



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WALDNEY JORGE DE LISBOA

**APRENDIZAGEM DOCENTE NO PROGRAMA GESTAR II: ANÁLISES DE
CONTEÚDO DOS ENUNCIADOS DOS PROFESSORES**

CUIABÁ-MT
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WALDNEY JORGE DE LISBOA

**APRENDIZAGEM DOCENTE NO PROGRAMA GESTAR II: ANÁLISES DE
CONTEÚDO DOS ENUNCIADOS DOS PROFESSORES**

CUIABA-MT
Abril de 2010

WALDNEY JORGE DE LISBOA

**APRENDIZAGEM DOCENTE NO PROGRAMA GESTAR II: ANÁLISES DE
CONTEÚDO DOS ENUNCIADOS DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro

**CUIABÁ-MT
Abril de 2010**

FICHA CATALOGRÁFICA



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

WALDNEY JORGE DE LISBOA

**Profa. Dra. Solange Maria de Barros Ibarra Papa
Examinadora Externa (UNEMAT)**

**Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva
Examinadora Interna (UFMT)**

**Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro
Orientadora (UFMT)**

Aprovado em 28 de abril de 2010.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Maria Auxiliadora de Lisboa, minha mãe, que sempre soube que a educação escolar era o caminho possível, e a meu pai, Azis Bonifácio de Lisboa.

A Maria Silva, minha esposa, que sempre soube que a ausência era a busca por um futuro melhor.

A minha filha, Joy Sampaio Silva Lisboa, que sempre quis saber quando eu iria parar de estudar para brincar.

A minha tia Antonia Moraes, que sempre acreditou em mim e sempre fez o máximo para participar dos meus momentos de lutas e de vitórias.

A todos que acreditam que a educação, no seu sentido mais amplo sentido, pode ajudar na formação de pessoas melhores, de dias melhores num mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À Professora Doutora Filomena Maria de Arruda Monteiro, que soube conduzir a pesquisa entendendo minhas dúvidas e apontando caminhos para construção de novos conhecimentos.

À Professora Doutora Solange Maria de Barros Ibarra Papa, que aceitou participar da minha Banca Examinadora e que contribuiu para o refinamento do trabalho.

À Professora Doutora Maria das Graças Martins da Silva, pela participação na Banca Examinadora e pela contribuição nas discussões sobre política.

À Professora Doutora Jorcelina Fernandes, que até nos corredores contribuiu para meu crescimento pessoal e profissional.

A Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT. À Luisa Teixeira Mariana Serra e Jeison, pelo auxílio valioso e companheiro. Muito obrigado.

Aos professores do PPGÉ que contribuíram com a formação da turma 2008. Em especial aos professores Ademar Carvalho, Maria da Anunciação e Luis Augusto Passos.

Aos colegas da turma 2008, em especial a Fabio Mariani, Lurdi Haas, Maria Anunciata, Carmem de Fátima, Julio Zavala, Antonio Beloto, Marco Moura e Maria Auxiliadora Vasconcelos. Companheiros na luta por uma educação de qualidade.

Aos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente: Ensino Fundamental e Superior Amarília Mathilde, Fabio Coelho, Adriana Tomasoni, Rita Casseb, Lucia Ida, Edson Evangelista e Ana Paula Gomes.

Aos professores que gentilmente participaram da pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso vinculado à linha de pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente: Ensino Fundamental e Superior. Tem como objetivo identificar como o Programa Gestar II se concretiza num aprender para o professor de Língua Portuguesa e como essa aprendizagem é expressa nos enunciados produzidos pelos professores. A proposta de pesquisa gira em torno da aprendizagem docente promovida pelo programa de formação continuada Gestar II. A pesquisa se desenvolve a partir dos questionamentos: Quais aprendizagens são adquiridas pelos professores de Língua Portuguesa no Programa Gestar II? e Como essas aprendizagens são expressas nos enunciados quando se referem à prática em sala de aula? Opta-se pela investigação qualitativa com análise de conteúdo das entrevistas de quatro professores coletadas em entrevistas individuais conduzidas com Tópico Guia. As análises foram realizadas a partir do emparelhamento dos dados obtidos das entrevistas com o Referencial Teórico adotado na pesquisa. Analisam-se também as propostas pedagógicas do Programa Gestar II apresentadas no Guia Geral do Programa. Os relatórios produzidos pelos professores participantes durante a formação servem como mais uma fonte de pesquisa. A pesquisa se fundamenta em literatura que discute formação de professores enquanto desenvolvimento profissional docente para que as dimensões pessoais e profissionais sejam contempladas. E, para um entendimento da forma como os programas de formação são elaborados e quais os objetivos da implementação/instauração da cultura do desempenho, é realizado um estudo das políticas educacionais orientadas para a escola pública. As análises da pesquisa apontam para necessidade de mudança na concepção de formação continuada de professores visto que as mudanças no trabalho/prática docente mostraram-se mínimas e apenas durante a duração do Programa. Como motivador dessa postura é detectada falta de contextualização da formação e a desconsideração do professor no momento de elaboração das propostas de formação. A pesquisa sugere o fortalecimento da formação como processo e não como eventos pontuais e o estabelecimento do assessor como meio de proceder a reflexões baseadas em princípios práticos e teóricos que conduzam ao entendimento das dificuldades encontradas. A constituição da autonomia surge sutilmente nas entrevistas apesar de não ser reforçada no Programa.

Palavras-chave: Formação Continuada. Desenvolvimento Profissional de Professores. Aprendizagem Docente. Análise de Conteúdo.

ABSTRACT

This research was developed in the Post graduation Program in Education in the Federal University of Mato Grosso linked to the research line School Organization, Teacher Education and Pedagogical Practices and to the Research Group of Studies and Investigation in Policy and Teacher Education: Basic and Higher Teaching. It aims to identify how Gestar II Program promotes teacher learning and how it is expressed in the teacher's speeches. The proposal focuses in teacher learning promoted by the continuing education Gestar II Program. The research develops from these questions: What are the learning acquired by teachers from Gestar II Program? and, How are these learning re-elaborated in classroom? It uses qualitative approach and the Content Analysis of the discourse of four teachers collected in individual interviews conducted by a Topic Guide. Analyses were made from the matching-pattern of the data obtained from the discourses with the Theoretical framework adopted by the research. Pedagogical proposals are analyzed from Guia Geral of the Program and also the teacher's report written during the period of the program. The research is founded in literature that discusses teacher education as professional development of teacher so that personal and professional dimensions can be developed. To understand the way teacher education programs are elaborated and what the aims of the implementation of the performance culture it is made a study of education policies oriented to public schools. The analyses point out to the necessity of changing in the conception of teacher education because changing in school practices show itself minimal and only during the execution of the program. As responsible by this result the research points out the lack of contextualization in the program and the absence of teachers in the design of it. The research suggests the enforcement of teacher education as a process not as events and the establishment of the assessor as a form to proceed to reflection founded in practical and theoretical principles that conduct to the comprehension of the obstacles found. Teacher's autonomy constitution appears in the discourses despite it is not empowered by the program.

Key words: Teacher Education. Professional Development of Teachers. Teacher Learning. Content Analysis.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Evolução do Número de Instituições, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2002 a 2008.....	26
TABELA 2 - IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede Estadual – MATO GROSSO.....	40
TABELA 3 - Quadro Quantitativo de professores cursistas em 2007.....	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E QUALIDADE.....	18
1.1 Políticas educacionais no Brasil	18
1.2 Política educacional em Mato Grosso	29
1.3 A qualidade na educação básica	36
2 A LÍNGUA PORTUGUESA COMO DISCIPLINA ESCOLAR.....	41
2.1 Contexto histórico	41
2.2 Processo de gramatização do português brasileiro	42
3 O PROGRAMA GESTAR II	47
3.1 Características do programa Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR	47
3.2 A proposta pedagógica do gestar II	55
3.3 Os cadernos de teoria e prática de língua portuguesa.....	57
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	61
4.1 Formação de Professores	61
4.2 Aprendizagem da docência.....	63
4.3 Crenças	65
4.4 Ensino de língua portuguesa.....	65
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	68
5.1 Definição do percurso da pesquisa	70
5.2 Procedimento metodológico	71
5.2.1 Etapas de produção da pesquisa	73
5.3 Os sujeitos da pesquisa	75
5.4 Os instrumentos de coleta de dados.....	76
5.4.1 Entrevistas	76
5.4.2 Os relatórios produzidos pelos sujeitos durante o programa.....	78
5.4.3 Documento oficial	78
6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS SUJEITOS.....	79
6.1 As unidades temáticas	79
6.2 Unidade temática 1 – Sobre o ensino de Língua Portuguesa	79
6.3 Unidade temática 2 – Sobre estímulos para a formação.....	90
6.4 Unidade Temática 3 – Sobre repensar o trabalho docente	98
6.5 Emparelhando, compreendendo e ampliando.....	108
6.6 As aprendizagens expressas nos discursos dos sujeitos	134

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS	140
ANEXOS	146
ANEXO 1.....	147
ANEXO 2.....	149
ANEXO 3.....	156

INTRODUÇÃO

A pesquisa em Educação é um movimento que vem ocorrendo mundialmente, tendo em vista que os sistemas de educação são colocados como dinamizadores do desenvolvimento econômico e social. Acrescentando a isso a consideração de que o nível de escolarização de um povo se tornou índice de desenvolvimento e qualidade de vida no mundo.

A Educação tem sido concebida como papel central que pode proporcionar desenvolvimento econômico e possibilidade para a superação das desigualdades sociais, sendo essa perspectiva compartilhada pela Sociedade e pelas pessoas diretamente ligadas às políticas educacionais. Obviamente que essa premissa da Educação também está presente no Brasil.

A educação é também considerada instrumento de desenvolvimento econômico, de diminuição das diferenças econômicas entre indivíduos, de permeabilização das classes sociais dentro de cada sociedade e de estreitamento das distâncias entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos. (ROSSI, 1980, p. 17).

Diante de tantas promessas advindas da Educação é de se entender que a maioria das pessoas tendem a demandar muito esforço a fim de elas mesmas ou seus filhos possam receber o máximo de escolarização possível; principalmente as das classes menos favorecidas economicamente. E, também, de entender porque a Educação serve como mote para muitas das ações políticas que reforçam a democratização da Educação como um dos direitos mais importantes do cidadão. E de que a busca por qualidade na Educação Pública é um dos grandes objetivos a serem alcançados pelos governantes para que todos tenham a possibilidade de ter uma vida com emprego, remuneração adequada a suas necessidades, de exercer seus direitos, ou seja, de ser um cidadão em todas as dimensões.

A escola tanto pública quanto a privada tem as mesmas finalidades quando se trata da formação do homem para a vida social e a participação no mundo do trabalho.

O professor da rede pública tem papel relevante para que as promessas da Educação possam se concretizar visto que lida prioritariamente com os filhos das classes menos favorecidas. E dentro dessa perspectiva é que a discussão sobre a qualidade do ensino público surge como elemento imprescindível. Assim, nessa discussão, é que a formação continuada de

professores é vista como uma grande possibilidade de se atingir essa qualidade. Qualidade essa entendida como a etapa seguinte a democratização do acesso ao ensino público.

A formação continuada de professores objetiva contribuir com o aprofundamento de questões que se apresentam no processo de escolarização principalmente, quando a heterogeneidade dos alunos é acentuada devido aos diferentes contextos das camadas da sociedade que tem enviado seus filhos para escola. Normalmente, os programas de formação continuada se referem às disciplinas consideradas críticas nas escolas. Historicamente, as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática se apresentam como sendo essas disciplinas.

Como Professor de Língua Portuguesa, tornou-se relevante investigar como as formações propostas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso têm contribuído para que novas aprendizagens façam parte do repertório de atuação do professor dessa disciplina. Por ser uma das disciplinas alvo de exames nacionais, o professor da disciplina Língua Portuguesa é questionado sempre que o desempenho dos alunos é considerado insatisfatório. Isso, acrescentado ao fato de que, historicamente, o falar bem e, atualmente, o escrever bem serve como forma de distinção social e de níveis de escolarização. Desenvolver ambas as habilidades é parte do trabalho do professor de Português que envolve também conhecimentos didáticos e pedagógicos inerentes à função docente no processo de ensino aprendizagem.

Por estar inserido num contexto que a todo o momento cobra melhores desempenhos na vida das pessoas que passaram pelo processo de escolarização e resultados nesses exames nacionais; mas que por outro lado que não leva em conta todos os aspectos que interferem e influenciam nesse resultado; o interesse por verificar como a formação continuada se configura como uma dimensão estruturante de mudança e melhora das práticas curriculares e consequentemente dos sistemas de educação.

Durante os oito anos de trabalho docente efetivo no Ensino Fundamental, na rede pública do estado de Mato Grosso, tenho presenciado atitudes de entusiasmo e frustrações por parte dos colegas de profissão. Entusiasmo quando propostas para melhoria da função docente são apresentadas e frustração quando a expectativa não chega nem próximo de ser realizada. Frustração quando mudanças com cunho político sem conotação com os contextos da escola são introduzidas sem tempo para questionamentos. Entusiasmo quando se percebe que ainda há professores que se importam com o futuro daqueles que não são agraciados com conforto financeiro e acesso aos meios de produção, quando professores se veem despidos da missão sacerdotal que uma ideologia hegemônica procura manter. Percebem que tem uma missão muito relevante na formação humana, mas que também são profissionais que precisam de

reconhecimento através de salários compatíveis com sua formação, com o papel fundante que desempenham na sociedade e que não podem ser negligenciados quanto sua participação na constituição de uma sociedade que se propõe a considerar o elemento humano como o mais importante.

A experiência mostra que a evolução da sociedade cria novas necessidades e exige adequação do trabalho docente para que essas novas necessidades sejam atendidas. Como qualquer profissional que vive numa sociedade em constante evolução, o professor precisa manter uma formação contínua como referência na construção da identidade profissional bem como da operacionalização dos processos de ensino e aprendizagem de forma a não ser considerado obsoleto e, conseqüentemente, desnecessário. As novas tecnologias de comunicação, de informação e de trabalho exigem uma releitura do papel docente tendo como perspectiva a melhoria do relacionamento entre aluno e quantidade e qualidade da informação, aluno e mundo do trabalho, escola e outras instâncias da Sociedade, política e cidadão, contexto local e contexto global. Sem mencionar o fato de que as novas tecnologias concorrem diretamente com os professores quando ainda se concebe o trabalho docente como transmissão de informação. Diante de uma Sociedade que se utiliza de um novo paradigma de vida, um professor com um novo conceito de ensino é requisitado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm a confirmar essas novas posturas requisitadas ao professor de Língua Portuguesa

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. (BRASIL, 1998, p.17).

A formação contínua de professores é entendida mundialmente como a forma mais apropriada para manter o professor conectado a chamada sociedade da informação. Para atender as novas necessidades dessa Sociedade é que a formação contínua deixa de ser uma opção subjetiva e torna-se uma necessidade indiscutível e fundamental para sobrevivência profissional do professor, ou seja, passa a ser um componente essencial do desenvolvimento profissional e da inovação das práticas curriculares.

A presente pesquisa se guia pelos pressupostos de formação contínua que se pautam pela busca de aprendizagens e desenvolvimento profissionais que podem proporcionar qualidade na educação ao tempo em que desenvolvem também os aspectos sociais, culturais e

críticos que constituem o ser professor e conseqüentemente o aluno. No Brasil a política educacional é conduzida pelo Ministério da Educação e nos Estados da Federação e Municípios fica a cargo das respectivas Secretarias de Educação.

Em Mato Grosso a política de formação continuada é conduzida pela Secretaria de Educação (SEDUC) através do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – CEFAPRO que proporcionam formação contínua para Professores das disciplinas do currículo escolar. Como formações específicas para professores de Português e de Matemática já foram realizados os programas Eterno Aprendiz (coordenado pela Cesgranrio) e o Programa Gestar I e II (coordenado pelo Ministério da Educação), além dos cursos realizados pelo próprio CEFAPRO/Cuiabá.

O programa investigado nesta pesquisa é o Gestar II (Gestão de Aprendizagem Escolar) realizado em 2007 e direcionado a professores de Língua Portuguesa e de Matemática de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental.

Sendo um programa proveniente do Governo Federal, o Gestar II reúne algumas características que permitem a análise: 1. já tem tempo de consolidação devido a época em foi realizado, 2. se direcionou a professores em serviço e que continuam em atividade, 3. pretendia melhorar a competência em linguagens do professor, e 4. objetivava acompanhamento dos projetos desenvolvidos pelas escolas após a formação.

Os principais questionamentos da pesquisa dizem respeito a aprendizagens docentes promovidas pelo programa e como essas aprendizagens são reveladas nas entrevistas quando se abordou o trabalho realizado em sala de aula. Ainda que indiretamente, conforme os dados levantados a partir do Programa, as políticas de formação contínua também são discutidas.

O trabalho inicia-se, no Capítulo 1, com a discussão sobre Políticas Educacionais no Brasil, tomando como ponto de partida o final da década de 1970 e início da década de 1980 quando novas concepções de ensino surgem baseadas em um contexto histórico que apontava para um novo perfil de trabalhador exigido pelo mercado de trabalho e determinadas por Agências Internacionais para, principalmente, países pobres ou em desenvolvimento. Na sequência, abordo a Política Educacional que é levada a cabo no Estado de Mato com algumas considerações sobre o Plano Estadual de Educação 2006-2016. O Capítulo prossegue com discussão sobre o que constitui Qualidade em Educação, fundamentando-se em autores como Silva (1995), Vieira (2000), Severino (2003). Baseando-se na Constituição Federal e nas Leis de Diretrizes e Bases, busco a compreensão do que seriam as finalidades da educação, utilizando os pressupostos sobre educação de Laberee (2000) como referência.

No Capítulo 2 apresento o processo de transformação da Língua Portuguesa em disciplina escolar fazendo uma contextualização histórica desde a chegada dos portugueses ao Brasil, passando pelo decreto de Marquês de Pombal proibindo o uso e o ensino de outra língua que não a portuguesa, e por fim, chegando ao processo de gramatização da Língua Portuguesa falada no Brasil e sua consolidação como disciplina escolar.

No Capítulo 3 é descrito o Programa Gestar II que foi realizado em 2007. São apresentadas as características do Programa, sua constituição, suas concepções. O Capítulo também apresenta as Propostas Pedagógicas que orientam a formação bem como algumas considerações do autor com base nos referenciais teóricos adotados na pesquisa.

No Capítulo 4 são apresentados autores que discutem formação de professores, aprendizagem docente, crenças e ensino de língua portuguesa. A partir desses autores é construído o Dispositivo de Análise tendo em vista os objetivos da pesquisa.

No Capítulo 5 é apresentada a Metodologia de Pesquisa com fundamentação teórica da Análise de Conteúdo baseada em Laurence Bardin, Laville e Dionne e Triviños. São apresentados os Sujeitos e os critérios de seleção. Com base em Bogdan e Biklen, são apresentados o Percorso da Pesquisa e os instrumentos de coleta de dados. A entrevista, definida por Antonio Carlos Gil, é a principal fonte de dados e reforçada pela análise de relatórios produzidos pelos Sujeitos participantes da investigação.

No Capítulo 6 - Análise de Conteúdo das Entrevistas dos Sujeitos – é apresentada a forma como as unidades foram separadas, conforme os temas que emergiram nas entrevistas de cada Sujeito e suas respectivas análises. Após análises individuais das entrevistas é feito um emparelhamento das análises com os autores elencados na pesquisa para se verificar os objetivos da pesquisa. O Capítulo prossegue apresentando as Considerações Finais a respeito dos achados da pesquisa.

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E QUALIDADE

“Talvez não queiramos educação, porque a educação liberta, forma cidadãos livres, produtivos, civilizados, felizes.” (GARCIA, Alexandre. O primeiro mundo logo ali. Falando sobre a educação no Chile e comparando com o Brasil).

1.1 Políticas educacionais no Brasil

Quando se propõe discutir Políticas Públicas voltadas para a Educação percebe-se que de antemão que será preciso ter que conhecer, principalmente, influências que vêm de organizações que ficam fora do país. É ter que ampliar o campo de visão para se entender as referências que norteiam as diretrizes de nossas políticas e em outros países.

Na América Latina, a década de 1980 é marcada por pacotes econômicos fracassados que tentavam superar inflações gigantescas e índices de crescimento ínfimos. Na década de 1990, a educação é colocada como forma de promover desenvolvimento na região e de superar problemas sociais e econômicos. Uma reforma educativa se torna, então, imprescindível nesse contexto.

No Brasil e na América Latina as políticas se dizem direcionadas para a busca da qualidade na educação pública através da melhoria da gestão de recursos financeiros e humanos. Esse entendimento de que a gestão dos serviços públicos, por serem públicos, precisam ser melhorados, tem levado a educação e outros serviços a assumirem características provenientes da iniciativa privada. Para um entendimento maior é preciso perceber que essa pretensão de se aproximar da iniciativa privada não é nenhum altruísmo ou desapego por parte dos legisladores na tentativa de promover a ‘educação para todos’ com qualidade. O que se apresenta é um novo papel assumido pelo Estado, não deixando de financiar os serviços públicos considerados essenciais como segurança, saúde e educação; mas servindo apenas

como regulador e não como executor. Marcela Gajardo num exercício sobre perspectivas para a América Latina vislumbra

A gestão privada de recursos públicos, traduzidos em subvenções, “vouchers” ou “bônus”, financiamento compartilhado ou tarifas diferenciadas tal como repasse de administrações de estabelecimentos escolares a associações grupais, corporações, entidades da igreja e entes privados provavelmente continuará sendo a tônica no futuro. O Estado estará mais ocupado em regular que administrar, em orientar os processos, em cumprir funções avaliadoras mais do que efetuar controles burocráticos, em gerar incentivos adequados para que outros executem e em destinar recursos na forma de concurso contra resultados mensuráveis. (GAJARDO, 2002, p. 157).

E todo esse esforço para obter um melhor resultado escolar com a otimização de recursos se dá em função de se pretender um cidadão com capacidade de participar do mundo do trabalho e de se ter um Estado cada vez menos presente na prestação de serviços, ao tempo que deixa espaço para que mais um mercado se abra para o novo capitalismo.

A política educacional tem se pautado pela formação do ser humano tendo como referência o mercado de trabalho. A ‘preparação para o mercado de trabalho’ tem sido utilizada no discurso político como propulsora da busca pela qualidade na educação. No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e a Constituição Federal reforçam ao dizerem que a educação escolar deverá estar vinculada ao mundo do trabalho e a prática social (§ 2º, art. 1º). A preocupação com o mundo do trabalho ocorre devido ao contexto mundial que vincula o desenvolvimento científico e tecnológico à educação, sendo esta considerada responsável por inserir os países em desenvolvimento no concorrido mundo de economia capitalista.

Fogaça (2003) cita um estudo realizado na França pela UNESCO sobre a relação entre inovação tecnológica, educação e qualificação. Divulgado em 1979 o estudo apontava a emergência de novos perfis ocupacionais e novos requisitos para a formação escolar.

Segundo Fogaça (2003, p. 55)

o sentido geral observado nas conclusões do estudo era de que se deveria priorizar, dali para frente, reformas nos sistemas educacionais dos países industrializados ou em processos de industrialização, de forma a preparar melhor seus recursos humanos para essa nova etapa da produção capitalista, na qual a escola cumpriria um papel fundamental na qualificação profissional básica de todos os segmentos da hierarquia ocupacional.

As perspectivas apontadas pelo estudo no início dos anos 1980 foram adotadas pelas políticas educacionais brasileiras de forma que a Constituição de 1988 contempla, no Capítulo III, ‘o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho’ (Art. 205) e, no art. 206, estabelece como um dos seus Princípios ‘a garantia de padrão de qualidade’. Acredito que nessa linha de pensamento, a qualidade na educação seja alcançada quando a pessoa fosse considerada qualificada para o trabalho. A qualidade na educação, portanto, é vista como a preparação do indivíduo a partir de uma formação geral que o possibilite oportunidades profissionais por meio de aquisição de ampla bagagem educacional. Entendida dessa forma, a educação é vista como forma de desenvolver o país através da qualificação dos seus cidadãos tornando-o mais produtivo e, conseqüentemente, mais competitivo internacionalmente. Essa idéia é reforçada principalmente depois do exemplo dado pelos países asiáticos que conseguiram grande desenvolvimento econômico nesse período (SILVA, 1995 e VIEIRA, 2000), como conseqüência de reformas na educação.

A partir de 1994 as políticas educacionais conduzidas pelo Ministério de Educação do Brasil têm sido voltadas, de acordo com Fogaça (idem), para

a melhoria da qualidade de ensino, através de ações que envolvem a reestruturação dos conteúdos curriculares, a avaliação do desempenho do sistema educacional e a revalorização do magistério, bem como o aumento da eficiência do sistema, através da democratização/descentralização da gestão dos sistemas e unidades escolares. (p. 59)

O que se efetiva de fato é a adoção de parâmetros que não atendem as diferenças entre os sistemas estaduais e municipais; avaliações de desempenho que não direcionam políticas educacionais, e uma distribuição de recursos insuficientes para a educação e não aplicados conforme está previsto em Lei. Concomitantemente a isso ocorre uma tentativa de se otimizar os gastos com educação pública através da eliminação sistemática da repetência. Com a justificativa de garantir o acesso e a permanência dos filhos das classes mais pobres, instituiu-se a aprovação automática. Dessa forma resolvem-se dois problemas com uma só resposta: fica-se com índices de escolarização de Primeiro Mundo e diminuem-se gastos com alunos já que ficarão na escola apenas o tempo previsto, não mais tendo que permanecer mais tempo devido às reprovações.

É desse período também o Plano Decenal de Educação, assinado em dezembro de 1993, resultado da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em março de 1990. Como um dos traços marcantes da Conferência surge o princípio de equidade que, na prática, significa estender a todos os benefícios que atendiam alguns grupos sociais, mas com

os mesmos recursos públicos. Pode-se notar que a proposta não visa a oferecer a todos o mesmo tipo de educação, mas proporcionar às classes mais pobres rudimentos de instrução que favoreçam a vida em sociedade. ‘Nesse sentido, a educação básica, entendida como um mínimo de escolaridade a ser oferecido pelo poder público, pode estar a serviço de contribuir na gestão do trabalho e da pobreza nos dias atuais.’ (OLIVEIRA, 2003, p.75).

Os princípios do neoliberalismo orientam as políticas educacionais no mundo inteiro como fundamentos de uma nova ordem mundial que canaliza esforços na constituição permanente de mão de obra. A formação para o mercado de trabalho passa a ser uma das diretrizes da educação brasileira com sua concretização na Constituição Federal de 1988. Como resultado dessa política ocorre a descentralização do sistema de ensino, alegada como possibilidade de melhoria da qualidade da educação.

Na verdade a descentralização do sistema de ensino, tornando os municípios responsáveis pelo ensino fundamental começa a se efetivar na década de 1970, com os dispositivos firmados na Lei 5.692/71, que vinculava os recursos do Fundo de Participação dos Municípios à educação. Dessa forma, transferem-se os encargos para o município sem o devido investimento do Governo Federal. Conforme Peixoto (2003) a atividade mais importante realizado nesse período foi o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (Promunicípio), com o objetivo de “aperfeiçoar o ensino fundamental, através de ações articuladas entre as administrações estaduais e municipais” (PEIXOTO, 2003, p.102). O Promunicípio tinha como objetivo a estruturação de um sistema educacional que fosse adequado aos interesses econômicos vigentes e que absorvesse controladamente a demanda pelo ensino público. Com esses mesmos objetivos surgem ainda na década de 70 o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativo e Culturais para o Meio Rural (Pronasec), o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (Prodasec) e o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural), sendo este último resultado de convênio entre MEC e Banco Mundial. Como podemos observar já pelos nomes dos programas, eles assumem uma postura de melhorias das condições de vida das comunidades mais carentes e/ou rurais como forma de aliviar a pobreza. Segundo Peixoto, essas diretrizes são ditadas pelo Banco Mundial.

