMI

A análise que fizemos do Documento Orientador do ProEMI nos fez perceber que o planejamento pedagógico, uma competência típica da docência, recebe certa importância no Programa, visto que o Documento esclarece que os docentes terão tempo disponível para planejar na própria escola, individual e coletivamente. Vejamos como se concretiza essa valorização no exemplo que segue:

(1)

Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas. (Documento Orientador/2013, p.13)

Em (1), constatamos que o Documento Orientador explicita que os professores envolvidos no ProEMI terão oportunidade de realizar planejamentos tanto individuais como coletivos, o que a nosso ver, é relevante para a formação continuada dos docentes. À medida que os professores planejam coletivamente, compartilhando saberes, trocando experiências, discutindo assuntos pedagógicos, entre outras questões, estão inseridos, mesmo que muitos não tenham consciência disso, em situação de formação continuada.

O planejamento coletivo, pelas características acima apresentadas, contribui para a formação dos docentes, que nesse contexto se formam com seus pares, o que nos remete a Tardif (2010, p. 291), quando afirma:

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc.

O mesmo ocorre com os planejamentos individuais, pois à medida que o docente planeja individualmente sua prática, se envolve em atividades de leitura, pesquisa, em processos de reflexão, refletindo sobre o que deu certo, o que precisa melhorar, que recursos didáticos precisa adquirir, entre tantas outras coisas, o que contribui para a formação continuada dos professores.

Além disso, essa iniciativa do Programa favorece o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que com tempo disponível, os docentes poderão planejar sistematicamente sua prática, o que não acontece em inúmeras escolas. Grande número de docentes, mediante uma excessiva carga horária de trabalho, dificilmente faz planejamentos, seguindo apenas as prescrições do livro didático. Desse modo, essa realidade compromete a qualidade do ensino, pois como sabemos, o livro didático é apenas um entre os vários recursos disponíveis ao professor.

Nesse sentido, reafirmamos que o Documento Orientador, à medida que estabelece que os professores deverão ter tempo disponível na escola para planejar a prática, individual e coletivamente, contribui para a qualidade do ensino e possibilita a formação continuada dos professores.

O Documento Orientador do ProEMI apresenta uma diversidade de ações que são sugeridas para implementação no Projeto de Redesenho Curricular das escolas de Ensino Médio. Isso significa que o Programa objetiva ampliar as práticas pedagógicas nesse nível de ensino, a partir de diferentes experiências educativas, se diferenciando em muitos aspectos das convencionais escolas de Ensino Médio. Essas novas propostas vão além do estudo das disciplinas do currículo base, exigem a execução de novos recursos e novos conhecimentos do professorado, o que requer a formação dos professores para operacionalização dessas ações, como podemos identificar no trecho abaixo:

(2)

O Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá apresentar ações relacionadas ao currículo que podem ser estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campos e demais ações interdisciplinares e que, para **sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades.** (Documento Orientador/2013, p.14, grifos nossos)

De acordo com o excerto do Documento Orientador, podemos observar a diversidade de ações que são sugeridas para implementação no Projeto de Redesenho Curricular das escolas de Ensino Médio. São propostas *disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campos e demais ações interdisciplinares*, o que logicamente requer formação para os professores envolvidos nessas atividades.

O reconhecimento de que os professores atuantes no ProEMI necessitam de formação para efetiva atuação nas diversas atividades é de suma importância, uma vez que muitos docentes não possuem todas as competências e habilidades exigidas para a atuação nas atividades elencadas no Documento. Não queremos dizer com isso que os docentes não são qualificados, no entanto, é preciso reconhecer que muitos deles possuem formação inicial concluída em uma época que não contemplava as demandas do processo de ensino – aprendizagem da contemporaneidade. Ou melhor, foram formados a partir de um currículo cujo perfil docente pretendido era muito diferente do perfil exigido hoje. Além disso, muitos desses docentes não participam frequentemente de eventos de formação continuada, o que dificulta a inserção desses professores em práticas de ensino inovadoras.

Diante disso, à medida que o Documento Orientador aponta para a necessidade de formação, possibilita a formação continuada dos professores. No entanto, é preciso que não sejamos ingênuos a ponto de pensar que “formações específicas” sejam a solução para os problemas dos professores. À medida que o Documento apresenta a

expressão “*formação específica*”, depreendemos que essas formações serão baseadas em “cursos aligeirados” voltados a formar os professores para atuação no que o Documento denomina de “*disciplinas optativas*”, “*oficinas*”, “*clubes de interesse*”, entre outras atividades. Esse modo de pensar a formação docente nos faz lembrar a perspectiva do tecnicismo, de inspiração positivista, baseada no “aprender a fazer”, concebendo os professores como meros técnicos. É preciso que sejamos conscientes de que “*formações específicas*” não são suficientes para atender os professores em suas necessidades teóricas e práticas, pois o item lexical “*específicas*” nos revela o caráter fragmentado dessas formações. É preciso pensar em uma formação verdadeiramente continuada, que aconteça continuamente, assim como o próprio nome sugere.

O Documento Orientador do ProEMI, em sua página 27, estabelece claramente que os professores devem estar envolvidos em eventos de formação continuada, objetivando o desenvolvimento do Programa, como podemos constatar no excerto abaixo:

(3)

Participar de reuniões técnicas e eventos de formação, promovidos pelas Secretarias de Educação Estadual, Distrital, Municipal, Colégios de Aplicação da Universidade Federal ou Estadual e Colégio Pedro II e pela SEB/MEC, que contribuam para a sustentabilidade, ampliação e aperfeiçoamento do ProEMI.
(Documento Orientador/2013, p. 27, grifos nossos)

Concordamos com as prescrições do Documento Orientador quando destacam que os professores precisam participar de eventos de formação continuada. Afinal de contas, temos defendido neste trabalho que a formação docente deve acontecer continuamente, sem interrupção, durante toda a vida do professor; todavia, mais uma vez conjecturamos que a formação continuada pensada por tal discurso oficial se configura de modo um tanto resumido, sobretudo se atentarmos para os itens lexicais “*reuniões técnicas*” e “*eventos de formação*”, presentes no exemplo acima.

Além do mais, o excerto do Documento apresenta as instâncias responsáveis por essa formação, incluindo as *Secretarias Estaduais de Educação*, que como sabemos, geralmente promovem um número muito pequeno de eventos formativos durante o ano letivo, e quando promovem é sempre de modo bastante aligeirado, com duração de apenas alguns poucos dias ou de algumas poucas horas. É nesse sentido que concordamos com Alves (1998, p. 133) quando ressalta que “...o tratamento aligeirado que, em geral, vem recebendo do governo explica grande parte do insucesso que as sucessivas ações tentadas vêm experimentando.”

Outro aspecto que nos chama atenção é que o excerto do Documento explicita que os eventos de formação são principalmente objetivados a contribuir para a *sustentabilidade, ampliação e aperfeiçoamento* do ProEMI. Tais itens lexicais sinalizam mais uma vez para a promoção de uma formação continuada um tanto limitada e utilitarista, haja vista que está sendo pensada principalmente para o desenvolvimento do Programa. Entretanto, defendemos uma formação continuada em seu aspecto amplo, que seja promovida não apenas pelo fato de que agora existem professores atuando em um Programa inovador e que precisam se adaptar à dinâmica do Programa, mas principalmente porque na condição de professores, sejam do ProEMI ou não, precisam avaliar sua própria prática, atualizar seus conhecimentos teóricos e práticos, refletir criticamente sobre suas ações em busca de aprimoramento profissional, o que pode ser oportunizado através da formação continuada. Essa questão nos faz lembrar Gedoz e Costa – Hubes (2013, p. 232), quando afirmam que uma das principais finalidades da formação continuada constitui “a reorganização e, até mesmo, a alteração, por parte do professor, das formas de interpretar, compreender e orientar a sua prática pedagógica.”

É importante destacar que o Documento Orientador do ProEMI estabelece que os itens financiáveis do Programa também devem contemplar formações (em formato de *consultoria*) para os professores, como demonstra o seguinte excerto:

(4)

Contratação **de serviços de consultoria** de Instituições de Ensino Superior para prestação de **apoio técnico e gerencial** necessário ao fortalecimento da gestão escolar e ao aperfeiçoamento profissional dos professores. (Documento Orientador/2013, p. 31, Grifos nossos)

O referido fragmento explicita uma importante orientação do Documento Orientador do ProEMI no que se refere à formação dos professores, uma vez que insere a formação continuada no rol de itens financiáveis. Avaliamos de modo positivo tal iniciativa, principalmente porque a grande maioria de nossas escolas públicas não conta com recursos financeiros destinados à formação do professorado. Além disso, o referido excerto do Documento aponta as universidades como instâncias que poderão ser responsáveis pela formação dos docentes, o que é um aspecto relevante, pois como sabemos, a integração entre escolas de educação básica e universidades é de vital importância para o desenvolvimento profissional dos docentes. A citação abaixo enriquece essa discussão:

Todas as instituições responsáveis pela educação devem ser envolvidas nos processos de formação continuada do educador. Cumpre, no entanto, dedicarmos aqui atenção especial às responsabilidades específicas da universidade. Escola da educação do educador, à universidade não é atribuído apenas o processo formativo formal. Deve a ele dar continuidade e propiciar-lhe as rupturas exigidas pelo exercício da profissão na concretude das exigências renovadas. Importa assumir como atribuição sua tanto os estágios da formação inicial como os da formação continuada dos educadores, mesmo porque não podemos cumprir uma das tarefas sem a outra. (MARQUES, 2006, p. 211)

Apesar desses pontos positivos apontados, a leitura do conteúdo do referido trecho também evidencia certo entendimento resumido de formação continuada, sobretudo se atentarmos para a expressão *serviços de consultoria*. Nossa experiência com a docência nos faz reconhecer que eventos formativos como *serviços de consultoria*, apesar de relevantes, se configuram, na maioria das vezes, como formações realizadas em tempo mínimo, sendo insuficientes no atendimento das necessidades dos professores. Não raramente nos deparamos com docentes

reclamando de eventos formativos dessa natureza, pois o tempo disponibilizado para tal não favorece discussões profícuas entre os formadores e os professores cursistas, o que acaba colocando os docentes envolvidos na condição de meros ouvintes.

Verifica-se então a necessidade de eventos formativos mais duradouros, que sejam realizados continuamente, se possível durante todo o ano letivo, que possam oportunizar debates entre os envolvidos, auxiliando os professores em suas diversas necessidades, sobretudo na reflexão constante sobre suas ações cotidianas.

Outra orientação do Documento Orientador do ProEMI que possibilita a formação continuada dos docentes diz respeito à obtenção de recursos pedagógicos para o aprimoramento dos professores, o que também faz parte dos itens financiáveis do Programa. Vejamos:

(5)

Aquisição de materiais didáticos pedagógicos para o desenvolvimento das atividades de ensino e **aperfeiçoamento profissional dos gestores e professores.** (Documento Orientador/2013, p. 31, Grifos nossos)

O excerto acima nos apresenta uma orientação bastante positiva, visto que destaca que os recursos financeiros destinados ao ProEMI também deverão ser destinados à compra de *materiais didáticos pedagógicos para o desenvolvimento das atividades de ensino e aperfeiçoamento dos gestores e professores*. Esse item nos chama a atenção principalmente pelo fato de que destaca a *aquisição de materiais didáticos pedagógicos* visando não apenas otimizar o processo de ensino, mas também melhor qualificar os professores e gestores. Essa iniciativa é bastante necessária, pois como sabemos, a questão financeira, os baixos salários dos docentes, a carência de recursos nas escolas, entre outros fatores, interferem diretamente no acesso destes profissionais à cultura letrada.

Reconhecemos a importância dos materiais didáticos pedagógicos para a formação continuada de professores, pois os docentes não aperfeiçoam suas práticas apenas com “cursos”, “palestras”, “seminários”, dentre outras modalidades de formação

continuada, mas também através de livros, revistas, filmes, para citar apenas alguns recursos formadores de professores. Esses materiais pedagógicos geralmente apresentam textos teóricos, artigos, experiências escolares exitosas, projetos e sequências didáticas, o que contribui para a formação do profissional docente.

Em síntese, como pudemos observar, o Documento Orientador do ProEMI apresenta várias orientações que possibilitam a formação continuada dos professores envolvidos no Programa. Entretanto, ele também nos revela alguns aspectos falhos ou limitados, a exemplo da oferta de uma formação docente de certa forma resumida. Com exceção dos planejamentos semanais propostos pelo Documento, que a nosso ver também se configuram como importantes eventos de formação continuada, a formação docente explicitada no Documento é predominantemente reduzida à meras *reuniões técnicas, serviços de consultorias*, entre outros. Além do mais, é uma formação utilitarista, visando principalmente o desenvolvimento do Programa.

Reafirmamos que a formação continuada deve fazer parte de um projeto maior, acontecendo permanentemente, de modo que promova a emancipação do professor, oportunizando sua constante reflexão crítica, a (re) construção de sua identidade docente e conseqüentemente o redimensionamento de suas práticas.

4.2 “Todo gato, todo sapato quer ser professor”: compreensão dos professores sobre Formação Docente

Na seção anterior cumprimos o primeiro objetivo específico de nossa pesquisa, isto é, analisar alguns dos tópicos do Documento Orientador do ProEMI, focalizando as orientações que possibilitam a formação continuada de professores. A partir de agora, passaremos a atender ao segundo objetivo específico de nosso estudo: identificar de que modo os professores compreendem a formação docente. Para tanto, utilizamos dados coletados a partir da aplicação de questionário e da realização de entrevistas audiogravadas.

Objetivando preservarmos a identidade dos colaboradores da pesquisa, os professores foram denominados como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, conforme explicitado no capítulo metodológico. Quanto às convenções de transcrições, utilizamos as normas apresentadas por Castilho (2010).

Quando questionados sobre a forma como compreendem a formação docente, cinco dos sete colaboradores da pesquisa apresentaram respostas um tanto abrangentes, visto que esses professores reconhecem que a formação docente acontece ao longo da vida do professor, não se restringindo à formação inicial. As respostas abaixo comprovam nossa afirmação:

Professor, como você compreende a formação docente?

(6)

Formação eu diria que seja uma preparação...hun::...você dentro daqueles quatro anos...você vai ser direcionado...MAS que num lhe deixa apto a ser um formador assim total não...o seu dia a dia... é o seu estudo...é a sua prática é que vai fazer de você um formador...ali eles estão lhe orientando pra onde você vai enveredar...aí essa questão de você enveredar certo...corretamente...vai depender de você...que se você quiser ser aquele que tá ali na formação...só sentado no fundo da sala...sem fazer nada você termina...ATÉ TERMINA...agora o que você vai fazer de lá eu não sei. (Entrevista – P2)

(7)

Aspectos essenciais contemplados durante o período de graduação que continuam ao longo da carreira. (Questionário – P3)

(8)

A formação éh:: conhecimento...sistematizar conhecimentos...porque o professor precisa...necessita ter conhecimentos...é acumular conhecimentos...mas também na formação...seja na universidade...por exemplo...seja continuada ele vai acumular conhecimento e também refletir a prática...principalmente a formação continuada há essa tendência maior dele refletir a prática...se o professor não faz isso...essa formação vai ficar somente conteudista...vai ficar ao longo do tempo repassando conteúdo como essa visão mais clássica...digamos assim...e o aluno que a gente tem hoje necessita de um conhecimento mais amplo do professor...vai estar falando de algo do conteúdo...relacionar à prática da realidade...relacionar à realidade...se eu estiver falando de substantivo por exemplo...o que é substantivo...somente a definição da gramática é muito pouco...eu preciso falar substantivo como nome...porque que fulano tem tais nomes...porque tal geração tem tais nomes...porque os nomes das madeiras são assim...é assim...porque os nomes das lojas do shopping que éh:: atende a classe...em geral a classe média alta tem tais nomes e não aqueles que atendem...que atendem a classe média baixa...então...ir fazendo essa reflexão...aí pra o professor fazer isso...

aquilo que ele aprende na universidade não dá conta...precisa de formação continuada e precisa refletir a prática...na universidade que é a formação inicial também é necessário já ir fazendo isso e até praticando na medida do possível...**aí formação engloba o conhecimento científico...o conhecimento do...a prática de sala de aula...a prática cotidiana...é um conjunto de conhecimento...não somente aquilo da enciclopédia.** (Entrevista – P4)

(9)

É a formação profissional escolhida e aperfeiçoada durante toda atuação como docente. (Questionário – P5)

(10)

É todo conhecimento acumulado ao longo de nossa carreira docente, através de cursos, oficinas etc... (Questionário – P7)

P2, ao responder de que modo compreende formação docente, faz inicialmente referência à formação inicial, quando afirma que passamos um período de quatro anos em *preparação*, todavia, a docente apresenta uma resposta um tanto abrangente, o que é evidenciado a partir de suas escolhas discursivas: *o seu dia a dia..., é o seu estudo..., é a sua prática é que vai fazer de você um formador...* Ao fazer referência à formação inicial: *você dentro daqueles quatro anos...*, P2 rapidamente destaca que esse período não é suficiente para a formação do professor: *MAS que num lhe deixa apto a ser um formador assim total não.* O item lexical MAS, verbalizado enfaticamente pela professora, reforça ainda mais a ideia de que a formação inicial não é capaz de formar completamente o profissional docente.

Assim, depreendemos que essa professora entende que para ser professor não dependemos apenas do subsídio da formação inicial, pois a formação docente também inclui a prática cotidiana, nossos estudos por iniciativa própria, as situações imprevisíveis do dia a dia, as experiências vivenciadas com os pares, entre outras questões. De acordo com sua resposta, observamos que P2 reconhece que a formação inicial não é responsável pela formação plena do futuro professor, como muitos professores ainda pensam. Esse posicionamento da referida professora está em consonância com o pensamento de Perrenoud (2002, p. 50), quando afirma:

Seria absurdo esperar que uma formação inicial, por mais completa que fosse, pudesse antecipar todas as situações que um professor encontraria em algum momento do exercício de sua profissão e oferecer-lhe todos os conhecimentos e as competências que poderiam ser úteis a ele.

Do mesmo modo que P2, P3 reconhece que a formação docente constitui um processo, que vai além da formação inicial, o que se evidencia através de suas escolhas linguísticas: *Aspectos essenciais contemplados durante o período de graduação e que continuam ao longo da carreira.* Assim, P3 reconhece que o professor continua em processo de formação mesmo tendo concluído a formação formal, ou seja, continua se formando durante todo o ciclo da carreira docente.

A resposta apresentada por P4 demonstra que a colaboradora entende formação docente como acúmulo de conhecimento, que se dá tanto em contexto de formação inicial como em contexto de formação continuada. Entretanto, P4 reconhece que a formação do professor não se restringe ao acúmulo de conhecimentos acadêmicos, o que é constatado a partir das asserções utilizadas pela professora: *aí formação engloba o conhecimento científico... o conhecimento do... a prática de sala de aula... a prática cotidiana... é um conjunto de conhecimento... não somente aquilo da enciclopédia.* Desse modo, a resposta de P4 sinaliza uma compreensão um tanto ampla de formação docente, visto que inclui não apenas o processo de formação inicial, como também a formação continuada e as experiências da prática docente, ou seja, formação docente para essa professora *é um conjunto de conhecimento.*

Outra importante questão apresentada em sua resposta diz respeito ao perfil docente defendido pela referida colaboradora. P4 faz uso de um conjunto de asserções que nos faz depreender que essa docente acredita que o professor de língua portuguesa necessário aos dias atuais é aquele capaz de mobilizar conhecimentos além dos meros conteúdos da gramática tradicional: *...e o aluno que a gente tem hoje necessita de um conhecimento mais amplo do professor...vai estar falando de algo do conteúdo... relacionar à prática da realidade...relacionar à realidade...se eu estiver falando de*

substantivo por exemplo...o que é substantivo...somente a definição da gramática é muito pouco.

Outras asserções utilizadas por P4 indicam que o perfil docente defendido por ela diz respeito a um professor que esteja vinculado a eventos de formação continuada, que possa refletir sobre sua prática docente, perfil esse que se assemelha ao professor reflexivo: *...aí pra o professor fazer isso aquilo que ele aprende na universidade não dá conta...precisa de formação continuada e precisa **refletir a prática**...*, o que de fato é muito importante para o trabalho do professor, pois segundo Ghedin (2006, p. 146 e 147),

A reflexão como alternativa à educação, no contexto da globalização, é uma especialidade que nos permite ultrapassar os muros da mera reprodução das informações e dos conhecimentos produzidos por outros, para que cada ser humano seja sujeito produtor de um conhecimento que se faz como práxis comprometida politicamente.

A importância da formação continuada e da reflexividade, questões primordiais no processo de formação docente, são aspectos bastante marcados na resposta apresentada por P4. Isso possivelmente está associado à atualização teórica por parte da docente que, também na condição de articuladora do ProEMI, possivelmente está envolvida em práticas de leitura que abordam assuntos dessa natureza. Além disso, a referida professora possui elevado nível de formação, pois possui formação docente em nível de mestrado, o que talvez também tenha contribuído para um entendimento mais amplo de formação docente.

P 5, por sua vez, à medida que afirma que formação docente *É a formação profissional escolhida*, parece estar se referindo a qualquer tipo de formação, não especificamente à formação do professor, o que ocorre devido ao uso do termo “escolhida”, expressão utilizada certamente para se referir a formação inicial. Descobrimos que se trata da formação docente pelo contexto e pelos itens lexicais que completam a resposta da professora: *e aperfeiçoada durante toda atuação como **docente***. Desse modo, depreendemos que P5 compreende o caráter de continuidade

da formação docente, pois reconhece que a formação de professores constitui um processo e por isso não se encerra ao término da formação inicial.

Do mesmo modo que P2, P3, P4 e P5, P7 faz uso de escolhas linguísticas que indicam um entendimento um tanto abrangente de formação docente: *...É todo conhecimento acumulado ao longo de nossa carreira docente, através de cursos, oficinas, etc.* Nesse sentido, tal asserção, a nosso ver, aponta para o entendimento de que a formação docente acontece mediante um processo, sem data para ser concluída.

Apesar de reconhecer que a formação docente se dá ao longo de toda carreira profissional, P7 cita número reduzido de formas de realização da formação docente: *através de cursos, oficinas etc*, omitindo várias outras experiências formativas. Esse trecho da resposta do referido docente aponta, a nosso ver, para a contribuição dos eventos de formação continuada para o processo de formação docente. Todavia, é lícito destacarmos que a formação de professores engloba muitos outros aspectos, já bastante mencionados nesse trabalho, como é o caso do convívio com os pares, a prática diária de sala de aula, os estudos realizados por iniciativa própria do professor, entre outros. Essas situações geralmente estão presentes no cotidiano do docente e contribuem para o processo de formação de cada um. Ao que parece, muitos professores não reconhecem a importância dessas experiências para a sua formação como docente, uma vez que muitos deles associam formação apenas à sua inserção em cursos superiores, congressos, seminários, palestras, entre outros eventos formativos.

Embora cinco professores tenham apresentado respostas que apontam para a abrangência característica da formação docente, dois colaboradores apresentaram respostas um tanto limitadas, pois associam formação docente apenas à formação inicial. Vejamos a comprovação disso:

Professor, como você compreende a formação docente?

(11)

Então é o nosso estudo de graduação mesmo...quando a gente faz a nossa...a nossa...todo o nosso curso...o curso de nível superior né? que é chamado...eu também acho muito errado...os nomes são muito errados...porque se é um nível superior então os outros são inferiores...mas é a nossa formação de professores é essa...a formação acadêmica...que todos nós temos que ter...porque TODO gato, todo sapato quer ser professor né? ou professora...e isso é a coisa mais abominável que existe...cada um vá fazer sua formação pra ser aquilo que escolheu. (Entrevista – P1)

(12)

É a formação de grau superior, onde recebemos maiores orientações para a prática relevante de nossa docência. (Questionário – P6)

As escolhas linguísticas utilizadas por P1 em sua resposta demonstram certo entendimento limitado de formação docente: *é o nosso estudo de graduação, o curso de nível superior né?, a formação acadêmica*. Tais asserções nos revelam que P1 associa formação docente apenas à formação inicial, realizada nas instâncias universitárias. Desse modo, P1 parece desconsiderar que a formação docente constitui todo o conjunto de experiências formativas vivenciadas pelo professor durante toda carreira profissional. Além disso, essa professora provavelmente utilizou o marcador conversacional (né?) com o objetivo de convencer a pesquisadora a concordar com sua compreensão de formação docente.