O apoio do Banco Mundial vem a se acentuar na década de 1990 sobre as medidas descentralizadoras com a justificativa de que por ser demais centralizado o Estado brasileiro seria incapaz de atender as necessidades básicas da população, entre elas a educação. Uma das dificuldades para se conseguir melhoria na qualidade da educação seriam os elevados custos para se manter um sistema centralizado. A descentralização do sistema de ensino passa a ser

efetivada a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 que organiza o sistema de ensino nacional, as responsabilidades e os recursos para cada esfera da administração pública. Na forma da Lei, resumidamente, a União fica incumbida do Ensino Superior através das instituições mantidas por ela e pela iniciativa privada. Os Estados devem assegurar o ensino fundamental e com prioridade o ensino médio. Os Municípios devem oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas. A LDB ainda prevê no Art. 15 que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (grifo meu). Conforme destacado, com concessão de autonomia pedagógica e administrativa e da gestão financeira, a LDB abre possibilidades para participação da iniciativa privada na gestão da educação. A concretização dessa política tem sido percebida através da criação dos Conselhos Deliberativos Escolares nas escolas de Educação Básica. Isso sem contar as terceirizações dos apoios administrativos escolares, da segurança das escolas e da penetração de projetos exteriores à escola (Instituto Airton Senna, Amigos da Escola etc) que reforçam a ideologia da qualidade dos serviços da iniciativa privada em detrimento da dos serviços públicos.

Essa visão neoliberal que se manifesta através de conceitos como qualidade, economia, eficiência e eficácia concretizada pela descentralização do sistema de ensino; passa a usar de instrumentos de medição para determinar o quanto os países em desenvolvimento evoluíram no quesito educação, que nesse novo contexto, é entendido como índice de desenvolvimento. São criados os exames nacionais de larga escala como forma de levantar dados sobre a qualidade do ensino. No Brasil, em 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação, que estabelece as bases para do Sistema Nacional de Avaliação. Antes, porém, o Brasil já vinha realizando avaliações desde a Educação Básica até o Ensino Superior - o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENAC) e o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação.

Nesse contexto de avaliações se estabelece a cultura do desempenho de instituições e de alunos. Importante dizer que as avaliações na Educação Básica dizem respeito a conhecimentos matemáticos e de leitura, desconsiderando outros conhecimentos próprios da formação escolar.

Embora se apresente como forma de se verificar a qualidade da educação pública esses exames surgem de fato para criticar um sistema de ensino que tem investimentos considerados suficientes, mas que apresentam resultados insatisfatórios por serem geridos

como um serviço público. Com essa justificativa entra em campo a gestão descentralizada com vistas a se tornar privada. Inicialmente se incentiva a participação da comunidade. O pressuposto é que a participação da comunidade próxima irá se converter em maior fiscalização dos recursos e identificação com a escola. Dá-se nesse momento grande destaque no sucesso das escolas em que a participação da população local é intensa. Cria-se a idéia de que de fato a gestão administrativa é mais eficiente quando nas mãos de pessoas externas ao serviço público. Na escola pública, a idéia de que a gestão privada conferirá maior eficiência nos gastos públicos está posta, ainda que embrionariamente. Pode-se notar que o conceito de mercado entra no campo da educação como mais um serviço que pode ser comprado e que quem tiver mais condições poderá adquirir um serviço de qualidade.

Como conseqüência ainda dessa cultura de desempenho há um direcionamento do trabalho docente para atender aos exames nacionais a fim de que os professores, as escolas e os alunos não sejam classificados como produtos de baixa qualidade. Sem mencionar os ‘cursinhos’ de preparação para o ENEM e até mesmo para o ENAC.

Como diz Santos (2004, p. 1152).

Na verdade, na cultura do desempenho o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem contudo, apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e executadas por essas instituições (as escolas).

Nesse contexto de dados estatísticos em que o destaque é dado aos aspectos negativos da educação pública, o professor passa a preparar os alunos para os conteúdos diretamente relacionados com os exames, perde o interesse pelo trabalho visto que o controle do seu trabalho sai totalmente de seu poder e, também, começa a sentir-se culpado pelos problemas ligados ao trabalho e sentir pessoalmente comprometido com o bem-estar das instituições (SANTOS, 2004). Ainda de acordo com Souza; Oliveira (2003) a cultura de avaliação

legítima “valorações” úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos rankings, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo em remuneração diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até a pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas. (p. 875).

Como se pode notar, a escola nessa concepção neoliberal perde sua característica de serviço público no sentido de atender ao cidadão numa perspectiva de formá-lo para o exercício da cidadania, contrariando às finalidades da educação proposta por Labaree (2000). Ao atender os interesses do capital, a escola diz que concorda – ou pelo menos não sabe como reagir - com as políticas que lhe são impostas e que a função do ser humano, entenda-se os da classe pobre, nada mais é do que fornecer força de trabalho.

Considerada um ponto central no desenvolvimento do novo capitalismo a educação tem suas diretrizes ditadas por órgãos internacionais como o Banco Mundial através de suas agências BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), e por órgãos de cooperação técnica como o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), segundo Santos (2004). Ainda segundo a autora os critérios que fundamentam as orientações do Banco Mundial para a educação são a elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a educação básica, com redução de gastos com o ensino superior; ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício; centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; autonomia das escolas com maior envolvimento das famílias; desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os portadores de necessidades especiais e para minorias culturais (TORRES, 1996 apud SANTOS, 2004).

No Brasil essas orientações têm sido seguidas preempitoriamente nas políticas e programas. Vejamos os fatos representativos:

— Com a Constituição Federal de 1988 a formação escolar orienta-se pelas preparações para o mercado de trabalho. Há uma crescente retomada das Escolas Técnicas voltadas para a área de serviços com a transformação das mesmas em Institutos Federais com cursos de nível superior de graduação e pós-graduação.

— Com a descentralização do sistema de ensino os Estados da federação passaram a ser responsáveis pela Educação Básica com o dever de garantir a gratuidade do Ensino Fundamental, ficando o Ensino Médio como perspectiva de garantia para o futuro; os Municípios responsáveis pela Educação Infantil e o Ensino Superior sob a responsabilidade da União.

— Como forma de redução de gastos dos Estados e dos Municípios na Educação Básica a promoção automática foi a solução encontrada. Isso sem contar com a participação da iniciativa privada em todos os níveis da educação.

— A realização de exames nacionais tendo como parâmetros as disciplinas Matemática e Língua Portuguesa e os índices de reprovação que servem como indicadores para a propositura de ações para melhoria de qualidade e atendimento às exigências das instituições de financiamento internacionais.

— Programas de Formação em serviço como Gestar I e II, Eterno Aprendiz realizados em Mato Grosso vem a conferir a centralidade da formação continuada como política educacional. A formação inicial perde cada vez mais seu caráter formativo tornando-se a formação em serviço responsável pelo preenchimento das lacunas deixadas por ela. Perdem-se dessa forma a formação política, concepções de ensino e a teorização que permite ao professor direcionar seu trabalho tendo em vista a comunidade a que está vinculado.

— Tentativas de aproximação das famílias das escolas através de eventos como Dia da Família na Escola e Educação Nota 10. Implantação da gestão democrática para eleição de diretores e implantação de Conselhos Deliberativos para gerir os recursos da escola.

— Na Educação Básica, a implantação de políticas de inclusão de portadores de necessidades especiais, e no Ensino Superior a utilização de reservas de vagas através de sistema de cotas para descendentes de negros e indígenas.

Como exemplo de observação aos ditames dos órgãos internacionais a oferta de vagas para formação de professores em nível superior é bem representativo. De acordo com Marques; Diniz Pereira (2002, p. 172) com relação ao crescimento do número de vagas por rede de ensino, os dados do INEP/MEC do ano 2000 mostram que nos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) as vagas cresceram 9,1% enquanto nos particulares cresceram 17,5%. Com relação ao número de instituições de ensino superior, em 1996, havia 922 instituições credenciadas para funcionar no Brasil, sendo 23% públicas e 77%, privadas. No ano 2000, estão credenciadas 1.180 instituições sendo 1.004 particulares. Já em 2008 os dados do INEP/MEC apontam no Brasil o número total de 2.252 Instituições de Ensino Superior, dos quais 236 são públicas e 2.016 são privadas. Na região Centro Oeste 242 IES colaboram nesse total. Especificamente no caso do estado de Mato Grosso, existem 61 IES, sendo 3 públicas (UFMT, IFMT, UNEMAT) e 58 particulares.

Ainda de acordo com os autores, o Governo declara em seus discursos o aumento do número de vagas no ensino superior, porém isso se dá principalmente nas instituições privadas, e está ocorrendo com a participação de dinheiro público, via Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES). Isso sem contar o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) para o financiamento de cursos em instituições privadas e o Programa Universidade para Todos (ProUni), para bolsas integrais ou parciais para cursos de graduação

e de cursos sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior. Pelo quadro que se apresenta o ensino superior tornou-se um grande negócio, ainda mais com os incentivos do Governo Federal. Isso não tratando da qualidade dos cursos ofertados. Através dessa política o Governo tem conseguido uma ampliação do número de vagas, ainda que a qualidade de muitas dessas instituições seja duvidosa (MARQUES e DINIZ PEREIRA, 2002). A tabela abaixo mostra o crescimento das instituições de ensino superior públicas e privadas.

Tabela 1 - Evolução do Número de Instituições, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2002 a 2008

Ano	Total	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
2002	1.637	195	73	65	57	1.442
2003	1.859	207	83	65	59	1.652
2004	2.013	224	87	75	62	1.789
2005	2.165	231	97	75	59	1.934
2006	2.270	248	105	83	60	2.022
2007	2.281	249	106	82	61	2.032
2008	2.252	236	93	82	61	2.016

Fonte: Quadro reduzido com base nos dados do MEC/INEP/DEED.

Por mais que se queira apresentar como uma política que busca o bem social com oferta de igualdade para todos, as orientações do Banco Mundial na verdade estão a consolidar mais um mercado, o na área da educação, e proporcionar condições para que muitos serviços que hoje são prestados pelo Estado sejam passados a iniciativa privada. O mercado educacional tem se mostrado muito promissor aos investidores, pois conta com considerável financiamento público. Siqueira (2004) diz que a estimativa naquele ano era de que o setor educacional movimentasse dois trilhões de dólares entre gastos governamentais e privados.

Como determinados serviços como educação não necessariamente têm sua procura motivada por leis de mercado, devido à especificidade do serviço, o capitalismo idealizou uma forma de adentrar esse setor e transformá-lo em um novo mercado. A constituição dos ‘quase mercados’ representa a etapa seguinte ao desprestígio da escola pública obtido através do desempenho em exames nacionais e das críticas provenientes disso. O quase mercado não significa a tomada dos serviços públicos pela iniciativa privada, mas apenas uma forma de gestão, digamos, em parceria. Souza; Oliveira (2003) esclarecem que

A conhecida crítica à ‘ineficiência’ do Estado gerou diferentes formas de privatização. Uma que pode ser chamada de *strictu sensu*, tratou de transferir a propriedade de setores estatais para a iniciativa privada, numa perspectiva de enxugamento da ação econômica do Estado. A outra, mais matizada tratou de disseminar formas de gestão ancorada na lógica de mercado. Nesse caso, não se discute a propriedade da empresa, mas se introduzem concepções privadas de gestão. (p. 876).

Através do discurso da ineficiência, o próprio Estado através dos exames nacionais ajuda a reforçar esse discurso para se desincumbir da responsabilidade pela educação incentivando a busca pelo ensino privado e buscando justificativa para a transferência da educação pública para a iniciativa privada. Experiência realizada pelo Chile na década de oitenta.

Na tentativa de melhorar os índices nesses exames nacionais as escolas têm voltado seu currículo especialmente para os conteúdos exigidos neles. Como consequência disso o professor tem perdido autonomia no seu trabalho, pois está ocorrendo um estreitamento no currículo da escola, já que a cultura do desempenho tem orientado seu trabalho ao determinar o que deve ser ensinado aos alunos.

Ao dar publicidade aos resultados desses exames o Estado vem a estimular a participação de grupos externos ao serviço público com a justificativa de tentar dar uma formação de qualidade para as populações. Dessa forma o Estado, através de um discurso de democratização, tem buscado a participação de outros “atores” (GAJARDO, 2002), não para uma gestão participativa no sentido de se cobrar mudanças na qualidade da prestação dos serviços; mas como forma de transferência de responsabilidade da gestão ao mesmo tempo em que a transfere para a iniciativa privada e abre as escolas ao capital. O capital externo pode participar na educação, segundo J. Puryear (1996, p. 8) das seguintes formas:

- a simples ajuda, em forma de financiamento, produtos e serviços, onde as empresas ajudam as escolas a fazer o que já estão fazendo, sem reformar o modo em que funcionam ou mudar suas prioridades;
- mudanças de programa, mediante associação que buscam modificar as práticas existentes ou desenvolver inovações no âmbito dos estabelecimentos, o que requer o compromisso...
- iniciativa conjunta, em que grupos de empresas e escolas trabalham conjuntamente, desenhando políticas e planejando ações, com o propósito de introduzir reformas, em parte ou no todo, do sistema educacional e;
- mudanças políticas, mediante ações do setor empresarial, para influenciar na política educacional, onde as iniciativas se dirigem mais para o aparelho político do que para as escolas e, conseqüentemente, estão mais próximos da ação política.

As empresas também participam do sistema educacional através de suas fundações, que ao mesmo tempo em que buscam melhorar a vida dos filhos dos seus trabalhadores e de alguns das comunidades em seu entorno, também melhoram a própria imagem por participarem da vida da população local (GAJARDO, 2002). As Fundações Privadas estão presentes em toda a América Latina, e segundo quadro elaborado a partir da tipologia proposta por J. Puryear, no Brasil a Fundação Roberto Marinho, Fundação Bradesco e Fundação Victor Civita entre outras são exemplos de fundações empresariais com financiamento próprio¹. De acordo com a forma de participação da iniciativa privada as conseqüências sobre a educação pública podem se efetivar de várias formas.

Com relação ao trabalho docente, conforme Rodriguez (2006, p. 14), desde a década de 1990 que organismos internacionais têm determinado que os governos invistam em

“aperfeiçoamento”, “atualização”, “reconversão” dos docentes – segundo as diferentes concepções sobre formação de professores - , visando normalizar e adequar suas habilidades e competências. Ou seja, se buscou formar estes docentes para que se apropriassem dos saberes necessários para atuar na “nova escola” do século XXI.

A autora diz que apesar das tentativas de realizar a formação continuada de professores visando ao ‘aperfeiçoamento’, ‘atualização’ e ‘reconversão’ dos mesmos, as políticas na maioria dos países não obtiveram sucesso porque desconsideraram o elemento professor no momento de elaborar tais formações (RODRIGUEZ, 2006). E dentro dessa concepção de formação continuada é que se situa o Programa Gestar II, pois tem “como foco a atualização dos saberes profissionais”, e tem como “finalidade elevar a competência dos professores e de seus alunos” (GUIA GERAL, 2006), demonstrando dessa maneira uma observância as tendências do que se apresenta no mundo inteiro.

A análise da situação dos professores no Brasil, numa pesquisa coordenada por Bernadete Gatti e Elba Siqueira Sá (2009), também aponta a ausência do professor na elaboração de políticas de formação continuada.

Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que tem a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se sentem estimulados a

¹ Puryear tipifica as fundações em fundações empresariais com financiamento próprio e fundações executoras, com financiamento misto. Ver BRASILIA: UNESCO, OREALC (2002, p. 142-143).

alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas. (p. 201-202).

Ao desconsiderar o professor dentro do seu contexto específico de atuação, desconsidera-se o principal agente no processo de mudança na busca por qualidade na educação, pois contextos específicos de atuação demandam processos específicos de mudanças² (ver FERNANDES, 2006). Como geralmente acontece, os programas de formação são pensados por especialistas que propõem receitas e resoluções técnicas para serem aplicadas em contextos diversos. Ampliando para o contexto mundial, com relação a mais esse mercado direcionado para educação, Geraldi et al (1998) citando Zeichner (1995c) alertam que a “venda de soluções prontas em muitas partes do mundo tem sido um grande negócio, apesar do conhecimento da futilidade que é a pretensão de reforma quando se considera os professores como meros executores de idéias concebidas em outra parte.”

E por estar muito presente a orientação externa para a busca por qualidade na Educação é que se torna necessária a verificação da política educacional que acontece no estado de Mato Grosso.

1.2 Política educacional em Mato Grosso

Considerando o trabalho de Teixeira (2009), em Mato Grosso, especificamente, os programas de formação continuada têm sido implantados há algum tempo através da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. A autora elenca os seguintes programas em seu trabalho:

1. Projeto GERAÇÃO - realizado em 1997 com financiamento do PRODEAGRO/Banco Mundial e objetivava a formação de 5.000 professores leigos que atuavam no Ensino Fundamental.
2. Importante na política de formação continuada é a constituição dos Centros de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO) nos municípios de Cuiabá, Rondonópolis e Diamantino.
3. Através dos CEFAPROs foram desenvolvidos os seguintes programas.

² FERNANDES (2006) aponta as diferenças entre mudanças, reformas e inovações.

- a. PROFORMAÇÃO: programa de formação para professores em exercício, fruto da parceria MEC/Fundescola com a SEDUC.
- b. Os PCNs e os PARÂMETROS EM AÇÃO, parceria MEC/SEF em 1988.
- c. PROGESTÃO: para gestores escolares em parceria com Conselho Nacional de Secretários de Educação. Desenvolvido em duas etapas: 1999 e 2005, sendo que na 2ª etapa ocorreu o curso GESTÃO E TECNOLOGIA em parceria com Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP).

Em Mato Grosso, a política educacional tem sido conduzida pelo Plano Estadual 2006-2016 que estabelece as linhas mestras para a educação para esse período. Importa destacar que o Plano se define não como um plano de governo, mas como plano de Estado, vislumbrando, pois, ações que venham a constituir mudanças efetivas e de longa duração no Sistema Estadual de Educação.

O Plano Estadual expressa uma política educacional baseada na gestão democrática do ensino público (art. 206, inciso IV da CF e LC 49/98 do Estado de Mato Grosso) e procura assegurar as conquistas apresentadas na CF de 1988, na Constituição de Mato Grosso de 1999 e na LDB, lei 9.394/1996. Todas as ações previstas no Plano visam a proporcionar aos cidadãos uma melhor qualidade de vida, principalmente por medidas que assegurem o acesso, permanência e terminalidade da formação escolar.

Segundo o Plano Estadual, o Estado conta com 79,6% dos professores de I a IV série e 92,2% dos professores de V a VIII série com formação superior, o que juntamente com uma política de formação continuada poderia significar ensino público de qualidade. Porém, como o Plano reconhece

mesmo considerando todo o investimento que se realiza para a formação inicial ou continuada dos profissionais da educação, isso não tem traduzido a melhoria significativa da qualidade de ensino, conforme demonstra a evolução dos dados das pesquisas realizadas, principalmente nas últimas séries do Ensino Fundamental. (p.19).

De grande relevância é a realização de pesquisas para verificar os motivos que fazem com que as políticas de formação não se convertam em qualidade do ensino. Provavelmente, as discontinuidades e/ou excessos de programas de formação, a ausência de materiais apropriados e de mudanças institucionais e estruturais não propiciam as mudanças desejadas.

Em se tratando de Ensino Fundamental, como forma de assegurar melhorias no ensino, o Plano estabelece como Diretrizes: a ampliação da jornada escolar para turno integral;

redimensionamento do Plano Pedagógico e de Gestão de Escola; melhoria da infraestrutura física das escolas, com adaptações para portadores de necessidades especiais. Acrescenta-se às Diretrizes, o avanço nos programas de formação e de qualificação de professores em que o Programa Gestar II se enquadra.

O Plano também apresenta para o Ensino Fundamental, na seção Objetivos e Metas, uma lista de 34 (trinta e quatro) itens para melhoria da qualidade no ensino público. Para esta pesquisa apresento os que considero relacionados diretamente com os objetivos propostos:

[...] Garantir a formulação de políticas de formação continuada aos profissionais da educação do ensino fundamental, enfatizando a diversidade humana, o conhecimento local, regional, nacional e universal de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e LDB.

[...] Garantir a formação profissional docente em nível de graduação (ensino superior), especializado, mestrado e doutorado, a partir da aprovação do PEE, considerando as especificidades socioculturais.

[...] Assegurar tratamento igual aos profissionais da educação, sejam eles efetivos ou contratados, com o objetivo de fazer justiça e melhorar o resultado final no processo ensino-aprendizagem.

[...] Ampliar o quadro de pessoal de apoio para atender as necessidades da escola de Ensino Fundamental.

[...] Criar, a partir da aprovação do PEE, condições reais de acompanhamento, execução e avaliação para efetivação de todos os objetivos e metas propostos neste Plano. (PLANO ESTADUAL 2006-2016, p. 20-23).

Ainda que não diga respeito diretamente ao processo de ensino, o item 18 merece destaque.

[...] Prover, a partir da aprovação do PEE, por meio de convênios, uma rede de apoio interinstitucional que envolva as áreas de saúde, assistência social e trabalho, garantindo equipe multiprofissional (pedagogos, assistente social, fonoaudiólogos e outros) para atender os alunos que requererem, como também apoiar e orientar os professores que trabalharem com alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental.

No contexto em que se encontra a atuação do professor, com a autonomia em diminuição progressiva e em estágio avançado, propor a inclusão de profissionais não relacionados diretamente ao processo de ensino na escola serviria para consolidar a perda total de controle sobre a profissão. Sem falar do local em que esses profissionais iriam atuar. Será que atuariam em locais específicos ou no interior da própria escola? E os recursos para esse

novo serviço viriam da Secretaria de Educação ou da Saúde? E os serviços de saúde existentes seriam melhorados ou se colocaria mais essa incumbência para a escola? Será que voltaríamos ao passado e passaríamos a idéia de que se alguém não aprende é porque tem algum problema físico ou mental? Penso que para se considerar sobre qualidade de ensino é preciso se pensar na instituição Escola de acordo com sua função social que é de ensinar, de formar o cidadão para efetivar seus direitos. Fazer com que o cidadão exija o funcionamento com qualidade dos demais serviços prestados pelo Estado. Acredito que a escola tem assumido muitas responsabilidades que não são de sua competência. Essa seria mais uma delas.

É bastante perceptível que as reformas educacionais para verdadeiramente se efetivarem devem abranger todas as dimensões que constituem o processo educativo, e o próprio ser humano, embora isso não signifique que todas as carências devam ser resolvidas pela/na escola. O chamado fracasso escolar precisa ser enfrentado em todas as dimensões que constituem a totalidade do ser humano.

De acordo com Marchesi (2002)

O desenvolvimento de políticas de emprego, de habitação, de saúde, de proteção social, de educação a favor dos grupos de pessoas com maiores carências constitui uma base sólida para que seja enfrentado mais eficazmente, o problema do abandono escolar precoce dos alunos. (p. 102).

Com relação a Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, o Plano Estadual assume juntamente com o Plano Nacional de Educação que é preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. Com essa perspectiva o Plano Estadual reconhece que

cursos aligeirados e rápidos não contribuem para uma formação condizente com as exigências do mundo atual e conseqüentemente, com a construção de uma escola capaz de responder aos desafios da universalização da cultura. (PLANO ESTADUAL, 2006-2016, p. 80).

Na concepção de formação contínua adotada nesta pesquisa, as formações precisam de políticas que sejam duradouras e que procurem desenvolver, não só programas, mas as pessoas. Esse desenvolvimento profissional envolve as dimensões pessoal, social e política que constituem o professor. E é animador o reconhecimento pelo PEE que a desejada qualidade da educação não ocorre porque “são precárias as condições de trabalho na escola, os baixos níveis salariais, as múltiplas jornadas de trabalho e a queda da auto estima decorrentes da desvalorização profissional”. (PLANO ESTADUAL, 2006-2016, p.80). Na

busca pela qualidade as políticas educacionais devem pensar todos os aspectos que constituem o sistema educacional e não apenas o conhecimento específico do professor.

Um dos determinantes tanto para entrada como permanência de bons profissionais na educação é a questão salarial, sempre colocada como entrave quase insuperável pelo sistema educacional. É repetido insistentemente que, por ser uma classe profissional muito grande é quase impossível conceder salários compatíveis com o nível de formação dos trabalhadores (nível superior). Como forma de superação dos obstáculos financeiros o PEE diz que é preciso

melhoria das condições de trabalho, implantação de um piso salarial, ampliação de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino, alteração da política tributária do Estado e em parcerias entre os governos federal, estadual e municipal. (PLANO ESTADUAL, 2006-2016, p. 81).

Um aspecto para obter qualidade na educação pública que precisa ser superado é a questão dos investimentos. Não se pode esperar que mudanças reais aconteçam sem investimentos generosos a fim de que não só a questão salarial, mas que as condições de trabalho também sejam atraentes. É preciso que ocorra uma inversão no pensamento corrente: não se deve esperar uma condição de abundância econômica para melhorar a qualidade no ensino, mas se investir primeiro no ensino para se obter a qualidade como consequência.

O Plano Estadual elenca na Seção Objetivos e Metas 45 (quarenta e cinco) itens para a Valorização e Formação Docente. Apresento aquelas consideradas mais abrangentes para a classe profissional.

[...] Estabelecer e garantir, permanentemente, a partir do 1º do ano da vigência do plano, programas de cursos voltados para a formação continuada para todos os profissionais da educação nas diferentes áreas do conhecimento e modalidades da educação básica. Essa formação deverá envolver CEFAPROs e instituições de ensino superior públicas e privadas, priorizando as instituições locais.

[...] Garantir bolsas de estudo de pós-graduação, em cursos devidamente reconhecidos pela CAPES, para os profissionais da educação em consonância com o programa de formação, sem prejuízo da remuneração do cargo.

[...] Garantir licença para qualificação em nível de pós-graduação.

[...] Garantir financiamento para pesquisas voltadas para o processo ensino aprendizagem.

[...] Garantir gratificação de 100% aos profissionais da educação que tenha dedicação exclusiva.

[...] Garantir agilidade nos processos de aposentadoria. (PLANO ESTADUAL, 2006-2016, p. 81-84).

A possibilidade de continuação dos estudos em nível de mestrado e doutoramento de fato serve como fator para a melhoria da qualidade do ensino. Mas não pode ser negligenciado o fato de que profissional com maior qualidade exige uma carreira profissional com etapas claras e definidas e uma política salarial que o incentive a permanecer na educação pública. A dedicação exclusiva acabaria com o excesso de carga horária de muitos professores. Por não se propor uma remuneração condizente com o nível de especialização dos professores, muitos se veem obrigados a se submeterem a dupla ou até tripla jornada de trabalho prejudicando o desempenho em sala de aula. Quando não optam por mudar de nível de atuação, ou de rede ou até mesmo de profissão.

Atualmente está se estabelecendo-se no Brasil também uma nova forma de valorizar o trabalho docente. O incentivo ao trabalho docente tem sido realizado através de resultados de desempenho em avaliações de alunos e do próprio professor. Instituiu-se a meritocracia como forma de distinção salarial entre professores. Como justificativa para a instauração da meritocracia, Morduchowicz (2002, p. 123) diz que “a estrutura salarial e a carreira profissional não oferecem estímulos, promovem o igualitarismo e desestimulam por omissão, a iniciativa do docente”. De acordo com essa mentalidade, o incentivo pecuniário tende a promover a melhoria no desempenho dos profissionais. O autor acredita que esse tipo de compensação estimularia o aperfeiçoamento docente (MORDUCHOWICZ, 2002). Obviamente que esse tipo de incentivo estimularia o individualismo e o aperfeiçoamento profissional pessoal, deixando o desenvolvimento coletivo de lado, o que prejudicaria as mudanças necessárias nas escolas. Mas, para essa situação provável já se está pensando outra forma de incentivo. O autor afirma que para se evitar o aperfeiçoamento individual se está configurando incentivos concedidos para grupo de professores ou escolas. Incentivos que seriam concedidos conforme “objetivos educacionais previamente determinados (melhoria no rendimento nas provas de aprendizagem, diminuição do absenteísmo dos alunos e dos professores, desenvolvimento de projetos escolares, etc)” (op. cit. p. 125). De acordo com o exposto a diversidade de objetivos específicos para cada realidade dificultaria o estabelecimento de parâmetros para a instrumentalização de avaliação tornando a avaliação escolar individualizada. E acrescenta-se a isso a busca frenética que pode se instaurar para a se atingir desses parâmetros causando prejuízos na efetivação das finalidades da escola (cf. LABAREE, 2000; SEVERINO 2002). Dito diferentemente, a educação desenvolver-se-ia num contexto em que o individualismo é estimulado e a isonomia salarial é descartada. Dessa forma, a preocupação com a qualidade de ensino, ao desprezar a formação para a cidadania e

o currículo contextualizado, se resume na busca por resultados positivos em avaliações nacionais que resultarão em compensação financeira.

A valorização por méritos já apresenta exemplos no Brasil. Em várias partes do país, inclusive no Município de Cuiabá, incentivos como 14º, 15º salário são propostos como forma de incentivar melhorias no desempenho docente usando como parâmetro o avanço no Índice da Educação Básica (Ideb). Digno de nota é o Projeto de Lei Complementar n. 29/2009 sancionado em São Paulo que prevê faixas diferenciadas de salário conforme resultados de avaliação. Ainda que os legisladores acreditem que dessa forma estão a incentivar a entrada na carreira e o melhor desempenho docente, em minha opinião, estão a reforçar a cultura do desempenho, desvirtuando o papel da educação numa sociedade que incentiva a competitividade e dá força ao discurso de que se alguém não melhora de vida a culpa é única e exclusiva dele. Com o avanço dessas políticas, a escola como instituição de aprendizagem e formação social do cidadão tende a desaparecer, passando a se conceber boa escolarização a partir, única e exclusivamente, do rendimento salarial. E por se ter a escola como representação resumida da Sociedade, ela, a escola, terá sua qualidade medida pela posição que ocupa no ranking das melhores escolas, pelo ganho salarial de seus professores e, conseqüentemente, e o dos alunos que por ela passaram.

Ressalto que este autor não desconsidera a importância de um salário compatível com a relevância do trabalho desenvolvido por nós professores e de que o rendimento salarial dos egressos se deve à educação. Muito pelo contrário. O que preocupa é a contradição no discurso de nossos legisladores que se dizem trabalhando para atenuar as diferenças sociais existentes em nosso País ao mesmo tempo em que estimulam a existência de uma Sociedade voltada para competitividade, produção e conseqüentemente o consumo, e concebe a Escola como responsável pela formação do cidadão nas dimensões social, educacional e até de saúde. Como num círculo vicioso, visualizando os problemas surgidos nesse tipo de sociedade vigente, eles voltarão a responsabilizar a Escola pelos problemas que as Cidades enfrentam. Problemas decorrentes, pelo menos teoricamente, do tipo de formação escolar dispensada aos Cidadãos. Não haveria de ser diferente.

O incentivo à competição além de servir como elemento de seleção de professores e discriminação de alunos, também incentiva as escolas a buscar atalhos para atenderem a essas avaliações. Tendo em vista os resultados dessas avaliações, a discussão sobre a Qualidade na Educação Básica se torna central, pois a partir deles tem se determinado o nível de qualidade das escolas.

1.3 A qualidade na educação básica

A discussão sobre a qualidade na educação pública nesta pesquisa torna-se necessária, pois sempre é colocada como motivo pelo qual os alunos não apresentam bom desempenho em avaliações nacionais. E quando se fala em programas de formação, elevar a qualidade do ensino é apresentado como um de seus objetivos.

A necessidade de uma educação de qualidade na Educação Básica tem feito parte das políticas educacionais e das discussões da Sociedade em geral. Importante destacar que essa preocupação é presente na legislação brasileira. Constituição Federal no seu Artigo 206, inciso VII apresenta como um dos Princípios a garantia de ‘padrão de qualidade’. Antes, porém, no Capítulo II, Artigo 6º, dentro dos Direitos Sociais já está garantido o direito à educação. Essa mesma qualidade garantida é reafirmada na Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Artigo 3º, inciso IX, como um dos ‘Princípios’ do ensino e no Artigo 4º, inciso IX, diz que, sendo a educação um dever do Estado, essa será efetivada mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”. Diante de tantas proclamações e referências à qualidade na educação, questiono; afinal, que qualidade é essa que tanto se busca na educação? Como se estabeleceram os critérios que definem essa qualidade? Qualidade pode ser entendida em qualquer contexto com a mesma concepção? Será que é a mesma qualidade buscada na produção industrial?

Primeiramente, compete a nós entendermos que qualidade na educação não deve ser comparada com a qualidade industrial nas suas finalidades e processos. Na indústria tem-se um sistema com etapas pré-determinadas a serem cumpridas que, sendo realizadas por pessoas bem treinadas, resultam num produto pronto, acabado e adequado ao uso e com a qualidade pretendida desde o início. Qualidade essa que pode ser percebida objetivamente nas formas, brilho, funcionamento, desempenho, economia.

Tanto na indústria quanto na educação são pessoas que realizam o trabalho, mas por outro lado, nas indústrias, elas trabalham com matéria prima inanimada, que se sujeita a quaisquer manipulações e são transformadas conforme o desejo do manipulador. Na educação a ‘matéria prima’ a ser trabalhada, os alunos, já chega com algumas características que não são facilmente trabalhadas, e, além disso, não é passiva. E nem sempre a simples observância

das técnicas pré-determinadas levam ao resultado que se esperava. E por mais que essas características sejam complexas, a Sociedade espera que o produto final, os alunos – todos- ao final de sua escolarização, apresentem boa qualidade. Por essas características que se falar em qualidade em educação é falar sobre as características específicas desse sujeito escolarizável e principalmente, sobre as funções a serem desempenhadas por produto final no amplo contexto as Sociedade.

Essas características não são facilmente identificáveis e muitas vezes só se manifestam no momento em que são exigidas para o exercício de cidadania. Por isso assumo com Vieira (2000) que

uma fábrica de componentes eletrônicos não é a mesma coisa que uma escola, ou uma sala de aula. O trabalho educacional envolve processos que resultam em aspectos parcialmente mensuráveis.

As características da qualidade na educação diferem quanto às do mundo fabril. A aprendizagem, a atitude e as habilidades adquiridas não são objetivamente perceptíveis.

Qualidade, segundo Silva (1995, p. 36),

é algo que deve ser construído a partir de um diagnóstico do estado atual, do planejamento do nível de qualidade que se pretende e de um projeto de programa de desenvolvimento e aprimoramento.

Desconstruindo o acima apresentado, digo: para se conseguir qualidade na educação algumas diretrizes precisam ser consideradas: (a) **um diagnóstico**: entender as características do meu aluno atual, quem ele é, quais suas expectativas, (b) **nível de qualidade que se pretende**: esse aluno será produtor ou reprodutor de conhecimento, será um cidadão crítico ou passivo, será de baixo ou alto nível e (c) **programas de desenvolvimento e aprimoramento**: pensar um programa que perspective o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente o do aluno, uma formação que proporcione o nível de qualidade que se busca.

A qualidade da educação é algo que influencia, afeta todo o desenvolvimento de uma sociedade através dos indivíduos que a compõem, tendo o individuo participante dessa sociedade, passado pela escola pública ou por uma escola privada. Assumo com Labaree (2000) que a educação é um bem inevitavelmente público, pois o resultado dessa educação, seja ela pública ou privada, não terá influência apenas no âmbito particular, mas sobre todos os diversos setores da sociedade. Entendo que se o cidadão não puder participar do mundo do

trabalho, se não puder estabelecer seus próprios meios para existir como pessoa, se não puder usufruir dos bens culturais, se não puder participar da sua sociedade; não apenas ele, mas toda a coletividade sofrerá as conseqüências desse produto da educação. E inserido numa Sociedade que estimula no cidadão o ato de consumir e competir, o indivíduo que não dispuser de condições para participar dela pode ser impelido a buscar atalhos para se satisfazer suas necessidades, para ter alguma qualidade de vida. Silva (1995) diz, assim como Labaree (2000), que qualidade na educação serve para manter e aprimorar os níveis de qualidade de vida das pessoas e que isso representa um grande desafio.

A Qualidade da Educação Básica tem sido avaliada através de exames nacionais que apontam os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). E num discurso desanimador e ao mesmo tempo desafiador, a sociedade através de seus meios de comunicação dá destaque aos resultados insatisfatórios dos alunos da escola pública nesses exames, tendo-os como parâmetros para as críticas direcionadas às escolas públicas. ‘A qualidade da educação pública é péssima’, é o que se ouve sempre que esses resultados são divulgados. E o professor é o ponto freqüentemente colocado como responsável por essa qualidade dita baixa. E em decorrência desse consenso comum é que surgem propostas para se atualizar esse professor, torná-lo conectado com as novas tecnologias, elaboram-se formações para melhorar seu desempenho em sala de aula. Ele se torna o foco das mudanças necessárias para se atingir a qualidade desejada. Não que o professor não tenha sua parcela de participação nesse resultado, porém colocá-lo como único culpado por isso é desconsiderar todos outros fatores que fazem parte do sistema educativo.

Essa “hiperresponsabilização do professor” como diz Gimeno Sacristán (1995) se deve ao fato de o professor ser a parte central do sistema educativo, e também por ele ser a parte visível do sistema. Não se deve esquecer que um sistema de educação é composto por políticas de educação, por políticas de formação, por políticas econômicas e sociais e, por professores. Quando se evita uma análise simplista e de primeira impressão pode-se entender que falar em qualidade na educação pública é aprofundar a discussão levando em conta seus princípios e finalidades. Não desconsiderando todos os fatores que exercem influências sobre ela.

Silva (1995, p. 40) afirma que quem faz a qualidade são “as pessoas que a produzem [...] Qualidade que se consegue com atitudes, ações e comprometimento, não apenas com discursos.” Voltando às diretrizes propostas nesse trabalho vejo que ‘atitudes, ações e comprometimento’ só serão possíveis através de um programa de desenvolvimento e aprimoramento que tenha em vista uma formação com esses objetivos. Ou seja, falo sobre

formação continuada numa concepção de desenvolvimento profissional (GIMENO SACRISTÁN, 1995, CONTRERAS, 2002 e IMBERNÓN, 2009, 2010).

Mudanças na formação inicial e a efetivação de uma política de formação contínua do professor apresentam-se atualmente como possibilidades de conferir qualidade na atuação do professor e conseqüentemente resultar em melhor qualidade na educação.

Severino (2003) falando sobre as finalidades da educação diz

Espera-se que a educação, como prática institucional, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais.

Associando a fala do autor com a qualidade em educação entendo que a escola como instituição social deve pensar uma formação do homem para desenvolver suas potencialidades no mundo do trabalho, no mundo social e no mundo pessoal. A qualidade da educação pública, portanto, acontece quando essas dimensões e potencialidades³ são desenvolvidas.

Para a realização, pois, dessa qualidade um dos fatores importantes – sem desconsiderar os outros – é a formação inicial e contínua de professores. Iniciar a busca por essa qualidade é urgente.

O Governo Federal estabeleceu como forma de verificação da qualidade do ensino público o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse indicador é calculado com base nas avaliações do Inep e nas taxas de aprovação. Esse indicador é apresentado numa escala de zero a dez e tem como meta o índice seis para o ano 2022. O estado de Mato Grosso ainda que tenha apresentado uma evolução quanto aos índices (conforme Tabela 2) esperados ainda se encontra com indicadores considerados insatisfatórios. A Tabela abaixo apresenta os índices observados e as perspectivas até o ano 2021.

³ Segundo Tobias (2002, p. 93) “Educar é atualizar as potencialidades, é enriquecer-se o educando por dentro enquanto pessoa.”

Tabela 2 - IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede Estadual – MATO GROSSO

Fases de Ensino	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3,6	4,4	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,2	5,5	5,8
Anos Finais do Ensino Fundamental	2,9	3,6	2,9	3,1	3,3	3,7	4,1	4,4	4,6	4,9
Ensino Médio	2,6	3,0	2,6	2,7	2,9	3,1	3,5	3,9	4,2	4,4

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Essa progressão nos índices merece uma análise mais criteriosa porque a evolução dos mesmos pode não refletir a realidade. Como um dos fatores para avaliação é a taxa de aprovação, a promoção automática representa um grande peso quando do estabelecimento dos índices. Pode-se aumentar o índice e manter a mesma política educacional, uma mesma organização estrutural, mesma cultura escolar.

Utilizando os indicadores do Ideb como parâmetros o Estado vem implementando políticas para melhorias na qualidade da educação a fim de atingir o índice seis. O índice seis tornou-se referência por ser o resultado obtido pelos países considerados com a educação de boa qualidade. E como forma de se obter essa evolução nos índices, são acompanhadas as políticas educacionais empregadas em boa parte do mundo que se utilizam de avaliações nacionais para verificar as competências do aluno nas áreas de linguagem e de matemática.

No Capítulo seguinte a pesquisa apresenta uma contextualização histórica da Língua Portuguesa a partir do descobrimento do Brasil chegando até o momento em que se efetiva como disciplina escolar. O objetivo do Capítulo é verificar como se constituíram as concepções de ensino de Língua Portuguesa como disciplina escolar e quais são as novas perspectivas para o futuro da disciplina.

2 A LÍNGUA PORTUGUESA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

A discussão sobre a língua portuguesa como disciplina escolar é necessária, pois ela, juntamente com a Matemática, constitui as disciplinas que são avaliadas nos exames nacionais. Para o entendimento de sua principal abordagem – gramática normativa – busco as razões para o privilégio dessa abordagem em detrimento dos demais aspectos da língua, e analiso as propostas de ensino que surgem com a finalidade de fornecer uma nova perspectiva no ensino de língua portuguesa.

2.1 Contexto histórico

Como a própria designação já diz, a língua falada no Brasil é proveniente de Portugal. Não que a língua que se fala aqui seja a mesma que se fala em Portugal. Embora tenha sua origem na terra de Pedro Álvares Cabral.

A língua, entendida como um elemento vivo e dinâmico, se transforma com o passar do tempo e mesmo dentro de um mesmo espaço sofre mudanças conforme a localização geográfica em que se encontram os seus usuários. Basta verificar as diferenças do falar entre as populações que habitam de Norte a Sul o Brasil. Por isso, falamos no Brasil uma variedade da língua portuguesa.

Com a descoberta do Brasil a língua portuguesa chega trazida pelos colonizadores portugueses. Após a descoberta em 1500 indo até a expulsão dos holandeses em 1654 a língua portuguesa é falada por um número pequeno de pessoas (letrados, grandes proprietários de terra e funcionários). Nesses primeiros momentos da história brasileira três línguas concorrem no Brasil (o português trazido pelo colonizador; a língua geral; e o latim que permeava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas (MAGDA SOARES, 2002). Há uma predominância das línguas dos indígenas, visto a grande quantidade do indivíduo indígena na Colônia até então, e do encontro dessas línguas com a língua portuguesa nasce a chamada ‘língua geral’. A língua geral era utilizada como meio de contato entre portugueses e índios e servia também

para a doutrinação dos nativos brasileiros na fé católica. A língua geral serve de intermédio entre índios e portugueses visto que ambos os lados não dispunham de domínio lingüístico ao ponto de se impor. Nesse período a língua portuguesa começa a ser ensinada nas escolas e empregada em documentos especiais. Importante ressaltar que o uso da língua geral também se deveu aos casamentos entre índias e portugueses (chegavam solteiros à Colônia), e, conseqüentemente aos filhos desses casamentos que tinham como ‘língua caseira’ a língua indígena (MAGDA SOARES, 2002, p. 158). Em relação a confirmação da língua portuguesa, torna-se marcante o papel de Marquês de Pombal ao proibir o ensino das línguas indígenas nas escolas dos jesuítas e tornar obrigatório o ensino do português através da Lei Diretório dos Índios de 1757 (ORLANDI, 2001 e SOARES, 2002). O que não se pode negar é que as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para inclusão e valorização na escola (SOARES, 2002, p.160). Contribuíram, também, para extinção da língua geral a ausência de um sistema de escrita dessa língua e o extermínio sistemático das sociedades indígenas devido ao processo de colonização imposto. Com relação ao ensino escolar, antes da Lei de Pombal, a língua portuguesa na alfabetização era ensinada, aos poucos privilegiados, para ler e escrever. Nos níveis seguintes da educação – ensino secundário e superior- o latim assumia papel central através do ensino da gramática e da retórica.

Com a chegada da Família Real Portuguesa ao Rio de Janeiro (1808), trazendo com ela em torno de 15.000 portugueses a relação da língua portuguesa com as diferentes línguas indígenas é modificada devido ao aumento de falantes de língua portuguesa. Isso sem contar que os novos portugueses provinham de diferentes lugares, proporcionando assim uma grande variedade do falar português.

Em 1826 a língua portuguesa é oficialmente formulada como língua nacional. Nesse mesmo período Dom João VI cria a imprensa no Brasil e funda a Biblioteca Nacional.

2.2 Processo de gramatização do português brasileiro

Com o processo de gramatização brasileiro do português em curso a partir da segunda metade do século XIX, o Brasil passa ter seus próprios instrumentos lingüísticos de

gramatização⁴, diferentes dos de Portugal. Importante destacar que mesmo após a mudança imposta por Pombal a gramática da língua portuguesa era usada apenas como forma de se compreender a gramática latina, ocupando dessa forma papel secundário. Segundo Magda Soares (2000, p.162), a gramática de língua portuguesa só se desprende da gramática latina quando o latim perdeu uso e valor social, isso já no século XX. A autora afirma que o grande número de gramáticas brasileiras (escritas por professores e dirigidas a professores e alunos) que surge a partir do século XIX contribuiu para a construção dessa autonomia.

Como fato desencadeador da constituição de gramáticas de língua portuguesa deve-se levar em consideração a criação da escola Dom Pedro II no Rio de Janeiro em 02 de dezembro de 1837. Nessa época para entrar no ensino universitário devia-se passar previamente pelos chamados ‘exames preparatórios’. Exames esses que tinham a Língua Portuguesa como elemento de avaliação. Para atender a esses exames Fausto Barreto, professor do Colégio Dom Pedro II, organiza então o “Programa de Português para os Exames Preparatórios”, 1887. Conforme Orlandi (2001), um grande número de gramáticas surge em resposta a essa solicitação (p. 25).

Sem me prender aos pressupostos lingüísticos e às filiações que as orientam, baseando-se em Orlandi (2000), elenco historicamente as gramáticas, a partir da criação do Colégio Dom Pedro II:

- publicação em 1881 de *Grammatica Portugueza*, de Júlio Ribeiro;
- no mesmo ano Pacheco da Silva e Lameira de Andrade publicam *Grammatica da Língua Portuguesa para uso dos Gymnasios, Lyceus e Escolas Normaes*;
- ainda em 1887, Maximino Maciel publica *Grammatica Analytica*;
- em 1907, Eduardo Carlos Pereira publica *Gramática Expositiva da Língua Portuguesa*;
- em 1968 surge a gramática *Moderna Gramática Portuguesa* de Evanildo Bechara;
- Celso Cunha publica em 1970 a *Gramática do Português Contemporâneo*.

Confirmando o papel importante do Colégio Dom Pedro II, há a produção de gramáticas pelos seus professores Júlio Ribeiro, professor de retórica e João Ribeiro, autor da *Gramática Portuguesa*.

Como se pode perceber o processo de abasileiramento da língua portuguesa se passa pela produção de gramáticas que servem para um fim escolar. As gramáticas surgem para ser

⁴ Bagno (2002) citando Auroux (1992) define gramatização como processo de descrição de uma língua utilizando-se de duas tecnologias pilares da metalinguagem: a gramática e o dicionário.

um elemento de estudo nas escolas buscando uma progressão na carreira acadêmica. A disciplina ainda chamada Português, de fato, era a união de Retórica, Poética e Gramática. A disciplina Português ainda se manteve fortemente ligada a essas três anteriores até os anos 40 do século XX e consolidou as exigências das camadas mais favorecidas mantendo o ensino da gramática sobre os aspectos da língua. Como a Retórica e a Poética foram perdendo espaço no contexto social elas foram agrupadas nos estudos sobre estilística ao mesmo tempo em que o *falar bem* foi perdendo espaço para *o escrever bem* (SOARES, 2000). Por privilegiar a modalidade escrita percebe-se que o ensino de língua portuguesa, embora busque se converter em língua nacional, busca um ideal de língua que pertence às camadas mais elitizadas. O fato de o surgimento de gramáticas ocorrer no interior do Colégio Dom Pedro II, uma instituição reconhecida social e historicamente como representação das elites, só vem a confirmar esse fato.

Pelo apresentado até o momento a disciplina Língua Portuguesa possui um papel marcante dentro do processo educativo tanto como marca de escolarização como de distinção social. Esse papel se fortalece por prestigiar a forma escrita da língua em detrimento da forma oral. E por essa opção, o ensino de língua portuguesa tem se orientado, conforme os preceitos fornecidos pela Gramática Tradicional.

Buscando as origens dessa ‘preferência’ pela Gramática Tradicional chegamos até o século III a.C na cidade de Alexandria, centro da cultura grega. De acordo com Bagno (2004) os estudiosos da cultura grega naquela época estavam preocupados com a preservação da língua grega que se encontrava mudada, diferente da língua dos poetas e dos escritores do passado. Nesse cenário, os textos dos considerados grandes escritores serviram como modelo para descrição das regras gramaticais que deveriam ser usadas por todos. Ao optar pela língua escrita literária (acessível apenas aos grupos aristocráticos) a gramática desconsiderou todos os demais grupos sociais que, mesmo no século XXI, nascem, crescem, vivem e morrem sem saber ler nem escrever, mas sabendo perfeitamente a falar sua língua materna (e às vezes até mais de uma língua) (BAGNO, 2004, p.16). Assim, o ensino de Língua Portuguesa tem se pautado historicamente pelo ensino da Gramática Tradicional e se transformado na trincheira daqueles que acreditam que há um saber inacessível aos simples mortais e também no escudo daqueles que defendem a incorruptibilidade da língua por considerá-la como estanque e anacrônica. E dessa forma consideram os grupos sociais que optam por outras regras de gramática, principalmente as que regem a fala, como incultos, bárbaros. Assim, o professor de Língua Portuguesa dizer que ensina língua materna aos seus alunos é duvidoso. Segundo a professora Rosa Virginia Mattos Silva (2004, p.18) não é exagero em afirmar que o professor

de português no Brasil não é professor de “língua materna” *stricto sensu*, uma vez que tenta treinar os seus estudantes segundo normas, que na sua maioria, não pertencem a seus dialetos de origem.

O grande desafio dos professores de Língua Portuguesa atualmente é escolher o tipo de língua será ensinado nas escolas brasileiras. Concordando com Bagno, assumo que o ensino deveria se direcionar pela norma padrão. O autor explica essa opção ao esclarecer que

Ensinar o padrão se justificaria pelo fato dele ter valores que não podem ser negados – em sua estreita associação com a escrita, ele é o repositório dos conhecimentos acumulados ao longo da história. Esses conhecimentos, assim armazenados, constituiriam a cultura mais valorizada e prestigiada, de que todos os falantes devem se apoderar para se integrar de pleno direito na produção/condução/transformação da sociedade de que fazem parte. (BAGNO, 2004, p.59).

Ao fornecer esses conhecimentos que empoderam o aluno da escola pública o professor está atuando dentro das suas dimensões políticas e sociais por tornar o seu aprendiz (com origem nas classes menos privilegiadas) capaz de lutar de igual para igual com as mesmas armas que os alunos oriundos das classes mais privilegiadas. O professor estaria municiando o seu aluno com o conhecimento poderoso (YOUNG, 2007). Como é possível perceber, o ensino gramatical não será e nem deve ser abandonado, mas visto a partir de outra perspectiva e com objetivo de incluir esses atores no mundo da linguagem, porém conscientes do que estudam e para quê. E continuando nessa tomada de consciência o professor não deve abandonar o estudo e o aprofundamento dos aspectos gramaticais da língua. Muito pelo contrário, deve conhecer muito bem essa tradição gramatical para que possa analisar com critérios as nuances da língua e proporcionar aos seus alunos oportunidades de uso que os tornem competentes e hábeis na produção das formas da língua sem a intenção de torná-los gramáticos ou romancistas, pois isso tem sido o erro do ensino tradicional de língua portuguesa (BAGNO, 2004 e SILVA, 2002).

Silva e Cox (2002, p. 42) confirmam a nova concepção de ensino de Língua Portuguesa.

O objetivo fundamental da análise lingüística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas. O domínio da tradição gramatical é necessário para aquele que se dedica ao estudo da língua e ao seu ensino, mas em seu todo, não é necessário para aquele que quer aprender a ler criticamente e a escrever de modo eficiente.

Diante dessa realidade e necessidade de mudança no ensino, a Língua Portuguesa se torna assunto de cursos, programas de formação para professores a fim de torná-los conscientes de seu objeto de trabalho: a língua. Para que então, partindo do entendimento de que o professor deve, primeiramente, ser um usuário competente, ele busque meios de tornar os alunos também conscientes e competentes. E dentro dessa nova postura considerar o aluno como portador de um conhecimento e de uma língua que tem seu valor, que o diferencia de outros; que precisa se colocar como elemento dessa Sociedade. Fazê-lo reconhecer que precisa se apropriar dessa norma padrão, pois a relação de poder estabelecida se dá, também, através das formas de língua utilizadas. ‘Aprender’ essa língua serve como meio de ter esse poder.

O Capítulo seguinte apresenta o programa de formação continuada Gestar II, que tem como um dos seus objetivos melhorar a competência lingüística tanto do professor como do aluno. A apresentação do Programa é entremeada por observações do pesquisador a partir do Referencial Teórico e do estudo realizado.

3 O PROGRAMA GESTAR II

3.1 Características do programa Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR

O Programa Gestar – Gestão de Aprendizagem Escolar – é proveniente do Governo Federal – Fundescola/MEC e executado pelas Secretarias de Educação dos Estados. É dividido em duas modalidades: Gestar I, direcionado para professores de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental, e Gestar II, para professores de Língua Portuguesa e de Matemática da 5^a a 8^a séries ou 3^o e 4^o ciclos do Ensino Fundamental.

O Programa Gestar II tem como foco a “atualização dos saberes profissionais, por meio de subsídios e acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho” (GUIA GERAL, 2005, p. 16). Tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática e de Língua Portuguesa. Tem como finalidade elevar a competência dos professores e de seus alunos, e conseqüentemente melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sociocultural.

Nosso trabalho no Programa Gestar tem-se orientado para a criação de uma nova escola, que contemple a complexidade do mundo contemporâneo articulado com a educação de nossos filhos; uma escola que seja mais democrática e amorosa, que vise à autonomia e à auto realização de cada aluno e, ao mesmo tempo, tenha como horizonte a justiça social, a felicidade e a emancipação da humanidade. (GUIA GERAL, 2005, p. 9).