A resposta da referida professora ainda apresenta escolhas linguísticas que apontam para o grande número de pessoas que exercem a docência sem a devida formação: *TODO gato, todo sapato quer ser professor né? ou professora...e isso é a coisa mais abominável que existe*. Ao expressar o termo TODO de maneira enfática, P1 reforça seu posicionamento negativo em relação aos professores leigos. Nesse sentido, a docente em foco reconhece a importância da formação como aspecto fundamental ao exercício da docência, isto é, o profissional professor, diferentemente do professor leigo, possui um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial e continuada, além de possuir um diploma que o legitima como docente, o que nos lembra Tardif (2010, p. 247):

Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais.

Do mesmo modo que a resposta de P1, a resposta apresentada por P6 inclui itens lexicais que indicam uma compreensão restrita de formação docente, apontando apenas para a formação inicial: *É a formação de grau superior*. No entanto, a atual literatura acerca da Formação de Professores defende que a formação docente constitui um processo, incluindo a formação inicial e perpassando todo o ciclo da carreira do professor, o que é confirmado por Pimenta (2006, p. 29), quando assevera que “Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la em um continuum de formação inicial e continuada.”

Essa compreensão reduzida apresentada por P6 provavelmente está associada à sua identidade docente, pois a referida professora é a única entre os colaboradores da pesquisa que não possui nenhum curso em nível de pós – graduação. Além do mais, concluiu o curso de graduação no ano de 1992, isto é, a referida colaboradora não possui uma formação atualizada. Sabemos o quanto os cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, por exemplo, são importantes para a formação dos professores, uma vez que esses níveis de formação continuada geralmente contribuem para que os docentes compreendam que a formação de um professor não se encerra com a conclusão de um curso de nível superior.

Em suma, diante das respostas analisadas, pudemos observar que do total de colaboradores da pesquisa, cinco docentes compreendem formação docente como um processo que inclui tanto a formação inicial como a formação continuada, como é o caso de P2, P3, P4, P5 e P7, apresentando desse modo, um entendimento um tanto abrangente da formação do profissional professor.

Diferentemente disso, dois colaboradores compreendem formação docente apenas como a formação inicial, como é o caso de P1 e P6, apresentando um entendimento limitado de formação docente.

Assim, embora a maioria dos professores participantes do estudo tenha demonstrado uma compreensão de formação docente que se aproxima dos conceitos presentes na atual literatura acerca da formação de professores, dois docentes demonstraram limitações em suas respostas. A partir das falas desses colaboradores pudemos inferir que muitos docentes ainda desconhecem os diversos aspectos que constituem a formação de professores.

A compreensão reduzida de formação docente apresentada por dois colaboradores da pesquisa nos faz refletir sobre questões várias, como por exemplo: O que leva professores resumirem formação docente apenas à formação inicial em um contexto em que a formação continuada tem sido cada vez mais discutida?, As diversas situações formativas em que cotidianamente os docentes se engajam não contribuem para a formação desses educadores?, Será que esses colaboradores julgam o período da formação inicial suficiente para uma formação docente de qualidade?

Se levarmos em consideração a faixa etária de ambos os colaboradores que apresentaram tal resposta podemos ainda pensar na possibilidade de que esses professores compreendem formação docente dessa forma pelo fato de que foram formados há décadas atrás, período em que a formação continuada não ocupava o centro das discussões como hoje ocupa, o que possivelmente tenha contribuído para a formação dessa compreensão limitada.

É importante que não sejamos ingênuos a ponto de pensarmos que dois professores representam um número insignificante. Esses são apenas dois entre os muitos professores que ainda desconhecem que a formação inicial é apenas um, entre os vários processos formativos vivenciados pelos professores ao longo de suas carreiras.

4.3 “Queremos caminhos”: avaliação dos professores sobre os eventos de formação continuada

Esta seção busca atender ao terceiro objetivo de nossa pesquisa, isto é, verificar a forma como os docentes avaliam os eventos de formação continuada promovidos pela escola em que atuam. Para tanto, utilizamos dados coletados via aplicação de questionário e realização de entrevistas audiogravadas.

Dos sete colaboradores da pesquisa, quatro avaliaram de forma positiva os eventos de formação continuada promovidos pela escola em que atuam, uma vez que destacaram que tais eventos têm contribuído no que se refere às suas necessidades teóricas e práticas. Vejamos as respostas desses professores:

Caso a escola em que você trabalha promova eventos de formação continuada, responda:

Como você avalia esses eventos formativos?

(13)

Nos ajuda, pois são mostrados novos conhecimentos e estratégias para nossas práticas pedagógicas. (Questionário – P2)

(14)

No trato dos conteúdos, das metodologias e até mesmo na relação com os alunos. (Questionário – P4)

(15)

A partir do momento em que temos as formações continuadas, sempre há discussões a respeito desses desafios enfrentados. (Questionário – P5)

(16)

Através deles estamos contribuindo para a melhoria pedagógica de nossa escola. (Questionário – P6)

A resposta apresentada por P2, como pudemos observar acima, demonstra uma avaliação positiva por parte dessa professora em relação aos eventos de formação continuada promovidos pela escola em que atua, o que fica explicitado através de suas

escolhas lexicais: *Nos ajuda, pois são mostrados novos conhecimentos e estratégias para nossas práticas pedagógicas.*

A importância atribuída aos *novos conhecimentos e estratégias* adquiridos na formação continuada possivelmente está associada à identidade docente dessa profissional, principalmente ao seu histórico de formação. A referida professora concluiu o curso de graduação no ano de 1986, o que representa um longo período de tempo, o que provavelmente justifique a valorização atribuída aos novos conhecimentos adquiridos nessas formações, pois geralmente os profissionais que se formaram em décadas passadas e que possuem longa carreira profissional buscam práticas inovadoras de ensino nos eventos de formação continuada de que participam.

Os profissionais com carreira consolidada, como é o caso de P2, geralmente participam de eventos de formação continuada motivados por expectativas e objetivos distintos dos profissionais menos experientes, o que é destacado por Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 108), quando afirmam que “Quando um professor procura programas de educação continuada, ele tem necessidades (desejos, inquietações, ansiedades) bem diferenciadas do estudante sem experiência de prática docente.”

Assim como P2, P4 respondeu a questão proposta fazendo uso de asserções que apontam para uma avaliação positiva dos eventos formativos: *No trato dos conteúdos, das metodologias e até mesmo na relação com os alunos.* Nesse sentido, depreendemos que a referida professora esteja satisfeita com as formações vivenciadas, pois sua resposta demonstra que tais eventos têm contemplado pelo menos três importantes questões: conteúdos, metodologias e relacionamento professor – aluno, questões essas do interesse dos docentes.

A avaliação de P2 e P4 quanto às formações se coaduna com a apresentada por P5, que também fez uso de elementos linguísticos que indicam uma avaliação de natureza positiva em relação às formações vivenciadas: *A partir do momento em que temos as formações continuadas, sempre há discussões a respeito desses desafios enfrentados.* Tal resposta nos leva a crer que tais formações têm contemplado

discussões acerca dos desafios com os quais professores se deparam cotidianamente na realização de seu trabalho.

Assim, inferimos que tais formações, à medida que abordaram discussões sobre desafios enfrentados pelo professorado, contemplaram a realidade desses docentes, o que muitas vezes não acontece em muitos eventos de formação continuada. Em muitos casos, os formadores abordam questões que não fazem parte do cotidiano vivido pelos professores, o que muitas vezes se justifica pelo fato de que muitos desses profissionais não possuem experiência com a Educação Básica.

Muitos professores atuantes na formação inicial e continuada de professores não possuem experiência em relação ao cotidiano docente, o que muitas vezes justifica o insucesso de muitos eventos de formação continuada. Por outro lado, quando os professores formadores contemplam a realidade vivida pelo professorado, os docentes tendem a avaliar positivamente as formações, como é o exemplo de P5.

Assim como P2, P4 e P5, P6 avaliou satisfatoriamente os eventos formativos realizados na instituição escolar em que trabalha, o que é demonstrado através de suas escolhas lexicais: *Através deles estamos contribuindo para a melhoria pedagógica de nossa escola.* A resposta de P6 aponta para o fato de que os eventos de formação continuada vivenciados na instituição escolar têm favorecido a formação dos docentes, que, influenciados por essas formações, contribuem para o avanço pedagógico da escola campo de pesquisa.

Enquanto quatro do total de colaboradores apresentaram respostas que avaliam de forma satisfatória as formações realizadas na escola, três docentes apresentaram respostas que demonstram certa insatisfação em relação a esses eventos formativos, como podemos observar nas seguintes respostas:

Caso a escola em que você trabalha promova eventos de formação continuada, responda:

Como você avalia esses eventos formativos?

(17)

A gente qué...a gente qué exemplos...queremos caminhos...a gente num qué só a receita não...a gente qué o caminho pra fazer num é?... se eu for ruim na cozinha você pode me dá a receita mil vezes que eu num vou acertar...tem que me direcionar...me dá o caminho...fazer comigo pra eu ficar apta a fazer com o outro num é? (Entrevista – P1)

(18)

Ainda há questões salutareas que ainda não foram abordadas. (Questionário – P3)

(19)

Se estes cursos pudessem ser colocados em prática acho que teria muito mais utilidade. (Questionário – P7)

Como pudemos observar, as escolhas discursivas utilizadas por P1 demonstram certa insatisfação em relação aos eventos formativos vivenciados na escola: *A gente qué...a gente qué exemplos...queremos caminhos...a gente num qué só a receita não... a gente qué o caminho pra fazer num é?... fazer comigo pra eu ficar apta a fazer com o outro num é?*

Diante do exposto, conjecturamos que P1 esperava “receitas prontas” das formações realizadas na escola, o que revela um entendimento limitado de formação continuada, pois parece que para ela esses eventos formativos têm por principal objetivo a apropriação por parte do professorado da técnica do aprender a fazer, tendência marcante no tecnicismo. Isto é, a resposta de P1 nos faz inferir que essa docente acredita que o principal objetivo da formação continuada é apresentar receitas e caminhos aos professores. Esse entendimento restrito de formação continuada pode estar associado à sua identidade docente, sobretudo no que se refere ao seu histórico de formação, pois P1 concluiu a formação inicial na década de 1990, período em que os currículos dos cursos de licenciatura ainda possuíam fortes resquícios da perspectiva tecnicista.

Vale destacar que P1 utiliza o marcador conversacional *num é?* em sua resposta por duas vezes, o que a nosso ver, indica seu desejo de que a pesquisadora concorde

com a ideia que apresenta, ou seja, de que a formação continuada deve mostrar aos docentes “exemplos” e “caminhos” a serem seguidos. Lembramos mais uma vez que a formação continuada não deve ser resumida à simples oferta de “dicas” a serem postas em prática pelos professores, tratados assim como meros técnicos incapazes de produzir conhecimentos. Um dos objetivos mais importantes dos eventos de formação continuada é promover processos reflexivos nos professores, o que contribuirá para a autoavaliação docente e conseqüentemente mudanças nas práticas desses profissionais. A citação de Libâneo (2004, p. 227) enriquece essa discussão:

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

Da mesma forma que P1, P3 apresenta em sua resposta elementos discursivos que demonstram certa insatisfação no que se refere aos eventos formativos: *Ainda há questões salutaras que não foram abordadas*. Diante de tal resposta, acreditamos que os eventos de formação vivenciados pelo referido professor possivelmente não tenham atendido aos seus anseios, ou seja, ainda não trataram das questões de maior interesse de P3, não tendo atendido suas atuais necessidades teóricas e práticas.