A modalidade de formação é a semipresencial tendo como fundamentação a teoria e os pressupostos da educação a distância, tendo em vista o fato de os professores já estarem em exercício, a dimensão geográfica do Estado de Mato Grosso e a dispersão das escolas. Segundo o Guia, “a educação a distância oferece estratégias de estudo individual, visando e fortalecendo a autonomia do estudante” (p.16). A parte presencial do Programa é destinada a realização de atividades como:

- troca de experiência e reflexão individual e em grupos;

- esclarecimentos de dúvidas e questionamentos;
- planejamento e elaboração de situações didáticas;
- análise crítica da prática em sala de aula e de atividades dos alunos.

O Programa foi implantado em Mato Grosso em 2007 como projeto piloto, sendo realizado nos municípios de Cuiabá, Chapada dos Guimarães, Nossa Senhora do Livramento, Santo Antonio do Leverger e Várzea Grande. O Programa utilizou profissionais e estrutura física do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (CEFAPRO).

O material impresso é dividido em: 1 Guia Geral, 3 Cadernos de Teoria e Prática (denominados TP's) e 1 Caderno de Orientação do formador da área específica. Os Cadernos de Teoria e Prática de Língua Portuguesa são divididos por assuntos, a saber:

- a. TP 1 – Linguagem e Cultura;
- b. TP 2 – Análise Lingüística e Análise Literária;
- c. TP 3 – Gêneros e Tipos Textuais.

Segundo o GUIA GERAL

Os Cadernos de Teoria e Prática das áreas são os materiais que apresentam as propostas de currículos de Língua Portuguesa e Matemática e os pressupostos de ensino-aprendizagem que as fundamentam. Tais propostas implicam contextualização dos conteúdos e prática da interdisciplinaridade, o que abarca duas áreas de ensino, em direção ao desenvolvimento dos outros professores e todos os membros da comunidade escolar. (p. 49-50).

Os materiais empregados na formação precisam se constituir em material de referência dos professores, pois dúvidas surgidas durante o trabalho serão sanadas com o apoio teórico encontrado nesses materiais. Embasado em RIOS (2006) penso que a dimensão técnica se fortalecerá no entendimento das teorias apresentadas e que a autonomia do professor será reforçada quando ele for capaz de se apropriar dessa teoria e de poder contextualizá-la.

Como proposta de desenvolvimento ao longo do programa é apresentada:

- **Formação continuada do formador:** para que ele possa conhecer profundamente todos os materiais e saber conduzir sabiamente a sua execução.
- **Atividades individuais a distância para o professor cursista:** para o desenvolvimento do estudo dos conteúdos do Programa disponibilizados através dos Cadernos de Teoria e Prática.
- **Oficinas Coletivas:** realizadas periodicamente e coordenadas pelo formador visam o trabalho do conteúdo dos Cadernos de Teoria e Prática na tentativa de relacioná-los com a

prática do professor. O formador também orienta e motiva a leitura prévia dos Cadernos e orienta os professores para a leitura e reflexão dos pontos que precisam ser aprofundados e serão abordados em plantões individuais.

- **Plantão Pedagógico:** O formador atende às dificuldades específicas dos professores cursistas em sessões individuais na escola. Visa discutir as estratégias de aprendizagem de que o professor lança mão em seus estudos individuais. O formador proporciona suporte socioemocional ao professor cursista para a superação de momentos de insegurança na participação.

- **Acompanhamento Pedagógico:** consiste em momentos de observação participante em sala de aula pelo formador, colegas professores, ou coordenador pedagógico da escola que esteja participando da formação.

Fundamentando-me em Imbernóm (2010) penso que o assessoramento é estratégia para dar apoio teórico e emocional aos professores em sala de aula. Assessoramento esse dado pelos formadores que devem se constituir em colaboradores para que os professores de sala de aula possam refletir sobre as situações problemáticas de suas escolas e buscar alternativas para solucioná-las. Para isso o formador, segundo estudo de Alvarado Prada (2006) deve ter conhecimentos teórico-metodológico da formação que provenha de sua experiência profissional a partir de conhecimentos universais sistematizados. Ou seja, possa auxiliar os professores não só nas questões das disciplinas específicas, mas também de aspectos que vão além da sala de aula (questões políticas, sociais, elaboração de projetos, entre outros).

O Guia apresenta a observação como instrumento de pesquisa sendo o olhar externo considerado como forma de captar o processo de desenvolvimento em sala de aula para que observador e professor compartilhem dificuldades, avanços e as possibilidades de melhorias das práticas pedagógicas.

Conforme Imbernóm (2010), o olhar externo utilizado não como avaliador, mas como compromisso de colegialidade, tem o caráter inovador e incentivador na formação docente. Demanda esforço metodológico e mudança organizacional. Como o autor salienta “isso implica, por parte dos formadores e das políticas de formação, uma visão diferente do que seja a formação, do papel dos professores nesta, e, portanto, uma nova metodologia de trabalho com os docentes.” (IMBERNÓM, 2010, p. 94).

Sistema de Avaliação do Programa

O Programa apresenta três tipos de avaliação a serem realizadas:

- **Avaliação do desempenho escolar dos alunos:** avaliação processual de caráter externo, diagnóstica, em duas etapas; uma no início e outra no final do Programa.

- **Avaliação do desempenho dos professores:** visa ao mapeamento do desenvolvimento profissional e contínuo durante o Gestar. Dessa forma busca a detecção dos avanços e as necessidades de intervenções, para correção de percursos no processo de desenvolvimento e aprendizagem na formação de professores. A avaliação do professor ocorre nas sessões presenciais coletivas pelo material que produz, pelo desempenho em sala de aula e por auto-avaliações.

Penso que se deva dispensar a avaliação do desempenho dos professores um cuidado especial para que não se efetive uma avaliação pela avaliação, sem preocupação com as mudanças de atitudes. Ao realizar a avaliação do professor tendo como objetivo detectar o desenvolvimento e a aprendizagem; o Programa, em minha opinião, precisa conceder mais tempo para que se perceba essa evolução. Realizada apenas dentro do período de realização do Programa, pode apresentar dados forçados e irreais; e que não representam o desenvolvimento profissional do professor.

O formador analisa a produção do professor e emite relatórios. O professor deve organizar uma coletânea dos trabalhos e atividades produzidas pelos alunos, como parte de sua atividade. O cursista também realiza a auto-avaliação.

O professor cursista terá sua certificação conforme:

- a. Frequência.
- b. Conceitos emitidos pelo formador referentes à Lição de Casa ou Transposição Didática, desempenho nas oficinas e avaliações.
- c. Auto-avaliação do professor cursista.
- d. Apresentação do projeto a ser implantado na escola em que trabalha.

- **Avaliação institucional do programa:** todos os envolvidos no programa participam de uma auto-avaliação e de avaliação de outros agentes, fornecendo informações sobre a execução do programa, seus pontos positivos e pontos a melhorar.

As formas de avaliação presentes no programa apontam para uma concepção diagnóstica com vistas a estabelecer alterações durante o processo.

Referente à avaliação nos Programas de formação, acredito que deveria se dar pela evolução dos objetivos propostos a partir da situação diagnosticada, e para isso, a continuidade dos programas é necessária. A avaliação apenas durante o período de duração do programa, a interrupção e até mesmo a cessação dos programas desestimulam o professor e colocam em descrédito a política de formação corrente.

A proposta pedagógica do Gestar II está fundamentada em concepções de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, papel do professor, sala de aula, competência e relação entre comunidade e escola no papel educacional. O Guia apresenta essas concepções a fim de deixar claro para o cursista a orientação do programa.

As concepções que seguem abaixo apresentam o mesmo padrão estabelecido no Guia Geral.

I. Ensino-aprendizagem

O Gestar II é fundamentado na concepção socioconstrutivista do processo de ensino-aprendizagem. Apresenta o professor como mediador entre os alunos e o conhecimento. De acordo com o Guia

Aprendizagem é o processo pelo qual o ser humano se apropria do conhecimento produzido pela sociedade. Em qualquer ambiente, a aprendizagem é um processo ativo que conduz a transformações no homem.
(p. 22)

O professor como mediador deve ter sua base teórica consistente e a capacidade de ‘navegar’ entre o conhecimento prático e a teoria fundamentada. Essas ‘transformações’ pretendidas ocorrem quando toda sua complexidade (dimensões ética, afetiva e cognitiva) é estimulada e contextualizada. A grande questão que apresento é: com a concepção adotada (PERRENOUD, 2000) é possível essa transformação?

II. Relação professor-aluno

Através de um vínculo afetivo, o professor baseia seu trabalho no conhecimento que ele tem do aluno e o aluno informa o professor sobre seus interesses, o que orienta as estratégias de ensino e de avaliação. Essa forma de relação é fundamental para o desenvolvimento da concepção de ensino-aprendizagem adotada pelo Programa.

III. Papel do professor

Professor mediador entre os alunos e o conhecimento. Nessa mediação o professor desenvolve um trabalho conjunto com os alunos considerando os interesses dos mesmos. Compreende a atuação do professor:

- Preparação das aulas;
- Desenvolvimento das aulas;
- Participação da comunidade escolar.

IV. Sala de aula

É tido como o ponto de referência do programa. A reflexão parte das situações da sala de aula e ajuda na construção do programa. Baseado nas teorias de aprendizagem e de didáticas das áreas específicas, o Gestar II busca a reflexão como forma de conhecer novas estratégias de atuação.

V. Avaliação

O Gestar concebe a avaliação como processual e formativa. Tendo o professor que realizar avaliação diagnóstica no início do programa e outras avaliações são realizadas durante o processo com a finalidade de orientar as estratégias empregadas e sua eficácia. A auto-avaliação de professores e alunos tem a intenção de desenvolver autonomia e a responsabilidade de cada um deles. A avaliação do professor pelo aluno e vice-versa visa a construção de laços de confiança.

Acredito que é preciso entender que critérios objetivos precisam ser estabelecidos para que se realize essa avaliação. Nesses momentos as ‘segundas peles’ (NÓVOA, 2000) são arranhadas e são necessários reflexão teórica e apoio para suportar a desestabilização nessa etapa que direciona para mudança de práticas.

VI. Concepção de Competência

O Guia Geral (2005, p. 24) referindo-se a Perrenoud (2000) define competência como capacidade que os indivíduos tem de atuarem em uma situação complexa, mobilizando conhecimentos, habilidades intelectuais e físicas, atitudes e disposições pessoais. Apresenta competência como ações e operações que utilizamos para estabelecer relações entre objetos, situações e fenômenos que desejamos conhecer. Ou seja, a concepção de competência tenta privilegiar o tipo de concepção de ensino-aprendizagem empregada.

A concepção de competência adotada nesta pesquisa vai além dos saberes profissionais. Assumo com RIOS (2006) que a competência é saber fazer bem o seu propósito e que isso se dá através da união da dimensão política do trabalho e a dimensão técnica. Ao que parece a concepção de competência adotada pelo Gestar II diz respeito apenas a dimensão técnica.

VII. Relação entre comunidade e escola no papel educacional

A família e a escola são concebidas pelo Gestar como instituições que possuem responsabilidades na educação dos jovens. Dessa forma a escola precisa se reestruturar na tentativa de acolher pais, alunos e seus irmãos. Na faixa etária da 5ª a 8ª séries o papel dos pais é de acompanharem os filhos e desenvolverem neles uma relação positiva com o estudo e a escola. Além de participarem das atividades promovidas pela escola. O Guia destaca que os pais devem participar colaborativa, crítica e propositivamente das atividades da escola. E participar das avaliações feitas sobre seus filhos agindo sem protecionismo, mas também sem submissão.

Pelo que se percebe, as concepções adotadas pelo Gestar II ao mesmo tempo em que buscam o desenvolvimento de competências no professor e criar um aprendizagem baseada na colaboração tenta inserir a família na escola de forma a tornar os pais co-responsáveis pelo desenvolvimento da escola e dos alunos.

De acordo com que diz o Guia a proposta do Programa pretende o desenvolvimento da escola, a partir das disciplinas abarcadas por ela, através do envolvimento de todos os atores da escola. Propõe que o Programa seja apresentado a toda a comunidade a fim de que todos saibam os papéis que cada um terá para a implementação do mesmo. A participação dos professores das outras disciplinas se daria através do fornecimento de textos e problemas para os de Língua Portuguesa e de Matemática.

O Programa também prevê uma mudança na organização do tempo e do espaço pedagógicos, tendo para isso a participação dos alunos além do respeito das características individuais e história do grupo. Essas mudanças são estendidas aos espaços físicos da escola.

O ambiente da escola, o pátio, a cantina, a secretaria, a biblioteca, os corredores, as salas de aula, os canteiros e jardins – são vistos pelo programa como espaços de desenvolvimento de relações entre pessoas, de aprendizagem e de construção de cidadania. (GUIA GERAL, 2005, p. 51).

Conforme o Guia, a proposta do Programa vê a formação como um projeto de transformação que vai além das salas de aula, que busca uma reestruturação que promova a construção de ambientes que promovam o crescimento do aluno. Esses espaços sendo ocupados por todos os funcionários da escola, por professores, pais e alunos num envolvimento total com o Programa (p. 51).

Essas mudanças (cf. FERNANDES, 2006) precisam estar cercadas de inovações que só poderão acontecer através de uma reforma. Reforma na estrutura física, organizacional e institucional. O que o Programa pretende enquanto reforma (embora esse termo não apareça no Guia Geral) não se apresenta claramente e nem está fundamentada em Leis que garantam autonomia à escola para realizá-la.

Embora o Gestar II se refira a professores de Língua Portuguesa e de Matemática, a pesquisa diz respeito apenas a formação dos professores de Língua Portuguesa; sendo a razão para a partir desse ponto nos referirmos apenas aos temas dessa disciplina.

O Guia Geral apresenta como objetivo de Língua Portuguesa: possibilitar um trabalho que propicie aos alunos o desenvolvimento de processos de compreensão, interpretação e produção de diferentes textos. E como elementos básicos para a atuação do professor são contemplados: ser usuário competente da língua e servir de mediador das criações de situações diversas de interação de seus alunos e de estimular os processos de elaboração e reflexão sobre os diversos usos da linguagem nas diferentes situações sócio comunicativas.

O professor como usuário competente significa masterizar os conhecimentos lingüísticos, pois é ele quem serve como fonte de conhecimento que medeia o ensino da língua (SILVA e COX, 2002).

Tendo essas características como elementos essenciais, o Gestar II espera desenvolver as seguintes competências do professor:

a) Como usuário:

- Apresentar-se com locutor e interlocutor, com amplo domínio da linguagem, nas várias modalidades e formas e nos diversos contextos;
- Refletir sobre a linguagem e sobre a língua portuguesa;
- Reconhecer os usos sociais da língua, em todas as modalidades, inclusive como participação política e cidadã;
- Posicionar-se criticamente com relação aos diversos tipos de textos, inclusive obras didáticas;
- Interessar-se pelos tipos de textos artísticos, especialmente de literatura.

b) Como profissional da educação:

- Atuar de forma consciente, produtiva e adequada à sua comunidade, valorizando as práticas democráticas;
- Desenvolver projetos de aperfeiçoamento (capacitação profissional e ampliação de horizontes);
- Atuar coletivamente, compartilhando experiências e projetos;
- Refletir sobre sua prática docente e sobre a atuação da escola e suas relações com a sociedade;

c) Como professor de Língua Portuguesa:

- Orientar sua prática como professor de Língua Portuguesa:

- Observando, registrando, organizando e sistematizando os fatos da gramática interna, da gramática descritiva e da gramática normativa;
- Selecionando e organizando os conteúdos e matérias de ensino-aprendizagem, e função das características dos seus alunos de 5^a a 8^a séries;
- Pesquisando, avaliando e adotando métodos, estratégias e materiais mais adequados e inovadores para sua atuação. (p. 29-30).

Segundo o Guia, o que torna o Gestar II diferente de outros programas de formação é a relação entre teoria e prática e o enfoque da linguagem como fenômeno cultural em que a língua é um dos elementos constituintes.

O Guia afirma que o Programa Gestar II organiza o currículo de forma irradiadora a fim de capacitar o professor para a abordagem autônoma de outros pontos do currículo para os dois ciclos em que trabalha, ou seja, objetiva ser referência para pesquisa do professor na realização do seu trabalho. Sendo esse trabalho desenvolvido em forma de espiral, ou seja, num processo de compreensão, reflexão e mais compreensão num processo de ampliação constante.

3.2 A proposta pedagógica do gestar II

Como ponto fundamental para sua proposta pedagógica o Gestar II considera o texto como concretização das situações de interação e um produto de condições sócio-históricas, em que a significação é o ponto relevante. Sendo essa significação definida sócio-historicamente pela cultura. E por considerar que o professor cursista das regiões Norte, Nordeste e Centro – Oeste do Brasil leciona nas áreas urbanas e rurais, o Gestar II propõe que essa significação seja realizada através da mistura dos textos clássicos com textos e formas da cultura popular das respectivas regiões. Para se então adentrar assuntos que dizem respeito ao mundo inteiro. O Programa assume dessa forma os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como sua espinha dorsal.

Com a possibilidade de contextualização dos conteúdos programados o Programa pretende tornar o ensino mais significativo. Nesse momento de contextualização do trabalho docente é que a formação teórico-pedagógica do conteúdo se torna basilar. Nesse processo o professor precisa ter clareza sobre o seu papel e estabelecer relações entre o contexto local e o global de forma que apresente um posicionamento político frente ao assunto tratado e conduza o aluno para que ele também possa analisar com criticidade. O desenvolvimento

baseado apenas na competência, talvez possa conduzir o aluno para a mera execução do trabalho deixando de lado a reflexão sobre o processo de trabalho e as conseqüências dele.

Através dos Cadernos de Teoria e Prática espera-se que o professor construa seus conhecimentos através de análises e reflexões proporcionadas pelos temas propostos pelos Cadernos. Essa construção dar-se-á por meio de reflexão individual e coletiva nas oficinas.

Por meio dos temas dos Cadernos ainda se buscará o alargamento dos horizontes do professor através de sugestões de filmes, peças de teatro, composições musicais, obras literárias, obras de artes plásticas ligadas ao tema proposto.

Para o desenvolvimento da proposta pedagógica do Gestar II algumas concepções são apresentadas:

- **Concepção da relação desenvolvimento-aprendizagem em Língua Portuguesa.**
Ao se conceber língua portuguesa como meio de interação social no Programa a aprendizagem é vista também como um processo de interação com professores, colegas, documentos. E o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno é garantia de seu melhor desempenho com relação ao desenvolvimento dos demais conteúdos curriculares, como também de seu próprio desenvolvimento como pessoa.
- **Concepção de atividade de aprendizagem.**
A aprendizagem ocorre por meio de atividades significativas por meio de interação via linguagem.
- **A pessoa do professor de Língua Portuguesa.**
O Programa busca valorizar o professor como ser que ensina e aprende ao mesmo tempo. E estando em constante aperfeiçoamento pessoal e profissional, o professor busca melhoria no seu papel de locutor, e de interlocutor/ouvinte, como forma de maneira de atingir o objetivo de ensino-aprendizagem.

Pelo que se observa o Gestar II pretende atingir seus objetivos através da concepção de linguagem como interação social levando em conta todos os atores do contexto comunicativo e suas características distintas. A formação também prevê a reflexão de modo que as diferenças não sejam obstáculos, mas oportunidades de ampliação e de aprendizagem de diferentes formas de significação. O professor como “ser que ensina” precisa ter clareza teórica, em minha opinião, para que possa perceber as nuances nas produções de seus alunos e possa aprender durante a busca de entendimento sobre as especificidades trazidas por eles.

Assim, ele coloca-se como autoformador (IMBERNÓM, 2010) e exerce controle sobre seu trabalho.

A ementa do Programa de Língua Portuguesa

Os Cadernos de Teoria e Prática apresentam os conteúdos a serem trabalhados em cada Caderno. Vide Anexo 1.

3.3 Os cadernos de teoria e prática de língua portuguesa

Os Cadernos de Teoria e Prática (TP's) correspondem aos planos de aula do Programa Gestar. Os objetivos e conteúdos de aprendizagem dos alunos de 3º e 4º ciclos são especificados pelos PCN.

Cada área tem 3 (três) Cadernos. Cada Caderno é dividido da seguinte forma:

- Possui quatro unidades;
- Cada unidade possui três seções;
- Cada seção corresponde a um objetivo de aprendizagem;
- Possui aproximadamente 170 páginas;
- Cada TP se divide em 3 partes: Parte I: contém as unidades; Parte II: a Lição de Casa ou Socializando e Parte III: as oficinas.

As partes seguem a seguinte estruturação:

PARTE I

- 1) Título da Unidade e nome do Autor.
- 2) Iniciando Nossa Conversa: introdução da unidade.
- 3) Definindo Nosso Ponto de Chegada: os objetivos da aprendizagem;
- 4) Seções: são subdivisões da unidade, possuem título, os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento do conteúdo. As seções são divididas em:
 - a) Atividades de Estudo: ativa os conhecimentos prévios do cursista e ajuda a construir o novo conhecimento.
 - b) Indo à sala de aula: sugere atividades para sala de aula relacionadas com o conteúdo estudado.

- c) Avançando na prática: momento em que o professor é convidado a aplicar em sala o que estudou, passo-a-passo.
 - d) Importante: definições de conceitos e sínteses do tópico estudado.
 - e) Recordando: notas sobre conteúdos estudados anteriormente ou que o professor deveria saber.
 - f) Resumindo: síntese do conteúdo da seção.
-
- 5) Leituras Sugeridas: recomendação de 3 a 5 leituras por unidade, com resenha e referências bibliográficas.
 - 6) Bibliografia: apresenta os textos de fundamentação utilizados pelos autores das unidades.
 - 7) Ampliando nossas referências: apresenta um texto de referência que aborda conteúdos trabalhados na unidade. São textos teóricos para serem estudados individual ou coletivamente e é específico para o professor cursista.
 - 8) Correção de Atividades: traz a chave de respostas das questões apresentadas ao longo do trabalho com os textos das seções das unidades. Há também as repostas referentes às questões sobre o texto de referência.

PARTE II

Constam 2 Lições de Casa. A Lição de Casa corresponde a um relato de um Avançando na Prática, ou seja, o professor escolhe um dos temas desenvolvidos para trabalhar com seus alunos. Esse relato constituirá o portfólio da cada professor.

PARTE III

Constam 2 Oficinas, que são os encontros presenciais. Há versões diferentes nos Cadernos dos professores cursistas e do formador.

Estabelecidos todos os atores envolvidos: professores cursistas, diretores, coordenadores; o Programa apresenta os direitos dos envolvidos diretamente na formação. Assim o Guia Geral diz

Direitos como professor cursista

- Receber todo o material instrucional do programa destinado aos professores;
- Participar de todas as oficinas e seminários de formação continuada;
- Ter um formador que o acompanhe durante todo o curso [...];

- Ter um certificado de conclusão do curso, caso tenha cumprido todos os requisitos necessários à certificação.

Deveres como professor cursista

- Frequência obrigatória às atividades presenciais do programa, seminários e oficinas coletivas;
- Leitura dos Cadernos de Teoria e Prática para discussão nas oficinas coletivas com o seu formador;
- Realização das atividades pedagógicas recomendadas no programa;
- Realização e entrega [...] das atividades denominadas: Lição de Casa ou Socializando o seu Conhecimento;
- Realização do projeto;
- Realização de auto-avaliações;
- Compromisso de realizar o planejamento de ensino com base nas diretrizes do programa. (p. 43).

Para receber a certificação o professor deveria obter 90% de presença nos encontros presenciais. Entre as atividades obrigatórias, a Lição de Casa ou Socializando o Conhecimento é a vivência das novas metodologias em sala de aula. Essa prática é apresentada aos professores formadores em forma de relatório. O projeto a ser desenvolvido na escola ao final do programa deveria ser formatado, sendo de preferência, interdisciplinar.

Sendo um curso semi-presencial com total de 150h (cento e cinquenta horas) o Gestar II necessita da organização do tempo e espaços para a sua realização.

O Quadro abaixo apresenta o número de professores cursistas da primeira etapa em 2007.

Tabela 3 - Quadro Quantitativo de professores cursistas em 2007

CEFAPRO MUNICÍPIO	CURSISTAS LÍNGUA PORTUGUESA	CURSISTAS MATEMÁTICA
	REDE ESTADUAL	REDE ESTADUAL
CUIABÁ	92	67
CHAPADA DOS GUIMARÃES	14	10
NOSSA SENHORA DO LIVRAMENTO	15	15
SANTO ANTONIO DO LEVERGER	09	03
VÁRZEA GRANDE	134	66
TOTAL GERAL	264	161

Fonte: Cefapro/Cuiabá, 2009.

As características apresentadas do Gestar II indicam inovações na concepção de formação de professores, especialmente quando se refere à possibilidade de iniciar um processo reflexivo coletivo para que a prática possa ser analisada e reelaborada, se necessário. Outro aspecto inovador presente nas propostas do programa é o Acompanhamento Pedagógico. Penso que o olhar externo com a intenção de análise propositiva pode contribuir para o levantamento de aspectos problemáticos do trabalho docente – muitas vezes invisíveis - ser parte de uma rotina de trabalho. Mas, para que todas as propostas aconteçam é preciso que os formadores entendam a metodologia do programa e conduzam a formação sempre tendo em vista os objetivos traçados.

O Capítulo seguinte apresenta a abordagem teórica assumida nesta pesquisa, que será empregada quando da análise das entrevistas dos Sujeitos participantes.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como fundamentação teórica a presente pesquisa está ancorada em autores que discutem e conceptualizam formação de professores, aprendizagem da docência, crenças, ensino de língua portuguesa, e competência.

4.1 Formação de Professores

Primeiramente, é importante entender o porquê do destaque do professor no contexto educacional. Conforme Gimeno Sacristán e Perez Gómez (1983)

El profesor ha sido y seguirá siendo un foco de atención primordial dentro de la temática didáctica, porque cada vez más evidente su papel determinante em la calidad de la enseñanza y em la educación em general. (p.350).

Como os autores afirmam, o professor possui um papel muito importante dentro do sistema de ensino. Porém, não é o caso de colocar toda a responsabilidade pelo resultado do ensino sobre o professor, mas entender que toda mudança e transformação só ocorrem com a participação dele (p. 350). Com essa centralidade do professor no sistema escolar, qualquer investigação relacionada ao ensino deve tomar sua atuação como elemento fundamental.

De acordo com Knowles, Cole e Presswood (1994) “tornar-se professor é um processo de contínuo crescimento que talvez dure toda a vida”. Corroborando com essa afirmação, Mizukami (2002) que diz que esse processo de formação está enraizado no pessoal, sendo, portanto, essa formação profissional iniciada antes mesmo da formação⁵ inicial, portanto interminável.

Por não ser possível separar o ser professor da pessoa professor que muitas de suas práticas surgem como aprendizagens decorrentes de suas experiências. Experiências que servem de fundamento para as crenças dos professores sobre Educação. As crenças envolvem

⁵ Formação inicial, entendida nesta pesquisa, como formação universitária.

dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais. Orientam a formas de agir e de pensar do professor.

Sobre a função do professor ancoraremos-nos em Severino (2003) que apresenta o trabalho docente como uma possibilidade de emancipação social daqueles que por ele passam. De acordo com o autor, a função do professor “é a de saber como preparar os educandos para o trabalho, para a sociabilidade e para a cultura simbólica, sem degradá-lo, sem submetê-lo à opressão social e sem aliená-lo” (p.77). Tendo em vista essa concepção de trabalho docente analisarei os dados na tentativa de vislumbrar possibilidades de desenvolvimento crítico dos alunos, fugindo da concepção do trabalho docente como transmissão de conhecimentos. Nessa perspectiva contribui como referencial o que Montaigne sugere como atuação do professor

Gostaria que ele corrigisse esse erro, desde logo, segundo a inteligência da criança, começasse a indicar-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas, e a escolher e discernir por si próprio, indicando-lhe por vezes o caminho certo ou lhe permitindo escolher. Não quero que fale sozinho e sim que deixe também o discípulo falar por seu turno. (p. 150-151).

Assumindo as concepções de Knowles, Cole e Presswood (1994), Severino (2003) e Montaigne a pesquisa analisa os dados tendo como perspectiva um profissional que desempenha seu trabalho com vistas a formação do aluno com capacidade de análise crítica e com autonomia para promover seu próprio desenvolvimento profissional.

A concepção de formação continuada é baseada em Marcelo Garcia (1992, 1999, 2009), Imbernóm (2009, 2010) e Nóvoa (1992). Esses autores veem a formação continuada não dissociada da formação inicial. Sendo ainda cada uma dessas dimensões constituintes do desenvolvimento profissional docente. A formação continuada abarcada nessa concepção de desenvolvimento profissional assume um caráter continuum que aborda as dimensões pessoal, profissional, social e política do ser professor. Um dos componentes que se coloca nessa concepção de desenvolvimento profissional é a ética (cf. RIOS, 2006).

Observando essa concepção de formação continuada torna-se fundamental, segundo Monteiro. (2006, p. 66).

investigar como os professores elaboram e reelaboram suas formas de pensar o processo ensino-aprendizagem, e as condições que facilitam tal aprendizagem, bem como a contribuição da formação inicial/continuada para os processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência.

Depreende-se disso que formação continuada vai além do repasse de técnicas a serem aplicadas e leva em consideração as características de cada grupo. Um programa, que visa ao desenvolvimento profissional docente, inicia-se nas considerações sobre o grupo a participar tomando como premissas sua forma de aprender, seu contexto e seu compromisso político.

4.2 Aprendizagem da docência

Mizukami (2002) citando Cole; Knowles (1993) diz que “aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, entre outros”. Como se pode perceber a aprendizagem docente é composta por elementos nem sempre possíveis de serem medidos, observados.

A atuação do professor em sala de aula é altamente marcada pela experiência que ele traz. De acordo com Gimeno Sacristán (1998) citado por Mizukami (2002, p. 62).

a competência profissional se mostra melhor no como o professor enfrenta as situações que lhes são dadas. O professor dependendo do seu conhecimento, pode driblar os limites impostos ou adotar uma posição de submissão.

Diretamente relacionada com a aprendizagem docente a experiência é uma das fontes que contribuem para a sua constituição. Obviamente, que essa experiência ocorrerá durante o exercício docente, não sendo possível sua construção plena no período de formação inicial. A experiência é um dos elementos do que Shulman (2005) chama de base de conhecimento do professor. Essa base de conhecimentos seria o que determina o como e o porquê de os professores atuarem da forma como atuam. Segundo Shulman referindo-se a Fenstermacher (1986), os lugares comuns sobre a docência são:

1. Um professor sabe algo que seu aluno não sabe;
2. O professor pode transformar a compreensão.

Desses lugares comuns depreende-se que o professor deve ter conhecimentos profundos sobre aquilo que se propõe a ensinar e, conseqüentemente, deve saber reelaborar esse conhecimento de forma a oferecer possibilidades variadas para se entender o mesmo assunto. Shulman ainda divide essa base de conhecimento nas seguintes categorias:

1. Conhecimento do Conteúdo.
2. Conhecimento Didático geral.

3. Conhecimento do currículo.
4. Conhecimento Didático do Conteúdo.
5. Conhecimento sobre os alunos e de suas características.
6. Conhecimento dos Conteúdos Educativos.
7. Conhecimento dos Objetivos, das Finalidades, e dos Valores, e dos Fundamentos Filosóficos e Históricos.

Dentre essas categorias, Shulman elege como mais importante o Conhecimento Didático do Conteúdo por ser a união do que se sabe com aquilo que se vai e como ensinar. A experiência de ensino do professor pode auxiliá-lo a entender o que torna o ensino mais complicado e o que fazer para facilitar o acesso ao aluno. Essa união remete a concepção de ética de Rios (2006).

Tendo essa base de conhecimento para entender a aprendizagem docente percebe-se que as propostas de formação na maioria das vezes se referem ao Conhecimento do Conteúdo como único objeto da formação. Isso vem se mostrando através de programas que não levam em conta outras categorias e dessa forma resultam em pouco resultado efetivo nas salas de aula.

A aprendizagem também se constitui um dos elementos do desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCIA, 2009 e IMBERNÓN, 2009).

Marcelo Garcia (2009) diz que

desenvolvimento profissional docente tem a ver com aprendizagem, remete ao trabalho, trata de uma trajetória, inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática, se relaciona com a formação de professores, e opera sobre as pessoas, não sobre os programas.

Dito de outra forma, aprendizagem docente deve ser concebida a partir de um programa de desenvolvimento profissional que, por sua vez, busca o aperfeiçoamento de todas as dimensões das pessoas. A aprendizagem docente está diretamente ligada ao trabalho que por sua vez se dá através de uma trajetória de formação (e isso deve ser levado em conta), e que refletirá na prática. Pensando nessa concepção de desenvolvimento de professores, convém dizer que os modelos de formação devem privilegiar as dimensões do professor de forma a possibilitar a construção de uma autonomia que permita a reflexão do seu próprio trabalho.

4.3 Crenças

O acúmulo de experiência ao longo da vida influencia na constituição da pessoa e que por sua vez está presente na formação do ser professor por se constituir num sistema de crenças que se apresenta sobre os vários aspectos da vida pessoal e profissional. Como assinala Garcia (2009) “Milhares de horas como alunos não são gratuitas”, pois esse tempo serve como formador das concepções e crenças do futuro professor.

Com relação ao professor, as crenças estão presentes nas formas como ele atua em sala de aula, nas abordagens empregadas, como lidam com situações inusitadas e complexas, na concepção do papel do professor e da escola na sociedade, entre outros.

Esses sistemas de crenças dos professores, de acordo com Richards e Lockhart (1996, p. 30), são baseados nos “objetivos, valores, e crenças que os professores apresentam em relação ao conteúdo e ao processo de ensino e o entendimento deles do sistema em que trabalham e o papel deles nesse sistema.” Os autores também assumem que esses sistemas de crenças são construídos ao longo do tempo e se constituem de dimensões subjetivas e objetivas (p. 30). E por considerar a não desvinculação do professor/pessoa que uma formação continuada deve ser considerada como uma que atinja essas dimensões do profissional/pessoa, ou seja, partir de uma concepção de formação baseada no desenvolvimento profissional (cf. MARCELO GARCIA, 2009).

A formação contínua de professores deve levar em conta o papel que os sistemas de crenças desempenham no trabalho docente, pois algumas crenças (sobre concepção de ensino, por exemplo) estão tão arraigadas no trabalho do professor que a simples apresentação de novas formas de se abordar um assunto não irá se efetivar sem uma reflexão profunda sobre as conseqüências que essa crença pode trazer. E dependendo da antiguidade dessa crença e do filtro efetivo constituído é que esse novo conhecimento vai ser interpretado (GARCIA, 2009).

4.4 Ensino de língua portuguesa

O ensino de língua portuguesa defronta-se com um interessante dilema: por que ensinar língua portuguesa a quem já sabe? Esse questionamento ganha mais sentido quando se nota, muitas vezes, o desinteresse pela forma como alguns alunos se relacionam com a aula de língua portuguesa. Tendo-se em vista a pluralidade de variações lingüísticas existentes num

país de proporções territoriais como o Brasil, a mobilidade das pessoas por diferentes motivos, o ensino de língua portuguesa precisa definir seu estatuto enquanto disciplina escolar a fim de que sua posição seja ratificada como um instrumento necessário no mundo atual. Nessa pesquisa assumimos com Silva (2002, p. 263) os objetivos do ensino de língua portuguesa.

[...] tornar o aluno, gradativamente, usuário competente das múltiplas variedades da língua portuguesa conforme as suas tendências e necessidades.

Conforme a autora, a escola partindo desse objetivo deve oportunizar momentos, situações em que o aluno possa se converter em:

- 1º) um ouvinte eficiente do português urbano e rural, falado em diversas situações, das menos às mais formais;
- 2º) um leitor eficiente de textos variados, desde os escritos em estilo familiar até os literários, especialmente contemporâneos;
- 3º) um falante eficiente, capaz de expressar as suas ideias de modo claro, diversificando os estilos conforme a sua necessidade;
- 4º) um produtor eficiente de textos, apto a expressar o seu pensamento e adequar a sua forma ao contexto da comunicação.

Ainda como referência neste trabalho, assumimos com a autora que juntamente a esses objetivos se encontram

a priorização da aquisição de novas estruturas morfosintáticas, da ampliação do vocabulário, do estímulo à percepção e à produção de estilos, que facilitem a comunicação progressiva do indivíduo com outros grupos sociolinguísticos através da oralidade e da escrita. (p. 263).

Com esses objetivos afirmo que a função da escola não é substituir a língua que o aluno traz por uma norma dita culta, mas torná-lo usuário competente de várias normas (orais ou escritas) tornando-o “multidialeto.” (SILVA, 2002, p. 264).

4.5 Competência

Na definição de Rios (2006) competência é saber fazer bem.

Saber fazer bem que é constituído de duas dimensões: a técnica e a política. A autora esclarece que esse ‘saber fazer bem’ tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer bem, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu

papel. Mas, é preciso saber ‘bem’, saber fazer ‘bem’. Termo esse que apresenta tanto uma dimensão técnica (conhecimento do assunto), quanto uma dimensão política (vai ao encontro daquilo que é desejável, que tem valorização com relação à atuação).

Segundo a autora, a ética estabelece a relação dialética entre competência técnica e competência política. Estabelecida essa relação, a competência no trabalho docente fará o professor estabelecer critérios na seleção de conteúdos com base na consideração que ele faz sobre seus alunos, de forma que esses conteúdos se tornem significativos e que possam promover o desenvolvimento necessário àquele grupo. Ou seja, a competência está diretamente relacionada com a intencionalidade com cada gesto do professor. Dessa forma, o que o professor decide fazer com o saber é extremamente relevante para que sua ação seja qualificada de competente (RIOS, 2006). Estabelecida a competência com as suas dimensões, o professor não verá os alunos como incompetentes para aprender, nem inferiorizará a qualidade do ensino.

Assumidos os Referenciais Teóricos que nortearão o Emparelhamento com as análises das entrevistas, passo ao capítulo seguinte com o objetivo de apresentar a Metodologia de Pesquisa que permitirá a busca dos objetivos propostos.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia de pesquisa utilizada se pauta pela abordagem qualitativa já que se utiliza de dados que não são possíveis de mensuração e por se dar em contextos variáveis. Apesar de por muito tempo se considerar ciência apenas as pesquisas quando as mesmas pudessem ser reproduzidas, testadas e comprovadas dentro de um forte rigor; atualmente, a ciência social tem recebido o status de ciência justamente por adotar um estatuto que tem implicado num “escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 64) para que suas investigações não sejam colocadas em descrédito. Por assumir essa postura no rigor metodológico que tem sido levada em consideração pelas “mentes abertas” de alguns da comunidade científica (idem, ibidem).

A pesquisa qualitativa difere da pesquisa em ciências naturais pelo fato de não pretender a generalização dos achados. Nessa concepção de pesquisa Bogdan e Biklen (1994, p. 66) consideram que

ainda outros investigadores qualitativos pensam sobre as questões da generalização, entendendo que o seu trabalho é o de documentar cuidadosamente um determinado contexto ou grupo de sujeitos e que é tarefa dos outros aperceber o modo como isto se articula com o quadro geral.

Em outras palavras, a presente pesquisa tendo como perspectiva uma abordagem qualitativa e levada a cabo com um grupo distinto, de um local específico, que participou da formação do Programa Gestar II pode apresentar concepções e ideias que podem ser diversos caso a mesma pesquisa seja realizada com outro grupo em outro contexto. Conforme a definição acima dos autores, o que importaria seria perceber porque o mesmo Programa de formação obtém resultados diferentes mesmo tendo uma mesma metodologia e objetivos. A partir de dados obtidos nesses contextos específicos poder-se-ia pensar uma reelaboração de um Programa de Formação, como o Gestar II, no contexto amplo na tentativa de aperfeiçoamento do mesmo.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se, principalmente, pela inserção e proximidade do pesquisador com o seu objeto de pesquisa. O que caracteriza uma pesquisa como qualitativa não é a presença de todos os seus predicativos, mas o grau em que algumas dessas

características se apresentam (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Bogdan; Biklen listam cinco características que podem dar o caráter de qualitativa ou não. Para efeito nesta pesquisa serão elencadas aquelas que se fazem essenciais para a realização desta pesquisa.

1. [...]

2. *A investigação qualitativa é descritiva.* Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. [...]. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e registros oficiais. [...] A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

A presente pesquisa utiliza-se de entrevista e considera a constituição de unidades de análise a partir do que surge como significativo, considerando a característica apontada pelos autores.

3. [...]

4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares vão se agrupando.[...] Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha de dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra cabeças cuja forma final conhecemos de antemão.

A pesquisa se constitui a partir do emparelhamento dos dados obtidos nas análises e a fundamentação adotada no Referencial Teórico. As inferências provenientes das análises ajudam a constituir conclusões a respeito do assunto.

5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.[...] Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47-51).

Os Sujeitos da pesquisa se constituem de elementos representativos de um grupo que contém as características que interessam ao pesquisador. Assim, a abordagem do assunto não é aleatória; muito pelo contrário, segue uma estrutura elaborada de forma a conduzir ao tema

de interesse. Ao utilizar os critérios acima para seleção dos Sujeitos (não são abordados de forma neutra), as formas de análise e a descrição de dados mostram o grau como as características se mostram confirmando, dessa forma, o caráter qualitativo da pesquisa.

5.1 Definição do percurso da pesquisa

Para detalhamento do percurso de pesquisa utilizo as perguntas propostas por Bogdan e Biklen (1994) como guia para apresentar os eventos ocorridos durante o início da pesquisa.

1. *O que é que vai fazer exatamente?* O primeiro contato com o Coordenador Pedagógico foi feito via telefone, o pesquisador se apresentou e perguntou se a escola tinha em seu quadro funcional professores de Língua Portuguesa que tivessem participado da primeira etapa do Programa Gestar II realizado em 2007. Mediante resposta positiva foram acordados dia e hora para uma conversa mais detalhada sobre a pesquisa. O encontro foi realizado na Sala da Coordenação da própria escola, sendo apresentados o pesquisador, a Instituição que coordena o programa de pós-graduação, explicitados os motivos da pesquisa. O Coordenador se prontificou a conversar, previamente, com os professores para, depois, agendar uma reunião com os interessados em participar da investigação.

2. *Irá causar perturbação?* Foi esclarecido aos professores que a recolha de dados dar-se-ia através de entrevistas individuais gravadas e que isso seria realizado após horário de aula ou em outro momento de maior disponibilidade deles. Os professores sugeriram entrevista coletiva como forma de ser mais ágil a coleta. Foi lhes explicado que a metodologia que permitia o alcance dos objetivos propostos seria a entrevista individual e que nenhuma interferência ou perturbação no seu trabalho ocorreria já que eles poderiam marcar os horários para concederem as entrevistas.

3. *O que é que vai fazer com os resultados?* Houve preocupação com esse aspecto da pesquisa, mas os professores foram tranquilizados sobre o sigilo da pesquisa e que os dados e as análises serviriam para apresentar a posição dos professores quanto a política de formação em andamento no Estado.

4. *Por que nós?* Durante a explicação dos requisitos para a escolha dos Sujeitos alguns professores reagiram negativamente ao saberem que a pesquisa abrangeria apenas os professores efetivos. Alguns disseram que faziam parte do quadro funcional da escola por mais de nove anos consecutivos e que isso seria uma forma de depreciação para com os

professores contratados. Foi necessário explicar que toda pesquisa tem seus requisitos que precisam ser respeitados. A escolha da escola foi justificada pela presença positiva no município através dos seus projetos (Trânsito, Rádio na escola) e pelo número de professores que participaram do Gestar II em 2007 e que continuam na escola.

5. *Quais os benefícios do estudo?* Foi apresentada a possibilidade de apresentar a opinião dos professores sobre o programa Gestar II e de tornar pública a manifestação sobre a política de formação continuada conduzida no Estado.

5.2 Procedimento metodológico

A Análise de Conteúdo tem como premissa os dados coletados através de entrevistas e que se constituem textos escritos carregados de significações ao serem transcritos.

A Análise de Conteúdo tem como elemento fundante a busca de elementos significativos que emergem das mensagens.

Bardin (2009, p. 44) define Análise de Conteúdo da seguinte forma:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Conforme definição acima, a Análise de Conteúdo pode ser empregada em pesquisas de cunho quantitativo ou qualitativo, dependendo do objetivo do pesquisador. Reconhecendo que as inferências podem ser feitas em ambas as abordagens.

A partir da conceituação de Bardin (2009), Triviños (1987) diz que pela utilização da palavra mensagens poder-se-ia sugerir uma limitação do método; mas isso não é real e que não exclui “outros meios de comunicação, as formas de linguagem escrita e oral.” A escolha dos materiais a serem utilizados é guiada pelo problema da pesquisa e suas hipóteses (LAVILLE e DIONNE, 1999). Ainda de acordo com os Laville e Dionne, esses materiais são de diferentes fontes: “reportagens, editoriais, discursos, enunciados de políticas governamentais, tudo completado por testemunho que pôde colher quando de entrevistas com homens de negócios, políticos, sindicalistas, etc” (p. 214).

Triviños acrescenta que de fato a intenção “é usar o método de análise de conteúdo nas mensagens escritas, porque estas são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos.” (p. 160).

De acordo com o referido autor os elementos essenciais do conceito de Análise de Conteúdo, de Bardin (2009) são:

- a ênfase no conteúdo das mensagens, o que torna possível o estudo da comunicação entre os homens;
- a inferência, a partir das informações que o conteúdo dessas mensagens fornece;
- um conjunto de técnicas; necessário porque se o investigador não tiver clareza sobre este aspecto o processo de inferência será dificultado ou impossibilitado. Para o uso do método a classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização e etc. são procedimentos indispensáveis. Importante também, segundo o autor, é o domínio dos conceitos básicos das teorias que segundo as hipóteses do pesquisador estariam alimentando o conteúdo das mensagens (TRIVIÑOS, 1987). Sem essa condição a inferência não é possível.

Bardin assinala as etapas básicas para a realização da Análise de Conteúdo. Segundo a autora, as etapas são as seguintes: 1. pré-análise, 2. a exploração do material; e 3. o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Fundamentando-se na autora, cada etapa é explicitada da seguinte forma:

1. Pré-análise: é a organização do material. É a reunião dos dados obtidos através dos instrumentos da coleta de dados e que constituem o corpus da pesquisa; que não é outra coisa senão a especificação do campo em que os pesquisadores devem fixar a atenção. Segundo Bardin, essa primeira etapa objetiva a organização, apesar de que ela própria “seja composta por atividades não estruturadas, ‘abertas’, por oposição à exploração sistemática dos documentos” (p. 121-122) No caso da presente pesquisa, os dados se constituem das transcrições de entrevistas, dos relatórios produzidos pelos sujeitos e do guia geral de orientação do programa Gestar II. Conforme a autora, a escolha dos documentos deve-se basear nas seguintes regras: (a) regra da exaustividade: não deixar de fora elementos a não ser por justificativas no plano do rigor; (b) regra da representatividade: parte representativa do universo inicial; (c) regra de homogeneidade: documentos escolhidos conforme critérios que não tenham características peculiares entre si; (d) regra de pertinência: documentos que realmente se constituam fonte de informação conforme objetivos da pesquisa.

2. A exploração do material: é a submissão do material que constitui o corpus a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. A partir dessa análise é que surgem os quadros de referências relativas aos pontos de vista dos entrevistados.

3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: é a fase mais intensa da análise. Através de reflexão, da intuição, com embasamento nos materiais empíricos busca se estabelecer relações sobre o objeto da pesquisa, se possível chegar a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

Triviños sugere que a interação dos vários documentos e das respostas dos entrevistados seja feita para que a pesquisa se afaste da linha do positivismo e para que possa aprofundar a análise a fim de possibilitar o desvendar do conteúdo latente que eles possuem.

Embora possa parecer um método rígido que obedece a etapas bem determinadas, a Análise de Conteúdo é constituída de vias possíveis nem sempre balizadas para a revelação do sentido de um conteúdo (LAVILLE e DIONNE, *idem*, op. cit.).

5.2.1 Etapas de produção da pesquisa

As etapas de produção da pesquisa sobre o Gestar II se apresentam observando as orientações apresentadas por Bardin.

A primeira etapa consistiu na coleta de documentos que se relacionassem com o Referencial Teórico utilizado na pesquisa, artigos publicados em revistas científicas, produções na literatura de autores que pesquisam e estudam o processo de profissionalização docente, livros utilizados no Programa realizado em 2007 (os TP's e o Guia Geral), além das transcrições das entrevistas realizadas com os Sujeitos da pesquisa e relatórios produzidos por eles na época da realização do Programa. Os critérios utilizados para a organização são os apresentados na seção acima, conforme Laville e Dionne. Os mesmos autores consideram esse material ainda bruto e não passível de se extrair tendências ou conclusões.

A segunda etapa foi desenvolvida a partir da análise das entrevistas a fim que se pudessem separar fragmentos conforme sua significação para que se estabelecessem as unidades de análise. As unidades de análise foram divididas por temas, “ou seja, em fragmentos que correspondem cada um a uma ideia particular” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 217). Alguns dos temas foram elencados a priori (concepção, motivação, memórias da formação) e serviram como Tópicos Guias na condução das entrevistas (BOGDAN e BIKLEN, 1994) enquanto outros surgiram dos discursos dos Sujeitos. As unidades de análise elencadas são apresentadas da seguinte forma:

1. Sobre o ensino de Língua Portuguesa, que é dividida em três subunidades, a saber: concepção de ensino de Língua Portuguesa, crenças, e enunciados sobre a prática.
2. Sobre os estímulos para a formação continuada, dividida em três subunidades: motivação, material de referência, necessidades docentes.
3. Sobre repensar o trabalho docente, dividida em duas subunidades: memórias da formação, e reflexão sobre o trabalho docente.

A determinação das categorias de análise segue as definições de Lavelle e Dionne (1999, p. 219). Os autores estabelecem três possibilidades, denominadas modelos, para categorização das unidades:

- Modelo Aberto: as categorias não são definidas a priori e vão tomando forma no curso da própria análise.
- Modelo Fechado: o pesquisador decide a priori as categorias, apoiando-se em um ponto de vista teórico que se propõe submeter à prova da realidade; é dito fechado por não se modificar durante o curso de investigação dos dados;
- Modelo Misto: as categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador pode modificá-las em função do que a análise apontará, e não quer se limitar levando em consideração apenas os elementos pré determinados e pretende considerar todos os elementos significativos que surgirem.

A pesquisa que apresento adota o modelo misto tendo em vista estudos referentes ao assunto e os conhecimentos adquiridos a partir desses estudos preliminares. Ao determinar os temas que conduziram o Tópico Guia das entrevistas e que poderiam constituir as unidades de análise, o pesquisador não pôde se limitar a analisar apenas os temas prévios visto que informações não esperadas surgiram das entrevistas ao ponto de se tornarem relevantes e constituírem novas categorias. Lavelle e Dionne (1999, p. 222) corroboram a afirmação acima

o pesquisador não quer se limitar à verificação da presença de elementos pré determinados; espera poder levar em consideração todos os elementos que se mostram significativos, mesmo que isso o obrigue a ampliar o campo das categorias, a modificar uma ou outra, a eliminá-las, aperfeiçoar ou precisar as rubricas.

Com as unidades estabelecidas, o pesquisador teve suas análises das unidades iniciadas e procedeu a busca de significados que poderiam emergir dos conteúdos.

Os modos de análises e de interpretações podem ser distinguidos em três formas: Emparelhamento, Análise Histórica, e Construção Iterativa de uma Explicação. Faço a opção pelo Emparelhamento pela definição dada por Laville e Dionne (1999, p. 227).

Emparelhamento: A primeira estratégia, que os anglo-saxões chamam de *pattern-matching*, consiste em emparelhar ou, mais precisamente, em associar os dados recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compará-los. Essa estratégia supõe a presença de uma teoria sobre a qual o pesquisador apóia-se para imaginar um modelo do fenômeno ou situação em estudo. Cumpre-lhe em seguida verificar se há verdadeiramente correspondência entre essa construção teórica e a situação observável, comparar seu modelo lógico ao que aparece nos conteúdos, objetos de análise.

O Referencial Teórico estabelece parâmetros para análise dos dados. A pesquisa se apóia nas conceituações sobre a Formação de Professores, Aprendizagem da Docência, Crenças, Ensino de Língua Portuguesa e Competência. A partir dessas fundamentações as análises são feitas sempre na tentativa de comparação entre o que os autores assertam e que servem como parâmetros para o que surge nas mensagens dos Sujeitos.

Na etapa final, são reagrupados os significados surgidos em novas categorias e analisadas tendo como referências os autores elencados no Referencial Teórico e que servem como meio de aprofundar a análise e buscar possíveis conclusões.

5.3 Os sujeitos da pesquisa

Várzea Grande é localizada as margens do rio Cuiabá, tendo suas origens na guerra do Brasil contra o Paraguai, quando serviu como prisão aos paraguaios presos em Cuiabá. Ligada a Cuiabá pela ponte Julio Muller em 1942, forma com a capital uma região metropolitana compartilhando parte do sistema de transporte, saúde e educação. Possui mais de 240.000 habitantes, conforme dados do ano 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Quatro professores participam como Sujeitos na investigação. Os professores participantes da pesquisa pertencem à Rede Pública estadual de Mato Grosso e desempenham seu trabalho no município de Várzea Grande. Todos participaram da primeira etapa do Programa Gestar II, sendo esse um dos motivos para a seleção dos mesmos. Os critérios para escolha dos Sujeitos era que ainda estivessem desempenhando suas funções de docente de

Língua Portuguesa no Ensino Fundamental entre 5^a a 8^a ou 6^o ao 9^o ano, conforme nova denominação; pois essas eram as etapas do Ensino Fundamental que puderam participar do Programa; era que fossem professores efetivos, pois entendo que isso evita a mobilidade do professor e o possibilita a compreensão do contexto em que atua.

No processo de análise os professores são codificados como Sujeito 1, Sujeito 2, Sujeito 3 e Sujeito 4 e posteriormente como S1, S2, S3 e S4.

5.4 Os instrumentos de coleta de dados

A pesquisa utiliza como instrumentos de coleta de dados a entrevista individual, os relatórios produzidos pelos Sujeitos durante o Programa e o Documento Oficial utilizado como manual do Programa Gestar II. A seguir são apresentados os instrumentos de coleta de dados utilizados.

5.4.1 Entrevistas

A entrevista, conforme Gil (1999), pode ser definida como “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação”. Além do mais, como técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca de suas expectativas ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ et al apud GIL, 1999).

Corrobora nesse sentido a assertiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 134) de que

a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

As entrevistas têm como objetivo explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. Não busca a contagem de opiniões de pessoas (GASKELL, 2002).