Assim como P1 e P3, P7 fez uso de elementos linguísticos capazes de expressar certa insatisfação em relação aos eventos formativos realizados na escola: *Se estes cursos pudessem ser colocados em prática acho que teria muito mais utilidade*. Desse modo, a resposta de P7 aponta para uma possível preferência dessa docente por formações inspiradas em tendências aplicacionistas. Ou seja, ao que parece, a referida professora esperava dos eventos formativos modelos que pudessem ser devidamente aplicados à prática, conforme observado na resposta de P1. Como as formações não

apresentaram objetivos meramente aplicacionistas, causou certa insatisfação nesses docentes.

Destarte, a resposta apresentada por P7 aponta para certo distanciamento entre as questões abordadas nos eventos formativos e sua possível execução na prática cotidiana do professor. É importante destacarmos que a formação continuada deve ser compreendida além desse aspecto reducionista, uma vez que a formação continuada significa muito mais que receber modelos prontos a serem aplicados à prática, é objetivada principalmente ao estímulo à reflexividade do professor, que através da constante reflexão sobre sua prática docente, poderá aperfeiçoá-la, o que possibilitará o redimensionamento de seus modos de ensinar.

Diante da análise empreendida acerca das respostas do total de colaboradores da pesquisa, isto é, sete professores, verificamos que quatro docentes avaliam de modo positivo os eventos de formação continuada ofertados pela escola em que atuam. Assim, P2, P4, P5 e P6 acreditam que tais eventos formativos favoreceram o acesso a novos conhecimentos, avanços de natureza pedagógica, o desenvolvimento dos conteúdos programáticos, os métodos de ensino, a relação com o alunado e a promoção de discussões acerca dos desafios típicos da profissão. Nesse sentido, as respostas desses professores revelam que tais eventos de formação auxiliaram o professorado no que se refere a algumas de suas necessidades teóricas e práticas.

Em contrapartida, três professores (P1, P3, P7) apontam em suas respostas certa insatisfação no que se refere às formações, destacando que os eventos formativos ainda não contemplaram questões relevantes e que, como já foi dito, os assuntos tratados nas formações deveriam ser aplicáveis à prática, o que revela certa preferência por formações de caráter aplicacionista.

Em síntese, esses dados nos revelam que os docentes estão divididos em dois grupos: Um grupo que percebe contribuições nos eventos de formação continuada para a sua prática docente e outro grupo que não percebe claramente essas contribuições, mas pelo contrário, destaca as limitações desses eventos. Acreditamos que os

professores do segundo grupo não tenham atentado para as contribuições dos eventos formativos vivenciados provavelmente pelo fato de ainda estarem atrelados à ideia de que a formação continuada é objetivada a oferecer receitas prontas para serem aplicadas à prática.

4.4 “Então conforme diz o enunciado”: análise do evento formativo Elaboração de enunciados para atividades didáticas

Na primeira seção deste capítulo apresentamos e analisamos as orientações do Documento Orientador do ProEMI que possibilitam a formação continuada dos professores. Vimos que esse Documento estabelece que os docentes envolvidos no Programa participem de eventos formativos, o que de fato ocorreu na escola campo de pesquisa, como foi verificado graças ao processo de coleta de dados.

Verificamos que os professores colaboradores de nossa pesquisa participavam de alguns eventos de formação continuada, conforme explicitado no capítulo metodológico deste trabalho. Pudemos observar e audiogravar alguns desses eventos, a exemplo de dois ciclos de formação ministrados por professores universitários e planejamentos pedagógicos coletivos, todos eles tendo ocorrido na própria escola em que trabalham os docentes.

Para uma melhor compreensão destes eventos formativos proporcionados pelo ProEMI, selecionamos um deles para análise, no caso, o evento intitulado “Elaboração de enunciados para atividades didáticas,” ministrado por uma professora do Curso de Letras e do Mestrado em Linguagem e Ensino da UFCG. É importante ressaltar que analisamos o referido evento formativo atentando principalmente para suas possíveis contribuições para a prática docente do professorado.

O referido ciclo de formação continuada foi realizado no mês de maio de 2013, durante três tardes, com duração de três horas cada encontro, totalizando uma carga horária de nove horas – aula. Tal formação teve como principal objetivo a elaboração

de enunciados de atividades como sequências injuntivas segundo o modelo clássico e segundo o modelo do ENEM, uma real necessidade do profissional docente. Vale salientar que a escolha do tema “Elaboração de enunciados” possivelmente deve estar associada à identidade docente da formadora, ao seu histórico enquanto professora e pesquisadora, pois a referida docente tem pesquisado tal temática com bastante afinco, o que resultou até mesmo na produção de um livro, lançado no ano de 2014.

Durante os eventos formativos, a formadora apresentou em slides vários exemplos de enunciados, estimulando o professorado a realizar inferências, mobilizar seus conhecimentos acadêmicos e de mundo sobre os conteúdos abordados nas questões, avaliá-los como bem ou mal elaborados, apresentar sugestões de reformulação, entre outras atividades.

A formadora selecionou e apresentou enunciados de atividades didáticas com alguns problemas em sua formulação, o que em muitos casos pode trazer problemas ao professor. Vejamos como isso é evidenciado em uma transcrição de fala da formadora:

(20)

Eu vou adiantar aqui um... um problema comum na formulação de enunciados... por exemplo... uma questão em que o professor diz... vô... vô dá uma sugestão aqui absurda que eu já vi... pronto! Vô dá um exemplo real que eu tô me lembrando agora do curso de letras... numa prova de estágio do curso de letras a seguinte questão... fale o que você sabe sobre o movimento modernista na literatura... do ponto de vista da ordem... escrita... não há problema... porque eu tenho uma indicação... mas do ponto de vista pedagógico esse enunciado ele é extremamente complicado... na verdade ele é RUIM... ele é mal formulado... porque se eu digo para o aluno diga o que você sabe sobre x tudo que o aluno souber... por menos... por menor que seja a informação que ele saiba... tem que ser validada com a nota total da questão... então os verbos do tipo fale o que você sabe... diga o que você sabe... escreva sobre x... são enunciados que têm a característica da ordem em que o verbo aparece no imperativo... mas são pedagogicamente enunciados muito ruins porque são enunciados muito vagos e por vezes os alunos acabam penalizados porque o professor diz... ah! Mas você sabe muito pouco sobre o modernismo né?... você não escreveu nada sobre o processo de independência do Brasil... então você escreveu duas linhas... eu não posso validar cinco pontos nessa questão... então formulação de enunciados para atividades dentro da atividade as questões nós vamos ver isso adiante... é uma competência da docência... do mesmo jeito que um perito tem que saber escrever um laudo e um juiz tem que saber escrever uma sentença e um médico deve saber prescrever uma

receita com clareza... um professor... qualquer que seja a matéria que ele leciona... deve saber formular enunciados que sejam claros... sejam exequíveis e sejam pedagogicamente válidos. (Transcrição de fala da formadora – Evento de formação continuada)

A transcrição acima demonstra que a formadora abordou uma questão bastante recorrente no cotidiano do professor, ou seja, problemas de formulação de enunciados. Mostrou, a partir de um exemplo real que, apesar de não apresentar problemas no que se refere à ordem, o enunciado apresenta um verbo que o torna pedagogicamente mal elaborado. A formadora mostrou ainda que além do verbo escolhido comprometer a formulação do enunciado, causa problemas aos professores, que deverão atribuir nota máxima a qualquer resposta apresentada pelos alunos.

As escolhas linguísticas utilizadas demonstram claramente a avaliação negativa que a formadora faz em relação ao enunciado: *é extremamente complicado... na verdade ele é RUIM... ele é mal formulado*. A expressão “na verdade ele é RUIM”, com ênfase no adjetivo ruim, demonstra o desejo da formadora de mostrar aos professores que o enunciado em questão é, em sua opinião, pior que *extremamente complicado*, e por isso ela usa logo em seguida o adjetivo ruim, mais enfático do que o adjetivo complicado.

Logo que demonstrou os problemas verificados no enunciado, a formadora utilizou itens lexicais que expressam que o professor, seja de qualquer que seja a disciplina, deve produzir enunciados bem formulados: *deve saber formular enunciados que sejam claros... sejam exequíveis e sejam pedagogicamente válidos*. Os argumentos da formadora são aceitos pelos professores, que concordam sobre os problemas presentes no enunciado e acrescentam experiências sobre a questão abordada, como podemos observar na transcrição de fala de P7, que diz:

(21)

Éh:... e uma coisa que eu vejo mais séria nisso ainda é porque quando você diz ao aluno fale o que você entende sobre o modernismo... se ele colocar uma frase só você tá fadado a ter que colocar uma nota nele... tem professor que ele se nega e isso é uma prática comum entre

a gente... um aluno meu de outra escola um dia desse se queixava... veio me mostrar uma prova de outro professor e disse a mim... ah! professora olha aí... falava do jeito que você tá dizendo aí... eu num lembro nem que assunto era e ele escreveu duas frases... somente era o que ele sabia... aí eu digo mas você corre o risco justamente... se o aluno só sabe aquilo ali você é obrigado a aceitar.
(P7 – Evento de formação continuada)

As escolhas discursivas utilizadas por P7 demonstram claramente que ela concorda com os argumentos apresentados pela formadora, pois destaca: *se ele colocar uma frase só você tá fadado a ter que colocar uma nota nele... falava do jeito que você tá dizendo aí... aí eu digo mas aí você corre o risco justamente... se o aluno só sabe aquilo ali você é obrigado a aceitar*. Assim, P7 concorda que esse tipo de formulação de enunciado acaba fazendo o professor validar, mesmo que muitos não queiram, as respostas simples ou resumidas apresentadas pelos alunos.

A referida docente, bem como todo o grupo de professores participante da formação demonstrou bastante interesse por tal discussão, o que a nosso ver, se justifica pelo fato de que a temática abordada diz respeito a uma necessidade real desse professorado e de inúmeros outros professores, que possuem dificuldades de elaborar enunciados bem formulados para suas atividades.

Ao apresentar outro enunciado ao grupo de professores, a formadora chama novamente a atenção para os problemas existentes, fazendo os professores observarem a dupla pergunta presente no enunciado, o que a formadora denomina de “*exagero*”. Vejamos:

(22)

Então voltando prá cá nós temos esse... essa atividade de leitura que se desdobra em três tarefas de leitura e o enunciado é claro para as três atividades de leitura... então a primeira tarefa de leitura é uma tarefa de reconhecimento de informações... eu até acho que o professor pediu informações demais ou fez pelo menos perguntas demais... parte dessas perguntas poderiam ter sido resumidas... por exemplo... éh:... qual a relação que o título mantém com o tema tratado no texto?... Por quê?... essa dupla pergunta ela é dispensável porque a primeira já diz indiretamente que há uma relação do título com o texto... o foco desse professor era o porquê... ou qual a relação do título com o texto ou aponte a relação do título com o texto... então éh:... se trata de uma... uma... um exagero né?... nas perguntas... na

quantidade de perguntas... mas o tipo de tarefa que eu tenho ali especificamente no primeiro momento é uma tarefa de reconhecimento de informações o que significa dizer reconhecimento de informações que são superficiais no texto... mas que são importantes para a realização das outras duas tarefas.

(Transcrição de fala da formadora – Evento de formação continuada)

Como podemos observar na transcrição acima, a formadora faz algumas observações em relação ao enunciado, através de termos que acabam configurando uma avaliação um tanto negativa: *eu até acho que o professor pediu informações demais ou fez pelo menos perguntas demais... parte dessas perguntas poderiam ter sido resumidas... essa dupla pergunta ela é dispensável porque a primeira já diz indiretamente que há uma relação do título com o texto... então éh::... se trata de uma... uma... um exagero né?*

A fala da formadora aponta para um elemento bastante recorrente na elaboração de enunciados de atividades, isto é, o uso de várias perguntas em um só enunciado, o que a formadora denomina de “*exagero*”. No entanto, diferentemente do exemplo anterior, em que o dizer da formadora é aceito por todos os professores, sua opinião sobre o suposto “*exagero*” de informações presente no enunciado é questionada por uma das docentes, que justifica o uso que faz de mais de uma pergunta na construção de seus enunciados:

(23)

Não... sobre essa... esse porquê aí... os meninos reclamam comigo porque eu faço isso... aí já me doeu agora... ((risos))... aí eu creio que... qual o meu objetivo?... porque se... normalmente quando não se bota por quê aí ele tem mais argumento... aí ele diz ah! não perguntou... não mandou justificar... aí para prevenir aí eu já faço isso.