Como a entrevista tem objetivos específicos da investigação, ela deve ser conduzida de forma a que o entrevistador não perca o rumo por esquecimentos ou pouca perícia. Devido a isso foi utilizado um guia de perguntas/temas nas sessões. O uso de tópicos guias é defendido por Gaskell (2002, p. 66).

O tópico guia é parte vital do processo de pesquisa e necessita atenção detalhada. [...] Em sua essência, ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa. [...]. Como ideal o tópico deve caber em uma página. Ele não é uma série extensa de perguntas específicas, mas ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos.

Importante destacar que o guia deve ter flexibilidade para permitir que os entrevistados possam se manifestar sobre os vários aspectos que envolvem o assunto. Sobre essa flexibilidade Bogdan e Biklen se manifestam dizendo que

Quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo. (1994, p. 135).

Os autores também alertam para o fato de os entrevistados moldarem os discursos de modo a satisfazer aos interesses do entrevistador. Para atenuar essa ‘moldagem’ a análise do discurso auxilia na busca por contradições e interpretações no interior do próprio discurso.

As entrevistas foram realizadas individualmente, nos ambientes da própria escola. Foram registradas em formato digital em aparelho mp3 e depois transcritas.

As perguntas das entrevistas, conforme objetivos da pesquisa, versavam sobre concepções de ensino de Língua Portuguesa e buscavam identificar as aprendizagens adquiridas durante a formação assim como identificar os conteúdos trabalhados. Por ter um caráter aberto, os professores discorriam livremente sobre outras lembranças que surgiam a partir da pergunta. Os professores que se propuseram a participar da pesquisa foram muito cooperativos, mostrando-se muito receptivos a idéia de pesquisa do próprio fazer docente.

5.4.2 Os relatórios produzidos pelos sujeitos durante o programa

Seguindo as considerações de Bogdan e Biklen (1995), os textos escritos pelos Sujeitos de uma pesquisa podem ser do tipo autobiografias, cartas pessoais, diários, memorandos, códigos de ética, artigos de jornal, ficheiros pessoais e registros individuais de estudantes e processos. Os autores dividem os textos escritos pelos Sujeitos em dois grupos: Documentos Pessoais e Documentos Oficiais. Sendo que o primeiro compreende diários íntimos, cartas pessoais, autobiografias; e o segundo, os documentos internos, comunicação externa, registros sobre estudantes e ficheiros pessoais (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 176-182). Os Relatórios, por terem sido produzidos para registrar os comentários dos professores numa situação formal, nesta pesquisa, são considerados como documentos oficiais.

Destaco que devido ao tempo da realização do Programa nem todos os Sujeitos mantinham consigo cópias dos relatórios e que apenas os Sujeitos 1 e 2 os tinham para fornecer (ver Anexo 2). Devido a escassez dessa fonte, os relatórios servem como apoio na pesquisa e as análises aprofundadas são feitas apenas a partir das entrevistas.

5.4.3 Documento oficial

O Guia Geral serve como documento oficial conforme classificação de Bogdan e Biklen. Ele apresenta as características do Programa (descritas no Capítulo 3), traz a descrição de suas etapas e contém uma seção interativa em que se busca a participação do professor cursista com o objetivo de se iniciar debates, registrar as ideias surgidas na etapa de preparação de entrada em cada unidade. Serve como ‘manual’ do professor cursista. O Guia Geral é utilizado na pesquisa como fonte de informações sobre o Programa e para cruzamento com os discursos dos Sujeitos participantes da pesquisa.

No Capítulo seguinte, as entrevistas apresentadas pelos Sujeitos estão divididas em Unidades Temáticas a fim de que as análises considerem aspectos surgidos e que apontem para os objetivos da pesquisa.

6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS SUJEITOS

6.1 As unidades temáticas

A análise será feita conforme a constituição das unidades temáticas que tomam os temas elencados a priori que conduziram as entrevistas com os Sujeitos, e as que emergiram das entrevistas concedidas pelos sujeitos.

Unidades Temáticas, por não pretender um tratamento estatístico, são

palavras, expressões, frases ou enunciados que se referem a temas, mas esses elementos, em vez de serem enumerados ou medidos, serão vistos em função de sua situação no conteúdo, em função do conjunto dos outros elementos aos quais veem-se ligados e que lhes fixam o sentido e o valor. (LEVILLE e DIONNE, 1999, p. 217).

A divisão das Unidades Temáticas, considerando as categorias elencadas a priori e as surgidas no percurso da entrevistas, corresponde ao abaixo:

Unidade Temática 1 – Sobre o ensino de Língua Portuguesa, dividida em três subunidades: concepção de ensino de Língua Portuguesa, crenças, enunciados sobre práticas.

Unidade Temática 2. – Sobre estímulos para formação continuada, dividida em três subunidades: motivação, material de referência, necessidades docentes.

Unidade Temática 3 – Sobre repensar o trabalho docente dividida em duas subunidades: memórias da formação, reflexão sobre o trabalho docente.

6.2 Unidade temática 1 – Sobre o ensino de Língua Portuguesa

Esta Unidade Temática discute trechos retirados das entrevistas dos Sujeitos que fazem referências ao que eles dizem sobre o ensino de Língua Portuguesa. A necessidade dessa análise parte do princípio de que as concepções dos Sujeitos poderão desempenhar um papel importante nas atitudes desses professores na medida em que as mesmas possam ser

reforçadas ou servirem como barreira a novas aprendizagens. Em crenças e discursos sobre a prática, serão analisados os enunciados dos sujeitos conforme o que eles dizem sobre o trabalho de sala de aula e como as crenças podem exercer influência sobre esse trabalho. Estas subunidades fornecem subsídios para se entender essa relação entre Concepção e Formação Continuada de modo a verificar a eficiência desse modelo de formação em que o Gestar II se encaixa, que é fundamentado no desenvolvimento de competências do professor. A perspectiva da pesquisa é de que a formação continuada seja considerada como uma dimensão do desenvolvimento profissional docente.

6.2.1 Concepção de ensino de língua portuguesa do sujeito 1

A seguir, apresento trechos da entrevista do Sujeito 1 que fazem referência a sua concepção de ensino de Língua Portuguesa. Os trechos sublinhados são aqueles considerados mais relevantes para essa análise. A partir desse momento, para questão de análise, Sujeito 1 será representado por S1.

Trecho 1

Leitura de textos. Os procedimentos de leitura, certo? (a) Trabalhar com textos funcionais, eu acho importante. Quando trabalho com ensino fundamental, você entendeu? (b) então com eles trabalho textos funcionais, é... cartas, paródias, porque eles são muito simples, demais. Então você tem que pegar os textos que eles usam mais porque eles já tem conhecimento, partindo do senso comum para você partir pro científico, você entendeu? pra você poder explicar toda a dinâmica de um texto. Como que eu vou explicar uma narração, um texto narrativo, já entrando num texto mais literário, se eles não tem noção, entendeu? tem que primeiro outra leitura e depois a gente entra num texto mais literário pra mostrar pra eles a ... (c) tanto o vocabulário quanto fazer análise, interpretação, intenção e a estrutura do texto também. Eu gosto muito de trabalhar a estrutura do texto. O que ..., narrativo, até para eles saberem o que é um desfecho, o que é um clímax, você entendeu?, ensinar o foco narrativo, ... a pessoa, então tudo isso eu gosto, eu particularmente, gosto de trabalhar independente da série. Tem muita gente que tem esse negócio de série, eu não tenho. Eu aproveito aquilo do meu aluno. Se eu acho que ele tem maturidade pra aprender eu ensino. Só que como eu trabalho... eu sou meio limitada, assim, porque como eu trabalho somente com a quinta série, geralmente eu pego quinta e sexta série. Porque oitava e sétima (séries) era de manhã, a sétima passou pra tarde agora. Mas eu tenho preferência de trabalhar com alunos menores, você entendeu?, eu não gosto de trabalhar com adolescente e então eu fico mais nesses tipos de textos. (d) Textos mais funcionais mesmo, cartas, bilhetes; a gente trabalha muito com paródia, poemas, é,... textos narrativos, dentro desse você sabe que tem vários, que é a fábula, o conto, por exemplo.

A gente não vai trabalhar crônica, porque crônica é mais difícil; tem que ser mais sétima, oitava série trabalhar o conto, então eu fico mais nessas tipologias. E aí eu trabalho bastante análise de texto, interpretação e compreensão; bem diferente uma coisa da outra, né. Depois desse trabalho, a gente trabalha produção de texto, uma produção de texto, né, eu acho interessante você aproveitar o texto e a partir daí fazer um texto, mesmo pra ele saber escrever dentro da estrutura que foi estudada. (e) A gramática, eu trabalho com a gramática, embora muitos falam que não deve trabalhar com a gramática, eu acho importante a gramática e eu não tenho vergonha de falar isso. Às vezes eu aproveito o texto para trabalhar a gramática. (f) A Anáfora, como é que você vai explicar uma Anáfora pro aluno, uma redundância, você entendeu?, você tem que explicar isso porque tá lá no texto.

Trecho 2

Você vai pegar professor aqui que não, que ele trabalha mais assim, 'contextualizado', eles falam contextualizado; (a) eu trabalho os dois, o contextualizado e o outro.

Pelos trechos da entrevista de S1, podemos perceber duas perspectivas no ensino de Língua Portuguesa:

1ª – ligada ao entendimento de que o ensino de português deve abordar textos definidos por S1 como textos funcionais conforme destaques **a**, **b** e **c** do Trecho 1. Pelo que se percebe, S1 define textos funcionais como aqueles mais presentes na vida de seus alunos e exemplifica-os como paródias, cartas, bilhetes, fábula, conto. Para S1 esses textos são preferíveis por apresentarem menor complexidade, servindo dessa forma como introdução a textos mais elaborados. Na concepção de S1, essa perspectiva ainda trata da produção de textos, tendo como modelo os textos estudados, e interpretações e compreensões desses textos.

2ª – ligada ao ensino de gramática normativa estando essa ligada, às vezes, ao texto, e em outras; desconectada dos textos conforme destaques **e** e **f** do Trecho 1. Fica explícita também a preocupação com a metalinguagem como forma de proporcionar ao aluno um conhecimento que será cobrado no futuro, conforme destaque **a** do trecho 2.

Diante dessas duas perspectivas de ensino posso perceber a presença de diferentes vozes, a polifonia. Percebe-se que a apropriação de S1 não foi além da repetição dos enunciados quanto a funcionalidade da língua ouvida no Programa Gestar II. Embora se fale sobre mudança na concepção de ensino de Língua Portuguesa, o que se apresenta nos trechos vem desconstruindo o que se diz.

No destaque **e**, o enunciado “... eu não tenho vergonha de falar isso”, se referindo ao ensino de gramática normativa quando colocado em oposição a ‘eu tenho vergonha’ apresenta a ideia de desprestígio de professores que optam por essa concepção. A partir dessa ideia, assumir essa postura significa ficar envergonhado por não estar atualizado com as novas concepções de ensino. Ampliando o sentido da mensagem posso chegar a algumas construções antitéticas: tradicional X atual, velho X novo, antiquado X moderno, inútil X útil. Ainda que não ocorra efetivamente mudança da concepção sobre o ensino de Língua Portuguesa, essas construções apontam para um momento de questionamento sobre o trabalho docente.

6.2.2 A crença em S1

Os trechos analisados a seguir dizem respeito às crenças detectadas no enunciado de S1.

Trecho 3

Mas eu tenho (a) preferência de trabalhar com alunos menores, você entendeu?, eu não gosto de trabalhar com adolescente e então eu fico mais nesses tipos de textos.

Trecho 4

[...] (a) mas eu aprendi escrever dessa forma, e eu acredito que pra mim foi pior do que pra eles.

Trecho 5

A gramática, eu trabalho com a gramática, embora muitos falam que não deve trabalhar com a gramática, (a) eu acho importante a gramática e eu não tenho vergonha de falar isso.

A crença aparece no enunciado de S1 como forte determinante das posturas no trabalho docente e da concepção de ensino que ele apresenta. Ao revelar sua preferência por alunos menores, conforme destaque **a** do Trecho 3, entendidos no contexto da pesquisa como alunos de faixa etária menor, não adolescentes entre 13 e 17 anos, leva-me a inferir que S1 tenta relacionar idade cronológica com compreensão textual. Dessa forma S1 justifica a sua escolha pelos textos ‘mais simples’. Deixa subentendido que aprender a língua portuguesa não é uma tarefa fácil (destaque **a** no Trecho 4). Nesse mesmo trecho S1 levanta a suposição

de que a forma atual de se aprender a língua portuguesa é mais fácil do que em sua época de estudante. Destaca dessa forma um saudosismo e a crença de que a forma ‘mais rígida’ (pior na fala de S1) proporcionava maior aprendizagem. Assim, desconsidera as outras formas de aprendizagem elegendo a pela qual passou como a mais adequada. Em **a** do Trecho 5 S1 impõe sua forma de ver o ensino de língua portuguesa (apenas de um dos componentes da língua) em detrimento das abordagens funcionais da língua que ele apresentou nos Trecho 1 e 2 acima transcritos.

Ainda no destaque **a** do trecho 5 S1 apresenta um implícito interessante sobre o ensino da gramática: não ter vergonha X ter vergonha. Sendo um sentimento subjetivo construído pelo contexto histórico social, a vergonha se apresenta como um componente de destaque devido a idéia de que o ensino de gramática, quando assumido, torna-se algo com que os professores não gostariam de se identificar e por isso negam qualquer associação com essa abordagem de ensino.

6.2.3 Sobre a prática em S1

Os trechos a seguir tratam do que emergiu nas entrevistas sobre a prática de S1.

Trecho 6

Às vezes eu aproveito o texto para trabalhar a gramática. (a) A Anáfora, como é que você vai explicar uma Anáfora pro aluno, uma redundância, você entendeu?, você tem que explicar isso porque tá lá no texto.

Trecho 7

Você vai pegar professor aqui que não, que ele trabalha mais assim, ‘contextualizado’, eles falam contextualizado; (a) eu trabalho os dois, o contextualizado e o outro.

Trecho 8

A gramática descritiva,(a) porque pra você dar teoria você dá vários exemplos, mas fora do texto. (b) E algumas atividades que você passa que não é nos textos, mas aplica para depois cobrar dentro do texto.

Os enunciados sobre a prática em S1 apresentam marcas daquilo que foi detectado como crenças. O enunciado inicial, quando foram abordadas as concepções de ensino, apontava para uma prática com atividades objetivadas pela eficácia na comunicação com

perspectivas no desenvolvimento de um usuário competente da língua, conforme objetivos do Gestar II. Porém, o enunciado sobre a prática vem mostrando uma concepção que privilegia a abordagem normativa da gramática e a metalinguagem. De acordo com o discurso de S1, a metalinguagem deve ser abordada no momento em que existe a necessidade tendo em vista o surgimento desse elemento na produção do aluno (conforme **a** no Trecho 6). Os Trechos 1 e 2 acenavam também para uma finalidade comunicativa, mas o enunciado não progride nesse sentido voltando-se apenas para o caráter normativo da língua. S1 diz que sua prática envolve trabalho com a gramática textual e a tradicional, conforme Trecho 7; mas no Trecho 8 já se estabelece um processo inverso, partindo de exemplos fora de um ambiente textual para então empregá-los em situação de texto, ou seja, para colocá-los numa situação de comunicação. S1, conforme **a** em Trecho 8, começa a partir da teoria suas atividades exemplificando fora de contexto para depois inserir-la num contexto comunicativo de modo a mostrar sua utilização. Dessa forma, o caráter comunicativo do ensino indicado a princípio deixa de existir.

6.2.4 Concepção de ensino de língua portuguesa do sujeito 2

Os trechos seguintes tratam da concepção de ensino de língua portuguesa que emergiu durante a entrevista. A partir desse ponto, Sujeito 2 será indicado por S2.

Trecho 1

[...] (a) Língua Portuguesa, então, ela tem que estar inserida em todas as disciplinas. É alguns professores dizem: 'Ah, eu não corriji aqui o erro de Português, problema de concordância, alguma coisa, porque minha área é Geografia'. Então, eu não tenho nada a ver com isso, (b) you tem que corrigir tanto quanto o professor de Língua Portuguesa. Porque o Português é tão importante dentro da escola que se cada professor trabalhasse um pouquinho a língua portuguesa, [...] nós não teríamos tantos problemas com os alunos que nós temos agora, problema de aprendizagem. Então, é de fundamental importância, (c) e ela serve tanto para você desenvolver a oralidade, pra você desenvolver a escrita, pra ... a leitura, eu sempre comento com os meus alunos, né, eu já expliquei pra eles o que é codificar e decodificar, então quando o aluno decodifica, e você pergunta pra ele: 'Você entendeu?'- 'Não.' Então você não fez leitura. (como se falasse com o aluno) 'Então volta e faz leitura'. (d) Então essa concepção, ele entende o que é decodificar e o que é leitura.[...] (e) eu acho que o objetivo da Língua Portuguesa é esse, é preparar o aluno pra ele, pra vida, não pra sala de aula, não pra escola. Porque existe um trabalho pra escola e um trabalho pra fora. (f) Trabalho pra preparar o indivíduo e outro só pra

cobrar aqui, e eu não quero só pra cobrar aqui. [...] isso, mais na prática[...]

Trecho 2

(a) Você sabe que dificilmente eu trabalho com gramática [...] E agora, essa semana agora, nós vamos começar a trabalhar, dei uma produção de texto pra eles, recolho, você viu eles dando pra mim lá?, levo pra casa. **(b)** Agora vou corrigir, ler, eu gosto de corrigir perto do aluno, porque o aluno tá ali, tá. (como se falasse com aluno) ó, você errou ali, por que?, como é que se escreve, separação de sílabas eles estão fazendo errado. Quando eles separam, vamos supor assim 'garrafa'. Eles colocam 'ga', colocam 'rr' aqui, e o 'a' do outro lado 'afa'. Então eu falo: 'É garr-afa?') Não, professora, é garrafa (imitando o aluno) [...]. Aí eu falei: Por que que você aprendeu quase dois anos separação de sílaba lá no primário, lá de primeira a quarta série? **(c)** Só pra esse momento, só pra separar aqui. E o professor do primário, talvez, eu sei que jamais eu seria professor de alfabetização porque eu não saberia alfabetizar, né, mas essa concepção pro aluno, ele tem que saber porque ele separa, **(d)** ele faz separação de sílabas, é pra esse momento, só pra trocar de linha, e o aluno vem aprender agora.

Trecho 3

Na que eu pego, porque quando eu levo a redação pra casa, a produção de texto dele, eu vou corrigir sozinha, aí, eu vou retirando assim: ah, o **(a)** Zezinho teve mais problemas aqui, problema de concordância, aí eu passo numa folha, a lá, ah, outro fez uma concordância aqui, **(b)** teve um problemas aqui de erros ortográficos, berrantes, às vezes, né, separação de sílabas. Eu vou retirando os trechinhos, aí, vai a hora de a semana que vem eu jogar esse trechinho no quadro e fazer a reescritura e dependendo do tipo, a forma como eu corriji, com muitos problemas. (como se falasse com o aluno) **(c)** 'vai passar a limpo agora, e sem erro porque vou olhar de novo, né'. E ainda acaba errando...

Nos trechos 1, 2 e 3 pode-se perceber que S2, embora queira dar um caráter comunicativo ao uso prático da Língua Portuguesa como forma de desenvolver a oralidade, a escrita e a leitura, colocando-a como instrumento de comunicação, conforme **a**, **b**, **c**, **d** e **f** no Trecho1; ainda preserva uma concepção voltada para o ensino de gramática normativa. Embora assumindo que não utiliza o ensino de gramática, todas as observações que S2 pontuou (**a**, **b**, **c** e **d** no Trecho 2; e **a**, **b** e **c** no Trecho 3) com respeito a correção dos textos dos alunos, todas as observações dizem respeito à correção formal da escrita sem relação com a construção de sentido, nem com a comunicação. As intervenções nas produções dos alunos só dizem respeito aos desvios ortográficos e gramaticais. Entende que a 'correção' deve se estender para outras disciplinas. Provavelmente essa concepção vem do fato de atribuir a disciplina um caráter corretivo por entender que os alunos trazem uma linguagem que precisa

ser corrigida. Disso, depreende-se que os alunos não podem contribuir, mas serem apenas receptores dessa língua considerada adequada. Acrescenta que esse caráter normativo deve ser estendido a outras disciplinas como forma de diminuir os problemas de aprendizagem. O discurso de S2 pontua que a aprendizagem das estruturas da língua ocorre desde a alfabetização, focalizando assim um ensino voltado para os aspectos sintáticos e morfológicos da língua, abdicando da comunicação.

6.2.5 A crença em S2

Os trechos abaixo apresentam as crenças que emergiu a partir do discurso de S2.

Trecho 1

Aí eu falei: Por que que você aprendeu quase dois anos separação de sílaba lá no primário, lá de primeira a quarta série? (a) Só pra esse momento, só pra separar aqui. (b) E o professor do primário, talvez, eu sei que jamais eu seria professor de alfabetização porque eu não saberia alfabetizar, né, (c) mas essa concepção pro aluno, ele tem que saber,[...] e o aluno vem aprender agora.

Trecho 2

Porque o Português é tão importante dentro da escola que (a) se cada professor trabalhasse um pouquinho a língua portuguesa,[...] nós não teríamos tantos problemas com os alunos que nós temos agora, problema de aprendizagem.

S2 apresenta a crença de que as aprendizagens dos anos anteriores servem como ‘modeladores’ da forma da língua para que os alunos possam produzir melhor seus textos quanto ao aspecto formal, de acordo com o Trecho 1. No Trecho 1 S2 apresenta crença de que essas aprendizagens sobre os aspectos formais deveriam ocorrer nos primeiros anos de alfabetização de acordo com **b** e **c** do Trecho 1. Deixa transparecer que acredita que os problemas de aprendizagem diminuiriam com a colaboração dos professores das demais disciplinas escolares quanto a correção da língua, como mostra **a** em Trecho 2. S2 ainda percebe a aprendizagem como acúmulo de conhecimentos que podem ser resgatados no momento oportuno. Ao mesmo tempo em que tenta justificar a lacuna na aprendizagem do aluno (tentando se eximir de qualquer responsabilidade) concebe o ensino de língua portuguesa como um repassar de regras que podem ajudar na construção formal do texto.

Depreende-se disso uma crença num ensino em S2 voltada mais para a forma do que para o conteúdo.

6.2.6 Sobre a prática em S2

Os trechos abaixo tratam do que S2 fala sobre sua prática.

Trecho 1

Porque eu prefiro, eu (ênfase), (a) não me venha falar que este texto aqui é bom; eu tenho que selecionar os textos porque eu conheço os meus alunos, então eu busco sempre, se me agradou, eu conheço minha sala, 'ah, (como se falasse consigo mesma) (b) esse aqui me agradou, mas não vai ser legal para minha sala'.

Trecho 2

(a) Eu 'danço' muito, vou pra lá e pra cá no livro. Aí, o aluno nem reclama mais, eu vou pra lá e pra cá, então, você tem, agora nós estamos trabalhando com entrevistas. (b) A entrevista ta lá no final do livro, é lá que eu vou buscar.

Trecho 3

E agora, essa semana agora, nós vamos começar a trabalhar, (a) dei uma produção de texto pra eles, recolho,[...] levo pra casa. Agora vou corrigir, ler, eu gosto de corrigir perto do aluno, porque o aluno ta ali, ta, (como se falasse com aluno) ó, você errou ali, por que?, como é que se escreve, separação de sílabas eles estão fazendo errado. Quando eles separam, vamos supor assim 'garrafa'. Eles colocam 'ga', colocam 'rr' aqui, e o 'a' do outro lado 'afa'.

Trecho 4

Por que você errou aqui? Porque não coube aqui professora. Aí eu falei: Por que que você aprendeu quase dois anos separação de sílaba lá no primário, lá de primeira a quarta série? (a) Só pra esse momento, só pra separar aqui.

A prática relatada por S2 aponta para uma construção de autonomia quanto ao ritmo e pertinência do conteúdo para sua sala de aula. **A** e **b** no trecho 1 apontam para essa construção

de autonomia e e **a** e **b** no Trecho 2 mostram uma independência quanto o acompanhamento linear do livro didático. Mas S2 contradiz o seu discurso sobre concepção de ensino de língua portuguesa quando aponta apenas para os aspectos formais da produção de textos e para o caráter normativo da gramática. O relato sobre a prática destaca o caráter polifônico do discurso visto que repete um discurso que tenta se afastar de um ensino baseado na gramática. Provavelmente uma apropriação do discurso visto na formação, embora não correspondente a prática enunciada. Emerge do discurso uma referência a uma aprendizagem parcial e que S2 está na tentativa de se apropriar dos novos conceitos.

6.2.7 Concepção de ensino de língua portuguesa do sujeito 3

Os trechos abaixo transcritos apontam a concepção de ensino do Sujeito 3, a partir de agora indicado por S3.

Trecho 1

Tudo é linguagem, né. A função da linguagem é a comunicação. E a língua portuguesa, ela tem que passar por isso. O aluno tem que entender que a gente aprende língua portuguesa para se relacionar melhor com outro ser humano, pra eu me relacionar melhor com aquilo que eu leio, com aquilo que eu vejo, com aquilo que eu falo, pra eu defender melhor aquilo que eu escrevo, argumentar com segurança. Então linguagem é tudo.

Conforme destaques no trecho de S3 é possível perceber que a concepção que ele leva para sala de aula é a da língua portuguesa como elemento de comunicação, interação social, compreensão do se lê e do que se escreve. A entrevista do Sujeito 3 foi curta visto que o mesmo procurou não se estender em suas respostas não sendo possível abordar aspectos referentes aos demais aspectos da pesquisa.

6.2.8 Concepção de ensino de língua portuguesa do sujeito 4

Os trechos abaixo dizem respeito ao que o Sujeito 4 (S4) apresenta como concepção de ensino de Língua Portuguesa.

Trecho 1

Eu acho assim que (a) a língua portuguesa ela não está só presente nessa disciplina. Eu acho assim que a partir do momento que todos os professores se conscientizarem de que todo mundo trabalha com a língua e que ele também tem que cobrar, (b) não só o professor de língua portuguesa que deve cobrar regras, eu acho que vai melhorar muito. Eu acho que a partir do momento que tiver essa visão: de que não é só o professor de português. (c) Eu acho que jogam um cargo muito pesado em cima da gente e acaba ... é uma coisa cultural, todo mundo achar que o português é o mais importante até menosprezando outras disciplinas e eles acomodaram nisso. Eu acho que a partir do momento que todo mundo trabalhar junto, todos trabalhem junto..

S4 concebe o ensino de língua portuguesa como obrigação em todas as disciplinas, mas esse ensino baseado cobrança de regras (conforme **a** e **b**), ou seja, uma concepção ainda de ensino de português baseada na gramática normativa. Isso acrescentado ao fato de o professor de língua portuguesa ser visto como o detentor de um conhecimento que os demais não possuem, assumindo dessa forma o papel central e mais importante na escola, acarretando ao ele uma tarefa muito grande. Dito de outra forma, responder pela sua disciplina específica e ainda ‘facilitar’ o trabalho dos demais professores. S4 justifica essa visão do professor de Língua Portuguesa como sendo um fato cultural (destaque **c**).

6.2.8 A crença em S4

Ainda se referindo ao Trecho 1 é possível perceber que S4 associa língua portuguesa a correção gramatical. Inclusive, pensa que a adequação/correção deva ser cobrada também pelos professores das demais disciplinas. Demonstra, pois, crença no ensino com preocupação na forma. Aprender Língua Portuguesa seria aprender seus aspectos formais e estruturais.

6.2.9 Sobre a prática em S4

O trecho abaixo apresenta aspectos sobre a prática presente no discurso em S4.