(P4 – Evento de formação continuada)

A transcrição acima nos mostra que P4 possui uma forte justificativa para o uso do porquê em seus enunciados. Esse uso é justificado por uma necessidade da prática, uma vez que quando a docente não utiliza o referido termo seus alunos apresentam respostas incompletas, vagas, o que é comprovado pelas escolhas lexicais de P4:

normalmente quando não se bota por quê aí ele [o aluno] tem mais argumento... aí ele diz ah! não perguntou... não mandou justificar. Desse modo, inferimos que P4 utiliza a referida expressão com o objetivo de tornar seus enunciados ainda mais claros para seus alunos, o que não constituiria um exagero, como destacou a formadora, mas um recurso linguístico utilizado conscientemente pela professora para evitar respostas resumidas.

A participação ativa dos professores, a exemplo de P4, contribuiu para a configuração de um ciclo de eventos formativos baseado na interação entre os envolvidos, formação essa em que os professores concordaram com os problemas estruturais apresentados pela formadora, mas também contestaram suas ideias, apresentando fortes argumentos para justificar a elaboração de seus enunciados, a exemplo de P4. Avaliamos de modo positivo o posicionamento desses docentes, pois se mostraram sujeitos críticos e participativos, diferentemente de muitos professores, que muitas vezes omitem seus argumentos por pensarem que o formador “sabe mais que eles, ou que é o dono absoluto do saber.” Também avaliamos de forma positiva o posicionamento da formadora, pois soube reconhecer que a professora tinha suas razões para o uso do porquê em seus enunciados.

Como já afirmado anteriormente, a formadora trabalhou com questões do modelo clássico e nos moldes do ENEM, o que chamou a atenção de todos os envolvidos, principalmente no que se refere às questões do tipo ENEM, o que possivelmente justifica-se pelo fato de representar uma real necessidade do professorado, já que todos ensinam no Ensino Médio e precisam preparar seus alunos para a realização de tal exame, o que conseqüentemente exige desses docentes conhecimentos acerca da estrutura das questões próprias desse exame. Assim, a formadora apresentou várias informações sobre a estrutura das questões do ENEM, mostrando para os professores que questões desse tipo possuem características específicas. Vejamos:

(24)

Visualmente uma questão do enem já é diferente... ela já começa no visual... toda questão do enem ela vai ter esse formato... sempre três partes... um texto base... o enunciado e as cinco alternativas... se a gente olhar prá cá a gente já vê visualmente a diferença porque essa montagem de questão tava inspirado no nosso vestibular da ufcg né?... olha visualmente como é diferente... as do enem elas vão ser todas desse tipo aqui... um texto... o enunciado e as questões... deixa eu ver... oh! elas são sempre desse mesmo modelo... essa é uma de matemática... sempre esse mesmo modelo... então éh::... já:: já de... de saída nós percebemos essa diferença... a segunda diferença é que as questões do enem em seu enunciado elas nunca começam com verbo no infinitivo...

(Transcrição de fala da formadora – Evento de formação continuada)

A transcrição de fala da formadora, como pudemos observar, revela que as questões típicas do ENEM apresentam características específicas, o que as tornam diferentes das questões do tipo clássico. Essa diferença é percebida a partir das escolhas discursivas utilizadas pela formadora: *Visualmente uma questão do enem já é diferente... ela já começa no visual... toda questão do enem ela vai ter esse formato... sempre três partes... um texto base... o enunciado e as cinco alternativas... se a gente olhar prá cá a gente já vê visualmente a diferença porque essa montagem de questão tava inspirado no nosso vestibular da ufcg né?... olha visualmente como é diferente.*

Muitas das informações apresentadas pela formadora eram desconhecidas por muitos dos professores, que geralmente costumam formular questões estruturadas no modelo tradicional. Desse modo, os docentes ainda apresentaram dúvidas quanto à estrutura das questões do tipo ENEM, como podemos comprovar com a indagação de uma das professoras:

(25)

Essa... esse textinho que vem aí em cima... ele é chamado de enunciado?

(Professora participante do evento de formação continuada)

Vejamos a resposta apresentada pela formadora:

(26)

Não!... não!... no enem isso aqui é sempre texto base... eu tenho três partes numa questão do enem... eu tenho texto base... enunciado e alternativas certo? olhe... a outra... eu tenho... essa aqui é de::hã:: isso é de geografia essa... mas eu tenho olhe... texto base... esse retirado de um texto de Milton Santos... enunciado... cinco alternativas... eu tenho... prova de linguagens e códigos... texto base... enunciado... cinco alternativas... agora vou pegar uma de matemática... texto base... que inclui essa tabela e enunciado.

(Transcrição de fala da formadora – Evento de formação continuada)

A pergunta feita pela professora colaboradora revela sua dúvida em relação a enunciado e texto base em questões do tipo ENEM, o que demonstra que essa docente ainda não havia compreendido claramente como se estruturam as questões típicas desse exame. Desse modo, a formadora reforça a explicação, o que pode ser percebido através de suas escolhas discursivas: *no enem isso aqui é sempre texto base... eu tenho três partes numa questão do enem... eu tenho texto base... enunciado e alternativas certo?*

A pergunta feita pela docente despertou a atenção dos demais professores, uma vez que muitos dos docentes ainda apresentavam dificuldades em diferenciar texto base e enunciado. Assim, a pergunta da professora beneficiou a todos os participantes da formação, favorecendo uma maior compreensão acerca da estrutura das questões típicas do ENEM.

A socialização de dúvidas, que gera discussões que beneficiam vários professores simultaneamente, é apenas um dos vários benefícios dos eventos de formação continuada realizados em grupo, pois quando os professores participam conjuntamente de eventos formativos podem compartilhar conhecimentos, socializar dúvidas, experiências, situações essas que contribuem para uma formação mais dinâmica e produtiva. Sobre a importância das formações em grupo, afirmam Geraldí, Messias e Guerra (1998, p. 259):

O grupo oferece a vantagem de os professores poderem apoiar-se e contribuir para o conhecimento uns dos outros. Além disso, os

professores veem que os seus problemas não são só seus e têm relação com o dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educacionais.

Além de ter atendido simultaneamente a todo o grupo de professores, a referida formação ocorreu na própria escola em que trabalham os professores, outro aspecto positivo, pois a instituição escolar constitui *locus* privilegiado de realização da formação docente, haja vista que é nessa instância onde esses profissionais desenvolvem suas atividades, se reúnem com seus pares, ou seja, vivenciam a profissão. Vejamos o que aponta Barroso (2004, p. 41) sobre a importância da instituição escolar para a formação docente:

A escola (com todo o conjunto de solicitações que faz ao professor) pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nelas atuam.

Como vimos, a formadora apresentou várias informações acerca da elaboração de questões do tipo ENEM, objetivando, entre outras questões, que os professores pudessem produzir seus próprios enunciados, baseados na perspectiva de tal exame. Considerando as informações obtidas através da referida formação, a formadora propôs que os docentes formulassem uma questão do tipo ENEM, a ser produzida em dupla, como podemos ilustrar com a transcrição abaixo:

(27)

Então como a gente combinou semana passada... nós vamos nos fixar hoje na questão de formulação das questões do enem... vamos repassar algumas dicas... mas antes disso eu queria deixar bem claro... essa atividade foi pensada como uma atividade de avaliação... de sistematização pra essa oficina... então conforme diz o enunciado... éh::... eu gostaria que em dupla vocês elaborassem uma questão da matéria que vocês lecionam segundo os moldes do enem... eu tô pensando em dupla porque como a elaboração da questão do enem tem algumas especificidades então em dupla eu vejo que a gente consegue trabalhar um pouco melhor as dificuldades... pensei no seguinte... se fosse possível que vocês fizessem essa questão ao longo dessa semana e me mandassem até quinta – feira... sete horas da noite... porque aí eu teria a quinta a noite e a sexta de manhã prá dá uma olhada antes do nosso último encontro na sexta a tarde e a proposta é a seguinte... vocês elaboram... eu vou dá uma olhada... a gente discute na sexta a tarde e com... e com essas questões elaboradas e as possíveis reformulações a serem feitas... nós montaremos um simulado pra vocês aplicarem com os alunos de terceiro ano do colégio e que vocês decidem quando vão aplicar esse

simulado né? se para o bimestre em curso... se pro próximo bimestre... e vocês podem até éh::... usar esse simulado como parte de uma das notas que vocês tem que atribuir... pra gente tornar essa oficina real... efetiva... não apenas uma oficina em que a gente faz sobre enunciado de questão... mas não torna isso prático né?
(Transcrição de fala da formadora – Evento de formação continuada)

De acordo com a transcrição de fala, podemos verificar que a formadora propõe a realização de uma atividade real, a ser aplicada aos alunos em formato de simulado, gênero textual bastante recorrente em turmas de terceiro ano. Avaliamos tal proposta de atividade de modo positivo, uma vez que possibilita aos professores: 1) Utilizar os conhecimentos adquiridos nas formações em situações reais de sua prática, 2) Trabalhar em dupla, o que favorece o compartilhamento de conhecimentos, 3) Produzir coletivamente um simulado, atividade que reúne as questões produzidas por todo o grupo de professores, 4) Aperfeiçoar a produção escrita de enunciados, o que favorece o letramento profissional dos docentes.

No entanto, ao que parece, a intenção da formadora ao sugerir a produção do simulado é tornar a formação algo prático. Esse discurso nos revela uma ideia bastante disseminada entre os professores, ou seja, de que as formações são satisfatórias à medida que oferecem atividades que possam ser colocadas em prática, o que é observado quando a formadora verbaliza: *nós montaremos um simulado pra vocês aplicarem com os alunos de terceiro ano do colégio... pra gente tornar essa oficina real... efetiva... não apenas uma oficina em que a gente faz sobre enunciado de questão... mas não torna isso prático né?*

Quer dizer que a formação ministrada pela professora só seria efetiva se apresentasse uma atividade prática? Só seria eficaz se os professores produzissem e aplicassem um simulado com os alunos? E as discussões e reflexões oportunizadas por esse evento formativo? E a troca de experiências? E a mobilização de conhecimentos que esse evento exigiu? Todas essas situações não foram formativas? Não tornaram a formação efetiva?

Acreditamos que a produção do simulado constituiu apenas uma entre as várias situações formativas oportunizadas durante essa formação. Não só a produção do simulado, mas várias outras atividades tornaram a formação efetiva, sobretudo as reflexões acerca da prática, o que a nosso ver, representa a maior contribuição dessa formação. Atribuir sentido à formação continuada somente quando essa fornece atividades a serem aplicadas à prática é pensar a formação de maneira reducionista, limitada.

Consideramos que o referido ciclo de eventos formativos atendeu a uma necessidade real dos professores, pois como sabemos, a grande maioria dos docentes apresenta dificuldades várias em elaborar enunciados, o que faz muitos desses professores copiarem questões e atividades completas da internet. Desse modo, essa formação contribuiu para que os professores pudessem refletir sobre o modo como elaboram os enunciados de suas próprias atividades, refletindo acerca das inadequações estruturais de seus enunciados e os problemas ocasionados com isso. Contribuiu ainda para o letramento profissional dos professores, possibilitando que esses sejam melhores leitores e escritores de enunciados de atividades didáticas.

O dinamismo dessas formações nos fez pensar sobre o seu distanciamento da racionalidade técnica, pois as atividades propostas pela formadora constantemente induziam os docentes a agirem como intelectuais reflexivos. Acreditamos que a reflexão acerca das práticas, entre várias outras questões, pode possibilitar a (re) construção da identidade do profissional docente e conseqüentemente o redimensionamento de suas ações, fazendo os professores refletirem criticamente sobre suas práticas, seus erros, seus acertos, seus sucessos e insucessos etc, o que nos faz lembrar Medrado (2009, p. 107 e 108), quando destaca:

(...) o processo reflexivo, sem dúvida alguma, leva o professor não apenas a pensar sobre o que fez, mas, principalmente, a elaborar sentidos sobre como poderia ter feito/agido de outra forma e, por conseguinte, a construir novos saberes.