Trecho 1

[...] às vezes (a) you não presta atenção, you (b) quer passar um conteúdo e muitas vezes (c) nem vê se está bom, you só trabalha...

Embora não se prolongue nas suas declarações, S4 deixa notar que a sua prática é abordada por aspectos não relacionados com as necessidades de seus alunos. Posso inferir que as atividades são realizadas sem preparação adequada, sem reflexão (conforme **a**), só há preocupação em cumprir uma programação (**b**) e não se procede a avaliação de forma a diagnosticar a efetividade da aula. Podemos inferir que a prática é direcionada a partir de livro didático visto a percepção de que o professor é um mero executor das atividades previstas. Deixa inferido que o excesso de trabalho pode diminuir os momentos de reflexão.

6.3 Unidade temática 2 – Sobre estímulos para a formação

Esta Unidade Temática tem como objetivo analisar quais foram os estímulos e incentivos para que os professores participassem do Programa Gestar II. Sabe-se que qualquer investimento em formação deve partir de aspectos que incentivem e promovam resultados no participante e que ele saiba desde o início o que o espera. A Unidade Temática 2 está subdividida em: motivação, material de referência, necessidades docentes.

As análises do conteúdo dos enunciados dos Sujeitos buscam mensagens que esclareçam ou apontem o porquê da participação deles no referido Programa.

6.3.1 Motivação no discurso de S1

Nos recortes da entrevista de S1, embora não apareçam explicitamente os fatores que motivaram a participação no programa, posso fazer algumas inferências a partir do que é exposto. Vejamos.

Trecho 1

Fiz especialização, assisti todas as aulas presenciais, fiz todos os trabalhos, só que não entreguei a monografia ainda, e curso que aparece eu estou fazendo. Eu também sou efetiva da prefeitura.

Trecho 2

Tá tendo muito curso. Tecnologia nós fizemos, curso de tecnologia, nós fizemos o Gestar, fizemos o Eterno Aprendiz, é ... a Sala de Professor, também.

Não se percebe na fala de S1 uma motivação explícita, mas pela forma como se expressa, sugere uma indiscriminação na procura pelos cursos de formação, conforme podemos notar em no destaque do Trecho 1. Atribuo isso a política de formação do Estado que incentiva a formação individualizada já que um dos critérios para a atribuição de aulas é a pontuação obtida pela soma da carga horária dos cursos freqüentados. No Trecho 6, percebe-se uma seqüência de cursos de formação realizados tanto dentro do contexto escolar quanto fora. A oferta de cursos de formação por parte do Estado sugere a motivação para participar do Programa Gestar II.

6.3.2 O Material de Referência no discurso de S1

A discussão sobre o Material de Referência do Programa torna-se importante para se buscar pistas de como o professor se relaciona com os materiais empregados no curso. Essa relação, quando bem estabelecida, deve permanecer no trabalho docente após o período da formação.

Os trechos abaixo buscam essas pistas.

Trecho 1

[...] eu acho riquíssimo o material do Gestar e guardo porque sempre que eu preciso, a teoria é muito boa, você entendeu?

Trecho 2

Os textos que eram trabalhados lá continuam, quer dizer, se eu pegar turmas diferentes eu trabalho com eles na forma como ta lá, que eu gosto, né.

Trecho 3

[...] porque lá tem um capítulo inteiro naquele capítulo you escolhe alguns que dá pra minha turma, pra trabalhar com a turma que eu peguei. Aí tem aquelas tarefas[...] Só que a gente não faz o trabalho completo como é feito lá. A gente aplica como atividades em sala de aula.

O enunciado de S1, no Trecho 1, aponta para uma relação de pesquisa quando aborda os materiais de referência do Programa. Mas, no Trecho 2, o enunciado aponta para aplicação do material sem adaptações, apenas repassando o conteúdo da forma como ele é exposto, contradizendo o que foi dito no Trecho 1. Esse caráter reprodutivo sugere uma aplicação sem critérios, apenas se baseando na disponibilidade de material ao professor. Essa finalidade do material é confirmada nos destaques do Trecho 3.

6.3.3 As necessidades docentes de S1

Os trechos transcritos buscam identificar as necessidades docentes de S1.

Trecho 1

*Uma coisa que os professores, eu posso falar por mim e meus amigos, porque a gente trabalhando a gente sabe, **(a)** a gente não trabalha com metas. [...] **(b)** Eles não colocam isso pra você, que é por isso que eles querem que você trabalhe, mas a partir do momento que vai lá e trabalha o professor tem que saber que, você entendeu?, que é pra você trabalhar assim em sala de aula também.*

Trecho 2

***(a)** A gramática, eu trabalho com a gramática, embora muitos falam que não deve trabalhar com a gramática, eu acho importante a gramática e eu não tenho vergonha de falar isso.[...] **(c)** eu não trabalhei gramática no Gestar não, mas eu trabalho [...] **(b)** O problema é que os professores não*

sabem como trabalhar a gramática sem ser complicada e se, ou outra forma que é a contextualizada que falam, nem essa[...]

Como necessidades docentes S1, em **a** do Trecho 1, aponta a necessidade dos professores trabalharem com metas. Como forma de diagnosticar o progresso dos alunos e analisar o trabalho docente a meta é uma ferramenta a mais. Porém, no mesmo Trecho 1 S1 afirma que, embora trabalhar com metas seja uma metodologia empregada pelos formadores do Programa Gestar II, ela é apenas apresentada, mas não com a intenção de compor a metodologia do trabalho docente. Como S1 mesmo diz em **b** do Trecho 1, o tema é implicitamente colocado como possibilidade de trabalho do professor, não se recorrendo a um aprofundamento teórico para entendimento e aplicação nas escolas. Uma questão que se apresenta em S1, desde as análises iniciais sobre concepção de língua portuguesa, é sua preocupação com a questão da gramática normativa; que ele enuncia em **a** e **b** do Trecho 2 como um aspecto importante da língua, mas que não vê uma definição em trabalhar a gramática textual ou a gramática normativa (a gramática complicada, na fala de S1). Segundo S1 em **c** do Trecho 2 essa necessidade não foi parte do Programa Gestar II.

6.3.4 Motivação no discurso de S2

Os trechos abaixo destacam as motivações apontadas por S2 para a participação do Programa de formação.

Trecho 1

Então faz trinta e dois anos que eu trabalho com língua portuguesa. (a) Já sou aposentada no padrão, eu tenho dois concursos (de professora) no Estado[...] (b) eu tenho sete anos de sala deste concurso novo[...]

Trecho 2

(a) Só os obrigatórios. Só os obrigatórios, quase todos pra contar (pontos) no final... Gestar, o Eterno Aprendiz.

Trecho 3

Ah, (a) cento e cinquenta horas, opa, então não pode perder, né. A maioria, eu acho, eu vou julgar por mim, (b) eu faço a formação continuada mais com esse intuito de contagem, os pontinhos no final do ano. [...] (c) A gente faz mais por obrigação sim, mas quando a gente tá lá na sala a gente percebe que quando traz um assunto à tona todo mundo interage, todo mundo dá palpite porque é necessário,(d) nós temos necessidade de espaço desse daí e a formação continuada veio completar.

Sobre a motivação em S2 é importante destacar o tempo de exercício docente visto que já se encontra em seu segundo concurso estando aposentado no primeiro. O passar do tempo traz acomodação no trabalho por já ter todo um repertório de atuação já montado e por não ter mais expectativas na carreira. Dessa forma, programas de formação precisam trabalhar aspectos que não sejam relacionados apenas a práticas, pois as mesmas se encontram arraigadas de tal forma nos professores que tentar mudar suas práticas pode se tornar um desafio inglório. No discurso de S2, é possível notar o esvaziamento provocado pela política estadual de formação de professores visto que a preocupação dos professores não está centrada em novas aprendizagens, mas no acúmulo de certificados de participação nos cursos de formação visando a atribuição de aulas. Comprovamos esse esvaziamento em **a** do Trecho 2 e em **a**, **b**, e **c** do Trecho 3. S2 não desconsidera o papel dos espaços de formação e discussão (conforme **d** no Trecho 3), embora essa não seja a motivação para participar desses momentos de trabalho coletivo.

6.3.5 O Material de referência no discurso de S2

Os trechos seguintes buscam entender a relação construída em S2 e os materiais de referência do Programa.

Trecho 1

[...] aquele material ficou que, a diversidade de gênero textual é muito bom, mas eu não gostei dos textos, eu não gostei [...] (a) eu tenho que ler a teoria lá, tá escrito lá 'Na Prática' e, aquilo lá (b) sempre eu busco sim, mas aplicado aos meus, aos textos que seleciono. [...] no Gestar eu não gostei do texto que tá lá [...] (c) tem que encaixar um outro texto lá.

No discurso de S2 percebe-se uma tentativa de utilizar o material do programa como fonte de consulta de forma a utilizar a teoria para outros textos a serem utilizados. Em **a** o material tende a ajudar na parte teórica dos textos. Teoria essa que vai ser implantada em outros textos, conforme **b** e **c**. Inere-se dos enunciados de S2 que se espera de um programa de formação um material que possa ser empregado da forma como é concebido, cabendo ao professor apenas aplicá-lo. Essa forma de entender os programas de formação é proveniente dos modelos de formação que concebem os professores como meros executores de técnicas desenvolvidas fora do contexto escolar.

6.3.6 As necessidades docentes de S2

Os trechos seguintes tentam buscar pistas que apontem as necessidades docentes de S2.

Trecho 1

Pra mim, não vinha nada na cabeça, nada, nada, nada, nada... (a) minha experiência, me deu vontade de jogar tudo no lixo

Trecho 2

[...] porque quando eu levo a redação pra casa, a produção de texto dele, eu vou corrigir sozinha, aí, eu vou retirando assim: ah, o Zezinho teve mais problemas aqui, (a) problema de concordância, aí eu passo numa folha, a lá, ah, outro fez uma concordância aqui, (b) teve um problemas aqui de erros ortográficos, berrantes, às vezes, né, separação de sílabas. Eu vou retirando os trechinhos, aí, vai a hora de a semana que vem eu jogar esse trechinho no quadro e (c) fazer a reescritura e dependendo do tipo, a forma como eu corriji, com muitos problemas. (como se falasse com o aluno) 'vai passar a limpo agora, e sem erro porque vou olhar de novo, né'. E ainda acaba errando...

Trecho 3

Eu posso tirar um trechinho,[...] , pra chamar a atenção dele, (a) sujeito e predicado, aí eu posso explicar sujeito e predicado dentro da redação dele.

Trecho 4

[...] eu acho que o objetivo da Língua Portuguesa é esse, (a) é preparar o aluno pra ele, pra vida, não pra sala de aula, não pra escola.

Embora não de forma explícita, os trechos apontam para as necessidades docentes de S2. Como primeira pista de necessidade docente, em **a** do Trecho 1 surge a necessidade de teorizar a prática consolidada pelo tempo de exercício docente. Diante de situações inesperadas nem sempre apenas a experiência pode fornecer uma solução. Nesses momentos é que surge a necessidade de rever a prática sob uma perspectiva teórica com a finalidade, não apenas de substituir uma prática, mas ampliar as suas possibilidades. S2 por mais que queira conceber a língua portuguesa com uma função prática ainda direciona sua atuação por uma concepção voltada para gramática normativa, conforme **a**, **b** e **c** do Trecho 2. No trecho 3, S2 procura trabalhar com gramática textual, mas ainda se prende apenas a questões gramaticais em detrimento da construção de sentido. Há fortes traços que apontam para uma concepção de língua voltada para a comunicação, para a construção de sentido. Posso perceber que a necessidade de S2 está no esclarecimento de como de sair de uma abordagem gramatical normativa e chegar uma concepção de gramática contextualizada voltada para seu aspecto comunicativo.

6.3.7 Motivação no discurso de S3

No discurso de S3 não foi possível localizar elementos que apontassem motivação para a participação no Programa Gestar II.

6.3.8 Material de referência em S3

O trecho abaixo tem como destaques pontos que tratam do material empregado na formação.

Trecho 1

Eu acho o Gestar excelente, uma proposta maravilhosa. Deseja trabalhar com o professor os conteúdos que você pode aplicar na prática, mas primeiro você precisa de embasamento teórico e ele dá uma bagagem teórica muito grande. (a) Você pode pegar assim o material de sala de aula e trabalhar aquela teoria toda que você conhece no Gestar.

O relato de S3 aponta para utilização do material de referência como fonte de consulta para a busca de teoria para consolidar a prática. Estabelecendo-se uma oposição a **a** “você não pode pegar assim o material de sala de aula e trabalhar aquela ...” pode-se notar a necessidade de adaptação da teoria ao trabalho com grupos específicos de aluno.

6.3.9 Necessidades docentes de S3

No discurso de S3 não foi possível detectar elementos que apontassem para suas necessidades docentes.

6.3.10 Motivação em S4

Os trechos destacados buscam entender a motivação de S4 para participar da formação.

Trecho 1

Eu sempre procuro participar de todas as formações. Eu participei do primeiro Gestar, sempre buscando, participei do Eterno Aprendiz, foi bem interessante, eu sempre estou buscando novas metodologias.

S4 por ter pouco tempo de exercício docente parece ter como motivação a formação de seu repertório de atuação. Como S4 diz, sua busca é motivada por novas metodologias, pelo que é elencado; principalmente nos programas propostos pelo governo.

6.3.11 Material de referência no discurso de S4

No discurso de S4 não foi possível detectar o tema material de referência.

6.3.12 Necessidades docentes de S4

Os trechos abaixo procuram identificar necessidades docentes no discurso de S4

Trecho 1

you do not pay attention, you want to pass a content and many times you do not see if you are good, you only work

Trecho 2

I think that from the moment that all teachers become aware that everyone works with the language and that he also has to be graded, it is not only the Portuguese language teacher who has to grade, I think it will improve a lot.

Nos enunciados de S4, podemos notar duas necessidades: 1ª tornar-se mais crítico e reflexivo quanto ao seu trabalho, atuando sobre os objetivos dos conteúdos e diagnosticando o processo de ensino. 2ª reconhecer qual o real objetivo da língua portuguesa como disciplina escolar. Inferindo-se a partir do Trecho 1, percebe-se que a ausência de análise do trabalho se deve ao acompanhamento linear e sem critérios do livro didático e sua utilização como único instrumento pedagógico.

6.4 Unidade Temática 3 – Sobre repensar o trabalho docente

Nesta Unidade Temática passo a analisar o que os Sujeitos dizem sobre a experiência da formação. Busco, a partir dessa análise, informações que apontem as aprendizagens e

promovam a discussão sobre a efetividade desse modelo de formação. A presente Unidade é dividida em duas subunidades: memórias da formação e reflexão do trabalho docente.

6.4.1 As memórias de formação de S1

Os trechos abaixo destacam o que emergiu da entrevista de S1 sobre suas memórias. A partir desse ponto as análises serão feitas logo após as transcrições devido a riquezas de informações presentes no discurso.

Trecho 1

Não tive faltas. (a) Todos os trabalhos que tinham que ser realizados, foram realizados. Relatórios entregues... comprovados, né, porque tem que comprovar, não adianta só entregar o relatório, então, (b) nós tínhamos que trabalhar com os alunos aqui para comprovar.
[...]como que você vai provar lá para a professora, (c) ela quer que você leva o material ainda provar porque ficar só no blá blá blá não dá. Como é que você vai provar pra ela que você fez um trabalho, que você não calculou tudo, que não levou as questões, a prova do aluno, tem que levar. Xerocar e levar, quer dizer, eles cobram. Eu acho um trabalho bem feito. Agora se eles corrigem depois..., eles entregam de volta 'Bom', alguma coisa (sobre os conceitos nos trabalhos) eles fazem alguns comentários depois, sabe. Então eu aviso que eles dizem tudo.

No Trecho 1, destaques **a** e **b**, ocorre recorrência do verbo ter na fala de S1 apontando para:

1º o posto de que havia a obrigatoriedade na execução das atividades. Tomadas como forma de demonstrar isso as formas do verbo **ter** (tinham e tínhamos).

2º o pressuposto de se não houvesse obrigatoriedade as atividades não seriam desenvolvidas. Esse pressuposto ganha mais força no destaque **c**, pois além dos relatórios os professores formadores pediam fotocópias do trabalho dos alunos. Sugere também que os dados poderiam ser forjados apenas com o intuito de atender as exigências dos formadores. Essa atitude dos professores formadores deixa subentendido que sem essas exigências o trabalho não seria desenvolvido. Progredindo nessa linha de entendimento, posso inferir que há uma lacuna entre a formação e o trabalho docente que torna o Programa de formação desinteressante para os professores. Provavelmente, por não surgir de uma necessidade dos

professores. Essa lacuna também pode sugerir um descompromisso com a formação, compreensível pela ausência dos professores no processo de desenho do programa.

Trecho 2

[...] (a) o conteúdo lá que eles cobraram muito e acredito que continuem cobrando. Se você pegar agora os atuais são de gêneros textuais, tipologias textuais, tipos de texto.

[...] (b) são os que eu vi porque esse ano eu não estou fazendo. (c) Esse ano começaram como se estivessem no início. (d) Fizeram uma revisão geral do outro para dar continuidade porque são doze livros agora. [...] eu conheci coisas no Gestar, pra ser sincera com você, que eu não vi na faculdade, você entendeu?, (e) tipos de texto, assim, gêneros textuais, que eu não vi na faculdade, pra mim, não só pra mim, tem muitos professores...

[...] (f) a gente aprendeu bastante foi trabalhar com metas, metas. [...] (g) Eles não colocam isso pra você, [...], mas a partir do momento que vai lá e trabalha (h) o professor tem que saber que, você entendeu?, que é pra você trabalhar assim em sala de aula também

S1 apresenta os gêneros textuais (destaque **a**) como conteúdo da formação bastante exigido. No destaque **e**, S1 volta a reforçar a presença de gêneros textuais e acrescenta que esse conhecimento ele não havia aprendido na formação superior. Argumenta ainda que não é o único a desconhecer o assunto, mas os demais professores também. Sugere com essas asserções que a formação continuada tem um caráter compensatório quanto a formação acadêmica e que essa incompletude na formação acontece independentemente da instituição de ensino superior.

Quanto a continuidade na formação S1 afirma que não participa do programa na sua segunda etapa em 2009 (destaque **b**), mas deixa subentendido que os demais professores da sua unidade escolar continuam no Programa. Esta afirmação pode ser confirmada nos destaques **c** e **d** que apresentam informações sobre o andamento atual da formação. Com essas informações posso inferir que não há uma obrigatoriedade ou incentivo para continuação no Programa o que o faz perder o caráter de desenvolvimento permanente. Sugere também que não há um programa voltado para o desenvolvimento da escola; fato esse comprovado pela permanência de uns e saída de outros.

Outra memória evocada por S1 diz respeito ao trabalho com metas na sala de aula (destaque **f**). Entretanto, S1 afirma que essa metodologia não entrou como parte efetiva na formação visto que a utilização das metas é apenas sugerida através das atividades desenvolvidas com os alunos, conforme destaques **g** e **h**. Infere-se através dessas memórias de S1 que não houve um trabalho formal de como estabelecer e como verificar essas metas

ficando a cargo do professor a percepção de como trabalhar com elas. Assume-se a ausência de acompanhamento e assessoramento após a formação.

Trecho 3

Os textos que eram trabalhados lá continuam, quer dizer, se eu pegar turmas diferentes eu trabalho com eles na forma como ta lá, que eu gosto, né.

No Trecho acima S1 afirma que o que ficou foram os textos, que continuam sendo aplicados em sala de aula. Com relação a memórias, esse Trecho apresenta uma concepção de formação por parte de S1 não voltada para a aprendizagem, mas para os modelos de formação que visam ao repasse de técnicas e modelos de trabalho ao professor.

Trecho 5

[...] no meu entender não vi nada que me enriquecesse, que fosse novo, assim, assim, (a) porque o problema dos cursos é que eles acabam jogando para os alunos, aí fica só no senso comum, porque a gente já está acostumado com o trabalho do pessoal do Estado, então, (b) aí um grupo apresenta o que ele fez lá na sua escola. é isso que acontece. Pelo meu trabalho lá. (c) O povo trabalha com muita dinâmica assim. Eu não dou muito valor a dinâmica, não, não dou muito valor. Vou ser sincera com você. Eu não sou muito dinâmica. Acho que dinâmica é enrolar curso, você vai me desculpar, pode colocar se você quiser. Ah, eu não tenho saco pra isso não. (d) Você vai num curso, você que logo entrar no curso, você quer logo ver, agora fica aquela moagem. Então tem muito esse negócio de dinâmica e eu não sou de dinâmica por isso que eu nem... sou sincera, você tá perguntando eu estou respondendo.

No Trecho 5, S1 evoca as memórias sobre a metodologia utilizada no Programa. S1 no destaque **a** vê como problema o deslocamento da formação para o próprio professor participante. Segundo S1, essa forma de trabalho não promove nenhum conhecimento diferente visto que os professores trabalham de forma semelhante. A partir dos destaques **a** e **b** podemos perceber duas tentativas do Programa:

1ª iniciar um processo de formação a partir das experiências que os professores levam para o curso.

2ª estabelecer uma formação baseada na aprendizagem coletiva (colaborativa?) com trocas de experiências entre os professores cursistas.

Chamo de tentativas porque no discurso de S1 não se percebe continuidade na metodologia. Tanto que S1 não percebe avanço seu conhecimento. A primeira tentativa é feita a partir das atividades encaminhadas pelos formadores, ou seja, não experiências verdadeiras do cotidiano docente, mas experiências tidas de simulações das próprias atividades propostas pelo Programa. Entendo que o levantamento dessas experiências deva ocorrer antes da elaboração de qualquer programa, pois a implementação de um novo paradigma de trabalho docente através de um programa de formação precisa ser compreendida pelo professor a fim de que ele participe efetivamente e não se mostre desconfiado a ponto de descartar qualquer mudança proposta. Isso provocaria uma identificação do professor com as situações de formação.

A segunda tentativa apresentada no trecho de S1 não foi proveitosa, pois as experiências dos professores são muito parecidas, não servindo portanto, como forma de promover aprendizagem entre eles. Essas experiências, mesmo que simuladas, deveriam ser submetidas a uma análise crítica por parte de formadores e cursistas de forma a serem problematizadas e que dessa análise emergissem propostas para eliminar/atenuar os pontos considerados problemáticos.

Outra memória de S1 é sobre as dinâmicas utilizadas no Programa. Pelo que se depreende do enunciado de S1, dinâmicas são aqueles momento coletivos em que há algum tipo de interação lúdica com intenção de promover uma reflexão sobre algum aspecto do trabalho. S1 vê essas dinâmicas como enrolação de curso. A utilização de dinâmicas de grupo não deve ser indiscriminada visto que se deve levar em consideração o tipo de participantes e ter as finalidades objetivadas pelo tipo de conhecimento que quer desenvolver. A finalidade formativa faz com que a dinâmica não tenha a avaliação que S1 faz no destaque **d**.

Trecho 6

A gramática deixou..., me acrescentou nada. Se você me perguntar dos textos, como eu falei pra você, eu gostei muito do Gestar, se você perguntar da parte textual, dos gêneros, tipologia, da produção, de pesquisa, foi muito boa, mas na gramática, lá não.

No destaque do Trecho 6, S1 volta a reafirmar a presença marcante dos gêneros textuais. Não deixa também de destacar a sua preocupação com a questão da gramática. A preocupação com a questão gramatical pode se compreendida pelo modelo de ensino que vem se realizando por muito tempo no Estado de Mato Grosso e no Brasil. Quando se pensava em

cursos de formação logo se pensava que os professores iriam conhecer novas técnicas para ensinar alguns conteúdos da gramática normativa. Esse tipo de formação era esperado porque podia ser referendado pelas regras gramaticais, que por sua vez, poderiam ser previstas na gramática normativa. A compreensão dos aspectos gramaticais dentro de um ambiente textual exige a capacidade de relacioná-los com a construção de sentido.

6.4.2 A reflexão do trabalho docente no discurso de S1

Os trechos abaixo buscam pistas que apontem para a reflexão promovida pelo Programa Gestar II

Trecho 1

E lá você tinha que mais ou menos uma porcentagem, definindo, por exemplo, nas questões... por exemplo, você passava dez questões, dessas dez atividades que foram aplicadas nas avaliativas, quantos acertaram a número um, quantos acertaram a número dois, você entendeu?, você tinha que fazer todos os cálculos e verificar, aí você percebe realmente, será que a minha pergunta foi bem formulada?, será que muitos alunos não erraram por causa da maneira como eu, né, coloquei? Então você faz uma reflexão muito grande.

Nos relatos acima, S1 discorre sobre a escritura dos relatórios, sobre o momento de fazer os cálculos para apresentar os dados aos formadores. O formato de levantamentos de dados conduz S1 a reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Por outro lado, essa reflexão não foi evocada nas memórias de S1, portanto não foi além do Programa de formação. Nem foi realizada de forma coletiva.

Trecho 2

[...] exemplo, nossa turma aqui, que que nós apresentamos, que (a) nós fizemos lá na escola... a gente vai lá na frente, colocamos, explicamos como foi feito o trabalho, tal, tal. A outra escola conta como que foi feito o trabalho, da outra escola, eles vão lá e explicam. Quer dizer, tudo parece igual o trabalho, um ou outro faz um trabalho assim, mas, não sai nada assim, diferente.
(b) *Fazem a análise lá, né, porque lá tem uma conclusão a ser tomada, né. Nós temos que fazer uma conclusão do nosso trabalho e expor lá. (c) Lógico*

que eles fazem um comentário ou outro sobre o trabalho realizado, mas nunca uma crítica.[...] (d) A minha formadora, não. A que eu lembro, não fez não. Pelo meu trabalho lá

No Trecho 2 destaque **a**, S1 relembra os momentos de socialização das experiências e em seguida em **b** diz que os professores mesmos realizavam as análises. Em **c** diz que os formadores, às vezes, faziam comentários sobre a apresentação dos trabalhos. Embora não promovessem a análise crítica da experiência. A reflexão busca justamente o refinamento do fazer docente, sendo, portanto; fundamental para que haja mudança naquilo que é feito pelos professores. Em **d**, S1 apresenta o posto de que sua formadora não realizou a reflexão com os professores cursistas e deixa o pressuposto de que outros formadores poderiam ter realizado uma reflexão com outros participantes. Deixa subentendido dessa forma que o Programa não teria um padrão na atuação dos formadores deixando que fossem direcionadas por características pessoais e profissionais subjetivas.

Destaco também em **b** a recorrência do advérbio lá. Na primeira ocorrência “Fazem a análise lá” posso inferir dois sentidos; 1º um distanciamento espacial entre a escola e o local de formação, que pode sugerir falta de ligação entre as necessidades da escola e o que se faz lá na formação. 2º uma análise qualquer como em “fazem uma análise lá deles”, ao mesmo tempo em expressa um desinteresse por esse tipo de análise. Na segunda ocorrência há uma retomada da idéia de lugar, sugerindo que essa conclusão não vai chegar à escola, ou seja, não interferirá no trabalho dele. Na terceira ocorrência “Nós temos que fazer uma conclusão e expor lá”, também sugere um distanciamento espacial e reforça a idéia de que o trabalho feito só diz respeito às exigências da formação, não servindo como reflexão que poderá direcionar o trabalho docente na escola.

6.4.3 Memórias de formação em S2

Os trechos abaixo se referem aos enunciados sobre a memória de formação em S1.