Nosso pensamento é confirmado com as falas de P1 e P4, ao avaliarem a formação vivenciada como possibilitadora de processos reflexivos sobre a prática docente:

(28)

Não... em resumo assim... da... da minha parte eu já... eu já sabia que isso ia acontecer e... ((cita o nome da gestora da escola)) tava dizendo ainda pouco... ah! porque o pessoal estava elogiando demais... ah! o curso e... aí pegou e disse não... disso eu já... já tinha consciência disso e eu estou tentando trazer as melhores pessoas prá cá aí a... aí quando aí eu já tinha... tinha certeza de que ia ser bom até eu disse... quando chamei... quando avisei do curso eu disse ((barulho)) aí a gente agradece bastante porque... eu já sou eternamente agradecida a ela por questões várias... mas assim do ponto de vista da escola a gente agradece bastante porque realmente a gente não tinha essas informações... pelo menos a gente sai daqui com muita dor de cabeça assim... o que é que vai fazer... o que... (P4 – Evento de formação continuada)

A fala de P4, que é professora de Língua Portuguesa e articuladora do ProEMI, é completada pela fala de P1, que diz:

(29)

Reflexiva né?
(P1 – Evento de formação continuada)

Diante das transcrições de falas de P1 e P4, pudemos observar que as referidas professoras avaliaram de modo satisfatório a formação vivenciada. Os itens lexicais utilizados por P4, por exemplo, apontam para a capacidade que o evento teve de possibilitar que os professores refletissem acerca de sua prática: *a gente sai daqui com muita dor de cabeça assim...o que é que vai fazer... o que...* P1, por sua vez, entende que P4 se refere à tendência reflexiva da formação e completa a fala da referida professora: *Reflexiva né?* É importante lembrar que P1, ao fazer uso do marcador conversacional (né?) espera, ao que parece, que P4 concorde com ela.

Desse modo, reconhecemos que o referido ciclo formativo contribuiu em vários aspectos para o trabalho do professorado, inclusive para a promoção de processos

reflexivos, um dos principais objetivos da formação continuada, pois como já apontado várias vezes neste trabalho, a reflexão sobre a prática pode possibilitar mudanças significativas nos modos de ensinar do professor. O discurso de ambas as professoras (P1 e P4), ao expressar que as formações as fazem refletir sobre questões várias do trabalho docente, comprovam o parecer de Donald Schon, quando destaca que os profissionais da educação são muito mais que meros aplicadores de técnicas, são profissionais intelectuais, que refletem constantemente sobre seu ofício.

Assim, as formações vivenciadas pelos colaboradores da pesquisa em seu ambiente de trabalho têm contribuído bastante para a realização de processos reflexivos coletivos, oportunizando que todo o professorado seja beneficiado simultaneamente. Práticas coletivas como essas deveriam ocorrer frequentemente nas escolas, independentemente de participarem do ProEMI. A Participação coletiva dos professores em eventos dessa natureza é muito importante para que ocorram discussões e reflexões significativas, o que possivelmente favorecerá mudanças satisfatórias, o que nos faz lembrar Vasconcellos (1995, p. 65), quando assevera que “O espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática é essencial para um trabalho que se quer transformador.”

O curso ora descrito foi, a nosso ver, uma das ações relevantes do ProEMI, visto que eventos dessa natureza podem possibilitar mudanças de concepções e de práticas de ensino. Os enunciados, de acordo com sua formulação, podem contribuir para a promoção de atividades produtivas de construção de saberes. Quando elaborados adequadamente, os enunciados das atividades podem possibilitar ao aluno o acesso a novos conhecimentos, atividades desafiadoras, o desenvolvimento da criticidade, entre outras questões, o que demonstra a importância desses eventos para a prática e para a formação profissional dos docentes.

Todavia, apesar da contribuição desse ciclo de eventos formativos para a prática e o desenvolvimento de processos reflexivos, não podemos ignorar seu aspecto limitado em relação ao tempo, uma vez que a referida formação se resumiu em apenas três

encontros. Esse dado nos revela que infelizmente a formação continuada ainda não superou esse desafio, esse caráter de descontinuidade, o que representa um empecilho para um projeto emancipador de formação docente.

4.5 “Para alguns não tenho habilidade”: avaliação dos professores sobre sua formação para atuação nos macrocampos

Esta seção objetiva responder o quinto e último objetivo específico da pesquisa: Identificar como os docentes avaliam sua formação/preparação para atuação nos diversos macrocampos, isto é, campos de ação pedagógico – curriculares nos quais se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Vejamos a pergunta respondida pelos professores:

Você se sente devidamente formado/preparado para atuar nos diversos macrocampos do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI? Justifique sua resposta. (Sexta questão do questionário)

O que nos motivou a elaborar a questão acima e contemplá-la no questionário aplicado aos colaboradores da pesquisa foi o fato de que, durante o processo de coleta de dados na escola, pudemos conversar com vários professores que afirmaram estar atuando em macrocampos sem ter o mínimo de preparação. Ouvimos depoimentos acerca de professores que atuavam no macrocampo Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias, por exemplo, e não sabiam nem mesmo ligar um computador. Ouvimos depoimentos de professores que diziam: Ah! eu não vou ensinar “*Aletramento*” porque eu não sei nada sobre isso. A perspectiva do Letramento é ainda tão desconhecida por alguns professores, que alguns deles têm até mesmo dificuldade no sentido de pronunciar a palavra de modo adequado.

Muitos desses professores até mesmo divulgavam para seus alunos em sala de aula que não estavam preparados para ministrar aulas de macrocampo, o que contribuía para que os alunos não demonstrassem interesse por tais aulas. Destarte, foi mediante esse contexto que passamos a nos interessar pela questão da atuação desses professores nos macrocampos do Programa. Assim, a partir dos dados coletados, pudemos organizar as respostas dos professores do seguinte modo:

PROFESSORES	RESPOSTAS
P1	Em alguns. Há macrocampos que não tem relação significativa com minha formação e práticas, deles não tenho apropriação do saber, então não posso ensiná-los. Ex.: Cultura Corporal.
P2	Formada para atuar em todos não, pois para alguns não tenho habilidade. (Exemplo: cultura corporal).
P3	Não. Há conteúdos específicos que necessitam mais aprofundamento.
P4	Sim. Atuo no macrocampo Leitura e Letramento e sempre estudo o assunto.
P5	Sim, porque já participei de vários cursos sobre Letramento, leio bastante e procuro me aperfeiçoar para ministrar as aulas do macrocampo Leitura e Letramento.
P6	Não, porque não tivemos nenhuma formação, mas como nos reunimos com frequência e temos uma excelente professora que é a nossa coordenadora do projeto na escola, tem nos ajudado bastante para que possamos atuar melhor na sala de aula.
P7	Não, pois estamos explorando uma maneira efetiva de ministrá-los de modo a atender nossas expectativas.

Quadro 8- Avaliação dos professores sobre sua formação para atuação nos macrocampos

De acordo com a observação do quadro 8, verificamos que cinco do total de professores (P1, P2, P3, P6 e P7) não se sentem devidamente formados para atuar nos macrocampos do ProEMI, o que fica claro ao observarmos os termos utilizados por esses docentes: *...Há macrocampos que não tem relação significativa com minha formação e práticas, ...Para alguns não tenho habilidade, ...Há conteúdos específicos que necessitam mais aprofundamento, ...Não tivemos nenhuma formação.*

Em oposição à maioria dos colaboradores, dois docentes (P4 e P5) afirmaram se sentirem devidamente formados para atuação nos macrocampos: *...Atuo no macrocampo Leitura e Letramento e sempre estudo o assunto, Participei de vários cursos sobre Letramento, leio bastante e procuro me aperfeiçoar para ministrar as aulas do macrocampo Leitura e Letramento.* No entanto, verificamos que esses professores afirmaram estar preparados para atuar no macrocampo específico Leitura e Letramento e a pergunta do questionário se referia à atuação nos “*diversos*” macrocampos do ProEMI. Ou seja, o objetivo da pergunta não era saber se os professores se sentiam devidamente formados para atuação no macrocampo em que atuavam durante o período de aplicação do questionário. Objetivava saber se o professorado se considerava preparado para atuar nos vários macrocampos existentes na escola.

No ano de 2013, P4 e P5 atuaram no macrocampo Leitura e Letramento, o que certamente não foi uma tarefa tão difícil, visto que esse macrocampo tem total relação com a área de formação (Letras) dessas professoras. Mas essas professoras podem ser designadas a atuar em outros macrocampos nos anos seguintes. Será que atuando em diferentes macrocampos elas se sentiriam devidamente formadas? Assim, acreditamos que ambas as professoras não atentaram para o real objetivo da sexta questão do questionário, o que pode ter ocorrido devido a um equívoco no entendimento da questão.

Os resultados acima colocam em questionamento a execução de importantes ações do ProEMI na escola campo de pesquisa. Como colocar em prática conteúdos que os próprios professores não dominam? Por que os coordenadores da escola ou a

articuladora do Programa ainda não haviam promovido, na época da pesquisa, eventos formativos voltados à atuação dos professores nos macrocampos? Essas são questões preocupantes para os profissionais que têm compromisso com a melhoria da educação neste país e que reconhecem no ProEMI uma alternativa de otimizar a realidade do Ensino Médio.

Com efeito, os dados revelam que a maioria dos docentes não se considera preparada para desempenhar as funções dos macrocampos, o que, a nosso ver, representa um forte empecilho para o pleno desenvolvimento do Programa. Entendemos que esses professores necessitam de oportunidades sistemáticas e permanentes de formação continuada para que assim possam atuar com maior eficácia nesses macrocampos, afinal de contas, o que está em jogo é um programa com propostas inovadoras, que conseqüentemente exige maior investimento na formação docente.

A falta de maiores oportunidades de formação continuada vivenciada por esses professores do ProEMI é uma realidade de vários outros docentes e de muitos outros programas educacionais. Não raramente os professores se deparam com a implementação de novos programas e diferentes contextos de trabalho sem receber a devida formação para sua adequada operacionalização. Essa discussão nos faz lembrar Celani (2009, p. 9) quando destaca:

Frequentemente, sempre que um novo projeto, quer na esfera federal, quer em esferas estaduais ou municipais, é idealizado e em seguida implementado, raramente se pensa em, com antecedência, preparar os professores para sua implementação. Parece até que as autoridades, de modo geral, pressupõem que os professores estão sempre capacitados a compreender o novo e a pô-lo em prática sem necessidade de uma especial preparação.

Dessa forma, apesar de na escola haver planejamentos coletivos que ocorrem semanalmente, durante todo o ano letivo, o que, a nosso ver, também se configura como importantes eventos de formação continuada, os colaboradores dessa pesquisa ainda

necessitam de maiores oportunidades de formação continuada, principalmente para a atuação nos macrocampos. Verificamos que há na escola campo de pesquisa cursos, projetos de extensão e outras modalidades de formação continuada; no entanto, os docentes ainda não foram atendidos no que se refere aos vários macrocampos existentes na escola, o que justifica a dificuldade vivenciada por esses professores em atuar nesses diversos campos do saber.

Em linhas gerais, esse capítulo nos mostrou que o Documento Orientador do ProEMI apresenta várias ações que possibilitam a formação continuada de professores envolvidos no Programa e que parte dessas ações são realmente efetivadas na escola campo de pesquisa. Tais ações, segundo alguns colaboradores do nosso estudo, têm contribuído para a formação e a prática pedagógica desses docentes. No entanto, a grande maioria dessas formações tem ocorrido de modo fragmentado, pois acontecem geralmente em um curto período de tempo. Além disso, os professores ainda não participaram de eventos formativos voltados ao desenvolvimento dos macrocampos, o que é ainda mais preocupante, visto que a operacionalização inadequada de tais macrocampos pode impossibilitar o pleno desenvolvimento do Programa.

CONCLUSÕES

Durante todo o percurso desta dissertação procuramos mostrar que a formação continuada é essencial a todo profissional docente, tendo em vista que contribui para o desenvolvimento de processos reflexivos, atualização teórica e prática, análise crítica de materiais didáticos, documentos parametrizadores, contextos educacionais em que os professores estão inseridos. É preciso formar-se continuamente para que sejamos professores autônomos, líderes em nossas atividades diárias e críticos mediante as diversas situações que exigirem tal postura. Pensando sobre essas e outras questões, lançamos cinco perguntas de pesquisa que nortearam nosso estudo e foram respondidas nesta dissertação.

Em relação à primeira pergunta – *Em que medida as ações prescritas no Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) possibilitam a formação continuada de professores?*, identificamos, através principalmente do contato relativamente duradouro que estabelecemos com os professores colaboradores do estudo, que algumas das prescrições do referido Documento foram realmente vivenciadas pelos docentes e contribuíram para a sua formação. Podemos citar como exemplo os planejamentos individuais e coletivos realizados na própria escola em que os docentes lecionam. Pudemos verificar, principalmente nos planejamentos coletivos, a configuração de relevantes eventos de formação continuada, pois nessas ocasiões os professores socializavam experiências diversas com seus pares, tiravam dúvidas uns com os outros, liam e discutiam materiais teóricos, entre várias outras situações.

Além disso, à medida que os professores possuem tempo efetivo para realização de planejamentos na própria escola, passam a ter mais tempo disponível para participar de eventos de formação continuada fora do ambiente escolar, inclusive durante o turno da noite, pois muitos professores alegam que não podem participar de eventos

formativos porque estão sobrecarregados, principalmente com atividades de planejamento de aulas.

Outro exemplo diz respeito à participação dos professores em eventos formativos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação e por instâncias universitárias, a exemplo da UEPB e da UFCG. Essas formações abordaram discussões acerca de políticas educacionais, documentos parametrizadores do ensino, a elaboração de um novo projeto político pedagógico para a escola, orientações para a produção de artigos para serem publicados em eventos diversos, entre outras questões, o que, a nosso ver, contribuíram para a formação continuada dos professores colaboradores, principalmente porque muitos dos docentes não dominavam tais questões tratadas nos referidos eventos.

Todavia, embora algumas das prescrições do Documento Orientador tenham possibilitado a formação continuada dos professores, como demonstramos anteriormente, precisamos destacar que as formações vivenciadas pelos docentes ocorreram em curto período de tempo, com exceção dos planejamentos pedagógicos realizados na escola, assumindo caráter reducionista. Além disso, os referidos eventos formativos tinham como objetivo principal, segundo o Documento Orientador, a ampliação e o aperfeiçoamento do Programa, e não a formação continuada dos professores, o que demonstra seu caráter utilitarista.

Reafirmamos que a formação continuada, como a própria expressão sinaliza, deve ocorrer continuamente, não se resumindo em dois ou três dias, como ocorre na maioria dos casos. Deve fazer parte do cotidiano dos professores, pois formações descontínuas não são capazes de assistir os docentes em suas diversas necessidades. Além do mais, a formação continuada deve ocorrer em todas as escolas e para todos os professores, independentemente de estarem envolvidos no ProEMI, pois formar-se continuamente é uma necessidade de todo e qualquer professor.

Pensar em formação continuada apenas com o intuito de preparar os professores para atuarem em um novo Programa implementado pelo Governo é pensá-

la de maneira bastante simplificada. Assim, essas formações acabam recebendo o status de “capacitações” e “treinamentos”, modalidades de formação inspiradas na perspectiva tecnicista, discutida e criticada nesta dissertação.

Em relação à segunda pergunta – *De que modo professores atuantes no ProEMI compreendem formação docente?*, constatamos, a partir da aplicação de questionários e entrevistas audiogravadas, que dos sete colaboradores da pesquisa, cinco (P2, P3, P4, P5 e P7), compreendem a formação docente como um processo que envolve a formação inicial e a formação continuada. Ou seja, a maioria dos professores apresentou uma compreensão um tanto abrangente de formação docente.

Diferentemente disso, dois colaboradores (P1 e P6), compreendem a formação docente apenas como a formação inicial, demonstrando uma compreensão limitada, uma vez que a formação inicial representa apenas um dos processos formativos que constituem a formação do professor.

Embora apenas dois professores tenham apresentado respostas que se distanciam dos conceitos de Formação Docente apresentados pela atual literatura, consideramos essa quantidade significativa, pois esses são, a nosso ver, apenas dois dos muitos professores que ainda carregam consigo essa compreensão limitada de formação docente. Assim afirmamos porque frequentemente ouvimos diversos professores com os quais convivemos se referirem à formação docente de modo limitado, dando ênfase à formação inicial, como se a formação docente fosse concluída com o término de uma graduação.

De acordo com a terceira pergunta – *Como professores envolvidos no referido Programa avaliam os eventos de formação continuada promovidos pela escola em que atuam?*, constatamos que da totalidade de professores participantes da pesquisa, isto é, sete colaboradores, verificamos que quatro docentes avaliam de forma positiva tais eventos formativos. Assim, (P2, P4, P5 e P6) destacaram em suas respostas que os referidos eventos de formação continuada contribuem para a aquisição de novos conhecimentos, avanços pedagógicos, o desenvolvimento dos conteúdos

programáticos, a aquisição de novas metodologias, o relacionamento com os discentes e a promoção de discussões acerca dos desafios típicos da docência. Desse modo, essas respostas são reveladoras de que tais formações atenderam os docentes em algumas de suas necessidades teóricas e práticas.

Em contrapartida, três professores, ou seja, (P1, P3 e P7) demonstraram em suas respostas certa insatisfação no que se refere às formações, destacando que tais eventos formativos não abordaram questões relevantes e que os assuntos tratados deveriam ser aplicáveis à prática do professor, o que revela certa preferência por formações de caráter aplicacionista.

Assim, pudemos observar que os docentes estão divididos em dois grupos: um grupo que reconhece importantes contribuições nos eventos de formação continuada para seu trabalho como professor, e outro grupo que não percebe claramente essas contribuições, e que se diferencia do primeiro grupo por destacar limitações nas formações vivenciadas. Acreditamos que provavelmente o segundo grupo de professores não conseguiu visualizar contribuições em relação aos eventos formativos pelo fato de ainda estarem atrelados à ideia de que os eventos de formação continuada têm por principal objetivo oferecer receitas prontas aos docentes, um equívoco em que muitos ainda acreditam.

Sobre a quarta pergunta – *Até que ponto o evento formativo “Elaboração de Enunciados para Atividades Didáticas” contribuiu para a prática desses docentes?*, podemos asseverar que verificamos importantes contribuições. Assim afirmamos porque esse evento formativo orientou os professores a respeito da elaboração de questões clássicas e típicas do ENEM, uma real necessidade do professorado. Na condição de professores do Ensino Médio, os colaboradores de nossa pesquisa necessitam saber diferenciar e elaborar questões clássicas e questões nos moldes do ENEM, uma vez que necessitam frequentemente produzir simulados com questões do tipo ENEM, a fim de preparar os discentes para a realização desse exame.

A referida formação, conforme explicitado no capítulo analítico, contribuiu com a orientação de várias informações a serem levadas em consideração no momento de produção de enunciados para atividades didáticas, fazendo os professores refletirem sobre itens lexicais que comprometem a interpretação da questão e tornam o enunciado redundante, mal elaborado, entre outras questões, o que certamente contribuiu para a prática docente e o letramento profissional dos professores.

Apesar das contribuições percebidas, é preciso destacar que a referida formação também ocorreu em curto período de tempo, assim como a maioria dos eventos formativos realizados na escola, visto que foi realizada em apenas três tardes, o que revela seu caráter reducionista.

Com relação à quinta e última pergunta – *De que maneira esses professores avaliam sua formação/preparação para atuação nos diversos macrocampos sugeridos pelo ProEMI?*, constatamos que dos sete professores colaboradores da pesquisa, cinco, ou seja (P1, P2, P3, P6 e P7), não se sentem devidamente preparados, pois alegaram que alguns desses macrocampos não possuem relação com sua formação acadêmica, que não possuem habilidades suficientes para desenvolver tal atividade, não tiveram formação específica, entre outras justificativas.

Diferentemente disso, dois docentes, isto é, P4 e P5, afirmaram se sentir devidamente preparados para atuação no macrocampo Leitura e Letramento, pois destacaram que sempre estudam o assunto e participam de formações continuadas sobre letramento, que contribuem para a atuação no referido macrocampo. No entanto, estudar questões acerca da perspectiva do letramento não garante que esses profissionais estejam preparados para atuar nos “diversos” macrocampos existentes na escola em que atuam, visto que existem macrocampos que exigem o domínio de vários outros saberes, a exemplo de conhecimentos científicos, artísticos, tecnológicos, entre outros.

O fato de a maioria dos professores ter revelado não estar preparada para atuação nos macrocampos do Programa representa, a nosso ver, um forte e perigoso

empecilho para a efetiva operacionalização do ProEMI, uma vez que o desenvolvimento do referido Programa depende, entre vários outros fatores, do pleno funcionamento de seus macrocampos.

Em conclusão, a pesquisa realizada mostrou que o Programa Ensino Médio Inovador contribuiu em importantes aspectos para a formação continuada dos professores, tendo em vista que favoreceu a realização de planejamentos na própria escola, a oferta de eventos de formação continuada promovidos por instâncias acadêmicas, o que possibilitou a integração entre a escola campo de pesquisa e as universidades, uma parceria bastante necessária. Contribuiu no atendimento de necessidades teóricas e práticas, inclusive para o letramento profissional do professorado, além de ter oportunizado importantes processos reflexivos. O ProEMI ainda favoreceu uma maior integração entre todos os professores da escola, o que possibilitou a dinamicidade e a riqueza dos eventos formativos.

Assim, não podemos negar que o ProEMI contribuiu para a formação dos professores colaboradores da pesquisa. Contudo, nosso estudo também revelou vários aspectos falhos, que podem inclusive impossibilitar o pleno desenvolvimento do Programa. Verificamos que os eventos de formação continuada realizados na escola tinham como principal objetivo a ampliação e o aperfeiçoamento do Programa, e não a formação continuada dos docentes, o que nos revela seu caráter utilitarista. Além disso, a grande maioria desses eventos ocorreu em um período de tempo bastante limitado, o que a nosso ver, representa um dos maiores impasses vivenciados pelo professorado da escola campo de pesquisa. Outro aspecto falho observado diz respeito à ausência de formação no que diz respeito à atuação nos diversos macrocampos, visto que os professores ainda não participaram de nenhum evento formativo que pelo menos os auxiliasse no desenvolvimento dos macrocampos existentes na instituição escolar.

Defendemos que a formação continuada não deve se resumir em meras reuniões realizadas esporadicamente, três ou quatro vezes por ano, pois somos conscientes de que os professores precisam formar-se continuamente, pois através da

formação continuada poderão agir com mais criticidade mediante suas atividades cotidianas, como demonstrado com as palavras da professora Maria Auxiliadora Bezerra, na epígrafe deste trabalho. É a partir de projetos efetivos de formação continuada que os professores poderão renovar seus conhecimentos teóricos e práticos, avaliar suas metodologias, refletir criticamente sobre sua prática, (re) construindo permanentemente sua identidade docente, buscando ser um profissional cada vez mais qualificado.

Ademais, destacamos que o estudo realizado não esgota o tema, pois inúmeras outras questões em relação ao ProEMI merecem ser detidamente investigadas, pois um Programa como esse, com propostas em muitos aspectos diferenciadas da escola tradicional, nos instiga sobre questões várias. Desse modo, acreditamos que nossa pesquisa tenha alcançado significativa importância, não apenas porque apresenta uma relevante discussão acerca de questões voltadas para a Formação Docente, mas principalmente porque ilustra essas discussões com a realidade vivida por professores que, como nós, enfrentam constantes desafios para formar-se continuamente.

É preciso que os órgãos públicos e demais instâncias responsáveis pela educação reconheçam urgentemente que a formação de professores, incluindo aí a formação continuada, representa uma necessidade tão importante quanto o investimento na saúde, na indústria, no ramo tecnológico, entre outros, pois um país se desenvolverá em todas essas áreas se for capaz de formar bons professores, principalmente quando se trata de um país como o Brasil, onde *“Todo gato, todo sapato quer ser professor.”*

Investir em formação continuada significa muito mais que contratar assessores pedagógicos, organizar palestras ou meras capacitações de natureza utilitarista. Significa investir na promoção de projetos permanentes de formação continuada nas escolas, na aquisição de recursos didáticos formadores de professores, na oferta de reais oportunidades dos docentes usufruírem de licença remunerada para poderem realizar Cursos de Mestrado e Doutorado, pois somos um exemplo real de como é

desafiador e muitas vezes desgastante fazer um Curso completo de Mestrado assumindo simultaneamente a docência.

Afirmamos ser essa uma tarefa desafiadora e até mesmo árdua porque há dias em que trabalhamos dois ou até mesmo três expedientes, o que nos ocasiona cansaço físico e mental. Assim, muitas vezes nos vemos impossibilitados de realizar uma leitura teórica, dar continuidade a realização de um artigo, de um capítulo de nossa dissertação, atividades típicas do aluno mestrando que exigem dedicação e sobretudo disponibilidade para serem realizadas de forma eficaz.

Como realizar viagens para congressos se estamos vinculados a uma escola e a várias turmas de estudantes? Como cursar duas ou três disciplinas no Mestrado com nossos alunos nos esperando ansiosos? Como produzir nossas escritas sem pensar no planejamento ou na correção das provas que deixou de ser feita? Como obter conceito A em todas as disciplinas mediante um contexto como esse? E não estou me referindo apenas a mim mesma, como também a inúmeros outros professores, que vivenciam ou vivenciaram o grande desafio que é formar-se continuamente em um país como o Brasil, que apesar dos importantes avanços já alcançados, ainda necessita tratar com mais dedicação a formação de seus professores.

Acreditamos que investir verdadeiramente em formação continuada é antes de tudo oferecer oportunidades para que os professores se formem sob adequadas condições, podendo usufruir de todos os seus direitos, aproveitando o máximo que puderem dos eventos formativos, para dessa forma se tornarem cada vez mais competentes na profissão que exercem.

Em suma, consideramos que a realização da presente pesquisa atendeu os objetivos delineados e alcançou relevantes contribuições, pois apresentamos uma discussão mais ampla dos efeitos do Programa Ensino Médio Inovador na formação continuada de professores, estudo esse que contribui para o enriquecimento das pesquisas acerca da Formação Docente e pode despertar o interesse pelo

desenvolvimento de novas pesquisas, seja envolvendo o ProEMI ou outro novo Programa educacional.

Outra contribuição desse trabalho se dá no âmbito dos professores colaboradores envolvidos, visto que socializamos com esses docentes os resultados obtidos, levando-os a refletir sobre a forma como compreendem a formação docente, a avaliação que fazem das formações vivenciadas, as prescrições do Documento Orientador que possibilitam a formação continuada, entre outras questões, o que a nosso ver, constitui outra importante situação formativa.

Situações como essa contribuem para que os professores possam refletir sobre o contexto escolar no qual estão inseridos, os desafios com os quais se deparam cotidianamente, os aspectos a serem otimizados, entre outras questões, o que pode estimular esses docentes a reivindicarem criticamente melhores condições de trabalho, o que representa uma importante contribuição da formação continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996.

ALVES, N. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

BARCELOS, A.M.F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109 – 138, 2007.

BARROSO, J. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Trad.: C. A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEHRENS, M. A. *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.

BORTONI – RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Lei nº 9394/96. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF, Ministério da Educação e do Desporto, 2002, 146 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa*: Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 26/03/2013.

BRIDI, Jamile Cristina Ajub. Atividade de pesquisa: contribuições da iniciação científica na formação geral do estudo universitário. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 349 – 360, 2010.

BUIN, Edilaine. A construção do sentido em textos escolares: entre versões e mediações. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Prefácio. In: TELLES, João A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

CNE. Resolução CNE/CP2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p.9.

CORTELLA, Mario Sergio. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.

DEMO, P. *A educação pelo avesso: assistência como direito e como problema*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M.I.P.; ASSIS – PETERSON, A.A. (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FARIAS, G. J. Claudia. *Entre a necessidade de fazer formação continuada e a desmotivação da categoria docente: um estudo de caso*. 2011. 49 p. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERNANDES, V. *As crenças e as práticas de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo*. 2005. 219 p. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós – Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

FERREIRA, A.B.H. *Novo dicionário da língua portuguesa* – Aurélio. 3ª edição. Curitiba, Positivo, 2004.

FERRY, G. *Le trajet de la formacion*. Paris: Dunod, 1987.

GEDOZ, Sueli; COSTA – HUBES, Terezinha da Conceição. Articulações entre currículo e formação continuada: desafios do processo de ensino. In: APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; SILVA, Sílvia Ribeiro da (orgs.). *Ensino de língua materna e formação docente: teoria, didática e prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Mirian Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. *Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós – modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. Minimal selves. In: GRAY, Ann & McGUIGAN, Jim (Ed.). *Studying culture: an introductory reader*. Londres: Arnold, 1997.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALLIDAY, M. A. K. New Ways of Meaning: the challenge to Applied Linguistics. In: WEBSTER, J. J. (org). On Language and Linguistics, vol. 3 in The Collected Works of M.A.K. Halliday. Londres/Nova York. Continuum.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Vida de professores*. 2ª Ed., Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. DA (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. *Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna*. In: Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n.3, p. 487 – 517, set./ dez. 2008.

_____. Processos identitários na formação profissional - o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel (Org.). *Ensino de Língua: Letramento e Representações*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 6ª edição. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. *As exigências da formação do professor na atualidade*. Maceió: EDUFAL, 2000.

LACLAU, Ernesto. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel, 1996.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, M.S.L. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*, 2001. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da USP. São Paulo, SP.

LIMA, M.S.L. e GOMES, M.O. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MARQUES, Mario Osorio. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MATUI, Jiron. *Construtivismo: teoria construtivista sócio - histórica aplicada ao ensino*: São Paulo: Moderna, 1995.

MEDRADO, Betânia Passos. Imagens no espelho: reflexões sobre a prática docente. In. : PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*: São Paulo: Contexto, 2009, p. 91 – 111.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. da (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. A nova ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L. e RAMOS, R.C.G. (org.). *Reflexão e ações no ensino – aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, Mercado de Letras, 2002.

_____. *Oficina de linguística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

_____. Discursos de Identidade em sala de aula de leitura de L1: A construção da diferença. In: SIGNORINI, I (org.). *Língua (gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans – formação. In: NÓVOA, António. *Vida de Professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luis Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MILLER, I.K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. Porto Editora, 1995.

_____. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio – histórico*. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PENNYCOOK, A. A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo – Parábola Editorial, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Mádicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão da ética*. São Paulo: Parábola 2003.

_____. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical? In: SIGNORINI, I. (org.). *Linguagem e Identidade*. São Paulo, Fapesp; Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SANTOS, K. M.; LIMA, D. C. A formação do professor de língua inglesa no cenário brasileiro: crenças e experiências como fatores de (trans) formação pedagógica. *Signum: estudos linguísticos*. Londrina, n 14/1, p.551 – 568, jun. 2011.

SCHON, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

SIKES, Patrícia. The life cycle of the teacher. In: BALL, Stephen J. & GOODSON, Ivor F. (Orgs.). *Teachers' lives and careers*. Londres: The Falmer Press, 1985.

SILVA, K. A. Crenças no ensino – aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org.). *Crenças, discursos e linguagem: volume 2*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

SILVA, T. T.; MOREIRA, F. A. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez 1999.

TADEU, T. (org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Disponível em: <http://www.rsd.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/238/205>. Acesso em: 18 set. 2013.

THURLER, Monica Gather. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, Philippe, THURLER, Monica Garther. (orgs). *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 1995.

VIEIRA – ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos – professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA – ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Angela B, MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZEICHNER, K. M. O professor reflexivo. Conferência proferida na 20ª Reunião Anual da ANPEd. Hotel Glória, Caxambu – MG, 23 set. 1997.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Case studies and reactions & a final argument, and some suggestions and resources for further reflection. In: *Culture and teaching*. Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

QUESTIONÁRIO

“... mais importante que conseguir um diploma, é mantê-lo vivo.”

(Pedro Demo)

O presente questionário constitui um dos instrumentos de coleta de dados para a pesquisa “Programa Ensino Médio Inovador: um olhar sobre a formação continuada de professores”, desenvolvida por Claudia Janaina Galdino Farias, mestranda em Linguagem e Ensino (Pós-LE), bolsista CAPES – Universidade Federal de Campina Grande, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria de Fátima Alves, neste mesmo estabelecimento de ensino.

Solicitamos sua participação através da resposta a este questionário. Pedimos, também, a sua autorização para apresentar os resultados dessa pesquisa em eventos da área de Linguística e/ou publicá-los em revistas científicas. Por ocasião da apresentação e publicação, o seu nome, textos e qualquer outra forma de identificação, serão mantidos em sigilo ou substituídos por nomes fictícios.

Informamos que este estudo não oferece quaisquer riscos para você nem qualquer forma de remuneração.

Esclarecemos, ainda, que a pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Desde já, agradecemos sua colaboração. Caso necessite de maiores informações sobre a presente pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora Claudia Janaina Galdino Farias através do e-mail claudynha.jana@hotmail.com.

SEÇÃO 1 – QUANTO AO PERFIL DO PROFESSOR

1) Função:

 Professor Coordenador Gestor

2) Sexo:

 Feminino Masculino

3) Faixa etária:

 20 -29 30 – 39 40 – 49 50 – 59

4) Graduação:

 Concluída Em curso

Ano de conclusão: _____

5) Instituição em que cursou/cursa a graduação: _____

6) Graduação em: _____

7) Nível de formação:

 Graduado(a) Especialista Mestre Doutor(a)

8) Período de atuação como:

Docente: _____

Coordenador: _____

Gestor: _____

SEÇÃO 2 – QUANTO À FORMAÇÃO DOCENTE

1) Professor, como você compreende a formação docente?

2) Você participa com frequência de eventos de formação continuada? Cite alguns exemplos.

3) A escola em que você trabalha promove eventos de formação continuada? Como isso ocorre?

4) Caso a escola em que você trabalha promova eventos de formação continuada, responda:

*Como você avalia esses eventos formativos?

5) Esses eventos formativos têm contribuído para a sua prática em sala de aula? Comente.

6) Você se sente devidamente formado/preparado para atuar nos diversos macrocampos do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI? Justifique sua resposta.

7) O que você tem feito para desenvolver suas aulas do macrocampo?

8) Que importância tem para você a formação continuada?

9) Sua formação docente lhe ofereceu subsídios para desenvolver um ensino de Língua Portuguesa inovador? Explique.

10) Quais são os maiores desafios que você enfrenta para atuar em uma escola participante do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI?

Agradecemos por sua colaboração!

APÊNDICE B – ENTREVISTA

- 1) Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
- 2) Você já conhecia o Programa Ensino Médio Inovador antes de sua implementação nesta escola?
- 3) Você já havia trabalhado em alguma escola que funciona em horário integral?
- 4) Por ser inovador, o ProEMI pressupõe uma formação/ preparação para os docentes, objetivando a operacionalização do Programa. Você recebe ou recebeu algum tipo de formação continuada depois que a escola aderiu ao Programa?
- 5) Em que macrocampo você atua atualmente?
- 6) Você tem sentido dificuldades para atuar nesse macrocampo?
- 7) O que você tem feito para desenvolver suas aulas desse macrocampo?
- 8) Você se sente devidamente formado/preparado para atuar nos diversos macrocampos do Programa Ensino Médio Inovador?
- 9) Na sua opinião, qual o papel da formação continuada para o funcionamento de um Programa como o ProEMI?
- 10) Professor, como você compreende a formação docente?
- 11) Você já solicitou eventos de formação continuada aos coordenadores desse Programa?
- 12) Caso a escola em que você trabalha promova eventos de formação continuada, responda:
Como você avalia esses eventos formativos?
- 13) Esses eventos formativos têm contribuído para a sua prática em sala de aula?