Trecho 1

[...] parece-me que é isso, dentro da tipologia textual, to me lembrando agora que foi bom também, que nós aprendemos o que, (a)

tipologia textual, narrativo, descritivo, argumentativo, né, e lá, lá, nós aprendemos, agora não vai perguntar pra mim quais são não [...]
(b) *eu lembro dos gêneros textuais, dos gêneros, que tem assim, era muita teoria, teoria, teoria e a prática era pra nós aplicar aqui no colégio e levar a experiência pra lá [...] A gente lia aquela teoria toda, que não venha perguntar pra mim agora, e aí daquela teoria, logo em seguida vinha alguns gêneros textuais,[...]*

As memórias de S2 no Trecho 1 evocam os gêneros textuais como conteúdos da formação que mais ele se lembra. Conforme trechos **a** e **b**. Destacando ainda as teorias que eram vistas e as experiências que tinham que desenvolver na escola. No destaque **b**, a repetição da palavra teoria sugere uma intensificação na abordagem teórica dos textos. Embora antecipe que não poderia discorrer sobre os gêneros trabalhados. Subentende-se que esse esforço dos formadores não constituiu uma aprendizagem significativa.

Trecho 2

(a) *Aí trabalhávamos, corrigíamos e fazíamos um relatório, né, contando nossas dificuldades, as nossas experiências em sala, de trabalhar com aquele gênero textual e, aí, discutíamos lá, é isso aí que eu lembro só.*
 [...] **(b)** *a gente via o trabalho dos colegas, de cada grupo e eu acho, eu considerava enriquecedor aquilo lá,[...]*
*Como é que eu vou jogar esse texto para o aluno? (falando consigo mesma). Quando o aluno trazia pra mim, que eu corrigia, e que **(c)** eu tinha que montar o relatório baseado no meu trabalho, aí eu me enxergava como professora, sabe, eu aí, ah, **(d)** 'eu falhei em tal lugar (como se falando consigo mesma), falhei na explicação, falhei aqui no enunciado desse exercício, esse aqui não ficou muito claro pro meu aluno, eu cobrei coisas muito fáceis para a sétima série, eu deixei de cobrar coisas importantes'. Aí, a partir do relatório **(e)** eu passei a me enxergar como professora.*

No Trecho **a**, S2 destaca sua memória do momento de escrever seu relatório, conforme destaques **a** e **c**. O relatório surge no discurso de S2 como momento de refletir sobre seu trabalho docente. No destaque **c** S2 deixa transparecer que antes ao Programa não tinha o hábito de refletir. Essa inferência confirma-se no destaque **e**. No destaque **d** S2 inicia uma avaliação do seu trabalho de forma a refinar o trabalho. Esse processo de reflexão está diretamente ligado as metas que os Sujeitos 1 e 2 já destacaram. A reflexão, entretanto, poderia ocorrer também após a apresentação das experiências dos professores de modo a propiciar uma construção coletiva de conhecimentos. Conforme destaque **b**, S2 considera enriquecedor o fato de ver o trabalho dos colegas. Esse trabalho nos momentos de socialização poderia se tornar mais enriquecedor se propiciasse as discussões no grupo.

6.4.4 A reflexão sobre o trabalho docente no discurso de S2

Os trechos abaixo procuram pistas que apontem para a reflexão de S2.

Trecho 1

Quando o aluno trazia pra mim, que eu corrigia, e que eu tinha que montar o relatório baseado no meu trabalho, aí eu me enxergava como professora, sabe, eu aí, ah, 'eu falhei em tal lugar (como se falasse consigo mesma), falhei na explicação, falhei aqui no enunciado desse exercício, esse aqui não ficou muito claro pro meu aluno, eu cobre coisas muito fáceis para a sétima série, eu deixei de cobrar coisas importantes'. Aí, a partir do relatório eu passei a me enxergar como professora.

O Trecho 1, na sua constituição, aponta para um momento de reflexão após a experiência, ou seja, reflexão após a ação. Essa reflexão, embora de forma individualizada, pode levantar questões que mostrem os aspectos positivos e/ou negativos de uma atividade em sala de aula. O processo de escrever o relatório conduziu S2 para a reflexão do seu trabalho docente. Esse processo de análise sobre as atividades desenvolvidas tende a tornar os processos de ensino mais claros e mais objetivos, de forma que não se exceda em graus de dificuldades, por exemplo, ao exigir conhecimentos que os alunos não construíram; nem subestimando o conhecimento que eles já possuem. Tanto o excesso quanto a subestimação podem provocar o desinteresse nos alunos.

6.4.5 As memórias da formação no discurso de S3

Os trechos abaixo dizem respeito ao que S3 relata como memórias da sua formação.

Trecho 1

Um conteúdo muito interessante Foi (a) figuras de linguagem. Figuras de linguagem não é um assunto muito fácil pra ser trabalhado, fica maçante.

Trecho 2

[...] assim (a) dobraduras com folhas de caderno, até com aquela folha que o aluno amassou a gente pode fazer uma dobradura e (b) trabalhar inclusive com aquilo. Produzir um texto a partir daquela dobradura que foi confeccionada pelo aluno [...]

S3 apresenta, no destaque a do Trecho 1, como memória as figuras de linguagem. Conteúdo que compõe uma das divisões da gramática normativa. Conforme se pode perceber o assunto é apresentado como maçante e difícil. Nos destaques do Trecho 2, S3 aponta caminhos alternativos para se abordar os assuntos considerados mais difíceis a partir de elementos presentes em sala de aula. Supõe-se que dessa forma a linguagem possa assumir maior significação de forma a facilitar a compreensão dos alunos.

6.4.6 As reflexões sobre o trabalho docente no discurso de S3

Você pode pegar assim o material de sala de aula e trabalhar aquela teoria toda que você conhece no Gestar.

Embora de forma sucinta, o discurso de S3 aponta o trabalho em sala de aula através da adaptação da teoria de acordo com material disponível. S3 aponta no discurso para uma transposição didática e não simplesmente para o uso do material utilizado no Programa na totalidade como forma única possível.

6.4.7 As memórias da formação no discurso de S4

Abaixo estão as transcrições dos trechos da entrevista de S4 que apontam suas memórias da formação.

Trecho 1

O que trouxe bastante resultado foi a (a) questão que eu trabalhei com eles a linguagem que eles usavam no dia dia. [...] Era complicado assim trabalhar com eles, eu trabalhava música, não podia ser música popular, só funk.... então assim (b) eu fiz direcionado ao comportamento, ao linguajar

próprio deles e aí através da realidade deles eles conseguiram acompanhar as aulas. [...]. (c) Eles trabalharam bastante, que eu vi lá (no Programa), a questão dos tipos de linguagem mesmo, pra mim foi mais marcante a linguagem que eu fiz com eles.

No Gestar, foi assim, eles pediram para trabalhar com o linguajar e eu trabalhei o linguajar dos jovens...

Como memória, S4 evoca o trabalho realizado com a linguagem e justifica essa memória no destaque **c** ao relatar que a linguagem foi tema bastante trabalhado no Programa. Percebe-se a relação que é feita entre o tema linguagem e o trabalho de S4. A abordagem inicial através da linguagem dos alunos traduziu-se em melhor acompanhamento deles, conforme destaque **b**. Mostra-se como memória provavelmente por fazer parte da necessidade docente de S4 no momento da formação. Percebe-se que esse tema da formação não partiu das necessidades de S4 no destaque **d** do Trecho 1, houve apenas uma coincidência.

6.4.8 A reflexão sobre o trabalho docente no discurso de S4

Os trechos abaixo apontam para a reflexão sobre o trabalho docente no discurso de S4.

Trecho 1

[...] acrescentou, acrescentou sim. Assim a trabalhar a realidade do aluno, às vezes você não presta atenção, você quer passar um conteúdo e muitas vezes nem vê se está bom, você só trabalha... e eu aprendi assim no Gestar a estar tentando trazer um pouquinho do aluno.

Conforme destaque no Trecho 1, a reflexão acontece como forma de analisar os conteúdos a serem trabalhados tendo como ponto inicial os conhecimentos prévios dos alunos. Essa abordagem aponta como ponto positivo do Gestar II.

6.5 Emparelhando, compreendendo e ampliando

A partir dessa seção, a análise será feita através do emparelhamento dos resultados das análises das entrevistas dos Sujeitos, conforme divisão estabelecida nas Unidades Temáticas e

o Referencial Teórico adotado na pesquisa. Esse emparelhamento objetiva verificar as inferências realizadas a partir das falas dos sujeitos. Em seguida pretende-se ampliar as análises tendo como referências o diálogo com os autores citados. Abaixo são reunidas as análises dos temas recorrentes e de outros aspectos considerados importantes emergidos nos trechos de discursos.

6.5.1 Sobre as concepções de ensino de língua portuguesa

Em se tratando das Concepções de Ensino de Língua Portuguesa percebo a maior recorrência sobre o ensino baseado na gramática normativa. Dos quatro sujeitos apenas S3 apresentou no discurso a comunicação como concepção para língua portuguesa, embora não tenha discorrido muito para que se pudesse confirmar ou não essa concepção.

O ensino baseado na gramática normativa é prática muito utilizada nas escolas pelo que os professores dizem. Mas, ao mesmo tempo em que se percebe nas falas dos Sujeitos a tentativa de superar essa concepção e de se formar usuários competentes da língua portuguesa, há também a preocupação com relação ao abandono dessas concepções. O questionamento surgido é sobre o que fazer para se adotar uma abordagem comunicativa quando não há segurança, nem confiança nessa mudança. Obviamente, permanecer na abordagem normativa que se conhece e em que se confia é mais tranquilo. Antunes (2002) chama a atenção para essa contradição, pois mesmo com tanto ensino de gramática, os alunos têm saído do ensino médio com grande dificuldade em produzir “textos socialmente pertinentes, com propriedade lingüística e relevância informativa”. Além da falta de informação, segundo a autora, existe a persistência de uma escrita quase caótica, em que “até mesmo o arranjo das palavras na superfície do texto, por vezes parece descartar os padrões sintáticos mais elementares.”

Acerca do que se apresenta na escola pública em se tratando de aulas de português percebe-se a necessidade de se retomar a discussão sobre concepções de língua e de gramática para se iniciar um processo de mudança. Entendo que sem essas discussões e reflexões as mudanças necessárias terão mais resistência para serem implantadas. Segundo Richards e Lockhart (1996) e Garcia (2009), essas concepções são resultados do tempo passado como estudante sob essa abordagem de ensino e que, por isso, demandará esforço para sua reelaboração.

Antunes (2002, p. 128-129) apresenta algumas concepções de língua que podem dar início a reflexões.

1. Uma língua é uma atividade de ativação e expressão do sentido; ou seja, o que se diz faz sentido em relação aos sentidos preexistentes, no modelo de realidade vigente numa sociedade.
2. Uma língua é uma atividade interacional, que mobiliza dois ou mais sujeitos, em torno de um mesmo objetivo e numa atitude de mútua colaboração.
3. Uma língua é uma atividade textual-discursiva, regulada por determinadas propriedades lingüísticas e pragmáticas, que confere materialidade e mediação aos propósitos interativos.
4. Uma língua é uma atividade de intervenção, pela qual alguma coisa é feita, é praticada, é levada a efeito. Para além de ativação dos sentidos, constitui, assim, um fazer, uma forma de atuação, uma forma de poder.

E algumas concepções de gramática

1. A gramática é um componente constitutivo da língua, melhor dizendo, um dos componentes [...]. Não representa, portanto, a totalidade da língua.
2. A gramática tem uma função “normatizadora”, função que se aplica a todas as modalidades de uso de língua e a qualquer uma de suas expressões dialetais, de maneira que tanto a variedade prestigiada da língua quanto as variedades não-prestigiadas seguem as convenções instituídas pelo grupo.
3. A gramática, enquanto conjunto de regras, é flexível, variável, mutável, exatamente por ser parte constitutiva das línguas, que são flexíveis, variáveis e mutáveis por natureza.
4. A gramática inclui diferentes unidades, que tem nomes e adotam classificações. O estudo desses nomes e dessas classificações é apenas uma parte – talvez, a menos significativa, do estudo das gramáticas. A relevância do estudo gramatical está na exploração e explicitude de seus usos, das regularidades desses usos, do funcionamento da língua [...] (p. 129).

Conforme as concepções supracitadas, a autora apresenta a gramática como parte da língua e a língua como uma atividade interacional e textual-discursiva que estabelece relações de sentido. Sendo a gramática parte da língua, ela não deveria ser entendida como elemento central no processo de ensino. Quando isso acontece é porque o texto, enquanto construção de sentido, em suas várias formas, teve seu espaço reduzido no ensino da língua e porque se pretende chegar a construção de sentido partindo da perfeição na forma. Com essa forma de ensino tem se estabelecido um trabalho “insípido e inócuo, destituído de sentido social e de relevância comunicativa.” (ANTUNES, 2002, p. 133).

Constata-se com essas observações que a mudança de concepção de ensino de língua portuguesa deve ser um dos itens trabalhados na formação continuada de professores para que

mudanças possam acontecer. Mudanças que devem ser propostas desde o início da formatação das propostas de uma formação, pois segundo Imbernóm (2010, p. 32).

Somente quando os professores constatarem que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças, atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente. É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua.”

Como o autor salienta, a mudança envolve trabalho coletivo numa perspectiva crítica e colaborativa. Entretanto, a proposta de mudança deve incluir os professores como elementos pensantes e participantes desde a concepção de qualquer programa de formação que pretenda modificar suas atuações com a perspectiva de criar novos ambientes de trabalho, através da aprendizagem do professor e, conseqüentemente a do aluno. Conforme a análise aponta, as concepções dos professores pesquisados poderiam sofrer modificações se porventura eles problematisassem as concepções que trazem e percebessem como elas influenciam suas atuações, e quais são as conseqüências no ensino. Após o processo de reflexão sobre o que fazem, chegando-se a conscientização, o estabelecimento dos objetivos seria feito com perspectivas de mudança no professor e no aluno. Embora possa parecer um trabalho com exigência de grande esforço, as propostas de mudança não podem surgir com o intuito de serem gerais; devem-se conceber programas de formação com vistas a grupos específicos com necessidades específicas. Propostas de mudança com intenção de se atingir todos os públicos sem distinção têm-se mostrado ineficientes. E nessa perspectiva de ser um programa para todas as realidades é que vejo que o Programa Gestar II se encontra.

Ao se entrelaçar as recorrências nas falas dos professores com os objetivos do Programa percebo um desencontro entre os objetivos e os resultados. Com relação ao desenvolvimento do ‘usuário competente’, os enunciados das entrevistas apontam para uma desvinculação do ensino do objetivo que se pretende. A concepção presente nos discursos não se aproxima da formação do aluno que Silva (2002) chama de “multidialetal”. Pelo contrário, prestigia a concepção de ensino de gramática normativa. Como se pode verificar em Silva (2002), a aquisição de estruturas morfossintáticas deve se dar com objetivo de ampliar a capacidade comunicativa do aluno e não ser um fim em si mesmo.

6.5.2 Sobre as crenças dos Sujeitos

De acordo com Garcia (2009), as crenças sobre o ensino dirigem a prática docente. E por se constituírem durante o processo de formação da pessoa, as crenças tendem a ser impregnadas de forte valor afetivo funcionando como filtro para as novas aprendizagens.

As crenças sobre ensino são manifestadas nas entrevistas dos Sujeitos e indicam as razões que fazem os professores atuarem como atuam. Como ponto recorrente aparece a crença na validade do ensino de gramática normativa. Essa crença emerge nas falas dos Sujeitos 1, 2 e 4. A crença nessa abordagem de ensino se reflete efetivamente nos enunciados sobre a prática.

Emerge com forte conexão com o ensino de gramática normativa o saudosismo no discurso de S1. Ao sinalizar para um ensino considerado mais difícil na sua época de estudante, S1 possibilita o pressuposto de que na sua época o ensino era baseado na gramática normativa e produzia bons resultados. Essa comparação histórica, fundada em valor afetivo, leva a concluir que as experiências de aprendiz conduzem seu trabalho docente, confirmando as concepções de Garcia (2009), Richards e Lockhart (1996) sobre a relação afetiva. Dessa forma o trabalho de S1 pode desconsiderar todos os conhecimentos e necessidades dos alunos, pois leva em conta apenas as crenças e concepções que constituem sua perspectiva de aprendizagem e que constituem seu repertório de atuação docente.

S1 também apresenta outra crença importante e que deve ser considerada. A associação de idade cronológica com compreensão textual. Essa associação pode ser entendida como a leitura de textos e compreensão sendo o resultado de uma evolução progressiva e temporal. Pode-se inferir que esse entendimento vem do saudosismo de S1. O Sujeito ao ver essa associação remete ao tempo em que quanto mais inicial o processo de escolarização mais elementar quanto informações significativas e estruturação deveriam ser os textos. Pode-se perceber que essa concepção não tem mais lugar, visto que os textos nos livros didáticos são predominantemente de fontes autênticas e elaborados de forma a trazer informações pertinentes e atuais não se preocupando apenas com o aspecto estrutural dos mesmos. Entender que quanto mais jovem o leitor, mais simples o texto deve ser pode impedir a formação de leitores competentes, pois desconsidera a capacidade de aprimoramento e limita, conseqüentemente, a evolução do aluno. Acredito que a construção de conhecimentos deve se pautar pela abordagem que se dá ao que se pretende ensinar e não apenas pela idade cronológica dos aprendentes. E a abordagem empregada pode se efetivar

independentemente da idade dos alunos e define o tratamento e a forma como se vai conduzir o ensino de um assunto.

A recorrência da crença na gramática normativa deve ser avaliada a partir de quatro ângulos.

1º - Se há recorrência, é porque é forte sua presença na escola;

2º - Se há recorrência, isso deve constituir um item a ser discutido nos programas de formação.

3º - Se os cursos anteriores, como citados nas entrevistas, trabalharam esse aspecto da língua; eles não conseguiram lograr êxito em modificá-lo.

4º - Se a mesma escola ainda apresenta concepções e crenças diferentes entre seus professores, esse aspecto provavelmente deve fazer parte de um projeto de desenvolvimento da escola para que todos falem a 'mesma língua'.

Sem um projeto que promova e incentive a mudança, desencontros dessa natureza podem continuar acontecendo. As recorrências apontam para a necessidade de rever as concepções de ensino das escolas de forma que os programas implementados possam direcionar as propostas de formação e possam, de fato, resultar em mudanças significativas. Propostas que devem ser fundamentadas nos conhecimentos que os professores têm e considerar a forma como aprendem. Ou seja, considerar as concepções dos professores para iniciar um programa de formação.

Tudo isso remete ao que Pajares (1992), apud Garcia (2009) diz sobre as crenças: “quanto mais antiga, mais difícil de mudá-la”, e “a mudança de crenças nos adultos é um fenômeno raro”. A atuação profissional fundamentada em crenças e concepções é reflexo de uma trajetória de formação que contribuiu para sua consolidação e afirmação. Penso que as crenças contribuem na constituição do que Nóvoa (2000) chama de 'segunda pele profissional'.

A 'segunda pele profissional', segundo Nóvoa (2000), constituída pelo modo como cada professor organiza aulas, se movimenta em sala de aula, se dirige aos alunos e utiliza os meios pedagógicos, determina a atuação de cada professor. Portanto, qualquer tentativa de mudança deve começar arranhando essa pele.

Surge, também como crença recorrente, a necessidade de todos os professores de uma escola se preocupar com as correções gramaticais. O entendimento de que a linguagem permeia todas as disciplinas é verdadeiro. O problema é considerar apenas os aspectos gramaticais da língua. Resguardando os aspectos específicos de cada disciplina escolar, a

construção de sentido deve feita por todos na produção escrita, e na produção de leitura. Sem construção de sentido não há razão de ser a busca pela perfeição formal.

Digno de nota também o enunciado que os professores de Língua Portuguesa produzem sobre a centralidade assumida pela disciplina e que dizem não deveria ser assim. Mas, por desejarem que os outros professores também exerçam o papel de controle sobre a língua acabam reforçando essa centralidade. Ao buscar historicamente o sentido que os sujeitos produzem com relação a esse tema, encontro em Soares (2002) a explicação. Segundo a autora, a gramática enquanto ensino escolar sobre o sistema da língua foi ganhando força quando o *falar* bem foi substituído pelo escrever *bem* como distinção social, por volta dos anos 40 do século XX. Ainda que esse escrever bem desse período se baseasse na retórica e na poética. A preocupação apenas com a forma em detrimento do conteúdo pode levar ao extremo de se ter textos perfeitos gramaticalmente, mas vazios de sentido. Pelo fato de a crença na necessidade de correção formal ser marcante nos enunciados dos docentes, torna-se fundamental a discussão sobre a nova concepção de ensino de língua portuguesa (BAGNO, 2002, SILVA e COX 2002) para que se inicie um processo de reflexão que possibilite a mudança de postura, ainda que se reconheça que não será uma tarefa simples. Por isso mesmo deve se iniciar logo.

6.5.3 Sobre os enunciados referentes à prática

As análises dos enunciados sobre a prática dos Sujeitos demonstram uma preponderância de atividades referentes à gramática normativa. Essa preponderância é comprovada nos discursos dos Sujeitos 1, 2 e 4. As práticas vêm a comprovar o que aparece como preponderante nas análises das concepções e das crenças.

Emergem desses discursos alguns aspectos dignos de análise:

1. Em S2 ocorre uma tentativa de construção de autonomia. O Sujeito busca as unidades dos livros didáticos que se refiram aos assuntos abordados em sala de aula. Dessa forma estabelece um uso não linear do livro didático tornando-o dessa forma instrumento de pesquisa e não o determinante do se faz. A visão do livro didático como único elemento disponível para o ensino é desconsiderar o contexto permeado por várias fontes de informação em que vivemos. O professor não é o único

fornecedor de informações na sociedade de informação, há novos atores (televisão, rádio, rede de comunicação) desempenhando essa função. O professor nesse contexto deve mediar e servir de moderador dessas informações nos ambientes de ensino. Se o modelo de professor transmissor não for mudado ele corre o risco de perder seu espaço visto que há formas mais dinâmicas e eficazes de se realizar esse trabalho.

2. Em S4 emerge o enunciado sobre uma prática desconectada da realidade e da reflexão. Como S4 diz, às vezes, ocorre uma prática voltada apenas para o cumprimento de um conteúdo programado ou orientada por avaliações nacionais. Por mais que se tenha uma programação a ser cumprida, a reflexão deve buscar possibilidades de como tornar essa programação algo útil e significativo na vida dos aprendizes. A compreensão do que se objetiva transmitir aos alunos enquanto conhecimento deve primeiro ser feita pelo professor. Sem essa compreensão o professor não tem como justificar suas decisões e iniciativas e torna seu ensino inócuo e sem sentido (ver SHULMAN, 2005 e RIOS, 2006).

A mudança na prática docente não deve ser entendida e pretendida como sendo rápida e definitiva. Mizukami (2002) esclarece que “aprender a ensinar é desenvolvimental e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas”. Requer tempo desconstruir uma prática que, por anos, sustenta um trabalho docente e isso precisa ser considerado nos cursos de formação.

O abandono de determinadas práticas é difícil justamente por serem parte de uma rotina de trabalho e fazerem parte de um repertório de atuação. Especialmente se essas práticas são percebidas como bem sucedidas em sua vida profissional. Nóvoa (2000) denomina essa dificuldade de ‘efeito de rigidez’, e acrescenta que “os professores são susceptíveis aos efeitos da moda com relação a métodos e técnicas; sem ter o devido aprofundamento teórico e prováveis de serem substituídos pela moda seguinte”. Dito de outra forma, a cada novo programa de formação, novas técnicas serão incorporadas e novas concepções serão adotadas, mesmo que temporariamente. Retorna-se sempre ao mesmo ponto inicial.

Ta tendo muito curso. Tecnologia nós fizemos, curso de tecnologia, nós fizemos o Gestar, fizemos o Eterno Aprendiz, é ... a Sala de Professor, também. Desde quando iniciou que a gente ta tendo. Ano passado eu não fiz Sala de Professor, não deu. E a pergunta seguinte é se aplico?(S1)

Hoje eu falo gênero e tipologia quando o termo é tipologia. Mudou até a linguagem, é verdade. (S2)

O ‘efeito de rigidez’ dificulta a entrada de novas ‘técnicas e métodos’, mas não impede a utilização de novas opções de ensino, principalmente das que são moda no momento. Continuando nessa analogia de moda, e se considerada como tal, efêmera e circunstancial, formações que apenas se colocam novas roupas, mas mantêm as mesmas posturas e princípios, de fato continuarão a constituir e reproduzir os mesmos sujeitos e as mesmas práticas.

Conforme análises do conteúdo das mensagens sobre a prática de S1 e S2 ocorrem algumas tentativas de superação do ensino baseado apenas na gramática normativa, embora não se tenha muita clareza quanto ao que fazer. As tentativas de utilizar os Cadernos de Teoria e Prática como fonte de pesquisa assinala essa tentativa de mudança. A incipiente construção de autonomia se mostra através dessa aprendizagem parcial. Isso se confirma pela presença na escola da utilização do modelo normativo e da gramática textual (cf. RESENDE, 1995).

As mudanças na prática devem partir dos saberes que os professores já possuem dando-lhes uma configuração teórica. As mudanças na prática devem superar a idéia de ser uma obrigatoriedade que se efetiva apenas durante o período do programa e, de fato, se afirmarem como componentes de um novo repertório de trabalho que cobra uma nova cultura, nova organização espaço temporal. Práticas novas para uma nova escola.

As práticas oriundas da experiência direta do professor são as constituintes do ser professor, servindo como base para sua atuação nas várias situações de trabalho. Por isso é importante que o professor reconheça que nem sempre as práticas que ele possui são as mais adequadas. Existem práticas que precisam ser revistas, reelaboradas e até mesmo suprimidas do repertório. A cristalização de práticas inadequadas e discriminadoras pode conduzir a conclusões falsas.

Considerando as categorias que Shulman estabeleceu como constituintes da Base de Conhecimento, percebo que o autor dá um enfoque maior no Conhecimento Didático do Conteúdo por ser a união do Conteúdo Específico e os conhecimentos pedagógicos que vão além da disciplina. O Conhecimento Didático do Conteúdo, que envolve a prática e o papel político do ensino, e que remete à concepção de Ética de Rios (2006), precisa assumir a centralidade na formação, diminuindo a parcela que é destinada a ministrar o Conhecimento

do Conteúdo. Dessa forma, as práticas inadequadas podem ceder lugar às novas aprendizagens.

Não se deve pensar em qualidade em Educação pela profusão de programas de formação continuada ofertados. É preciso que haja continuidade e aprofundamento nos conhecimentos estudados nos programas, pois não é a quantidade e até mesmo sobreposição de programas que vai produzir resultados positivos, aliás, pode ocorrer justamente um efeito inverso (GATTI, 2009 e IMBERNÓM, 2010). Acredito que por desconsiderar a prática que os professores já utilizam, os programas não têm atingido resultados esperados. Partindo do conhecimento que os professores possuem, e do modo como os professores atuam e lidam com a aprendizagem; conforme estudos de Monteiro (2006), a proposta de formação se torna mais eficiente.

6.5.4 Sobre os enunciados referentes à motivação

Sobre a motivação para participar dos programas e cursos de formação destaca-se a recorrência na busca por pontuação nas entrevistas de S1 e S2.

Esse tipo de motivação incentivada pela política de educação do Estado de Mato Grosso vem a descaracterizar aquilo que deveria ser o real motivo: busca por respostas aos problemas de sala de aula e a construção da profissionalidade docente. A busca indiscriminada por cursos, ao mesmo tempo em que desvirtua as necessidades reais do professor, contribui para a existência de um mercado voltado para a oferta de cursos de formação dita continuada (cf. GERALDI et al, 1998). A motivação é conduzida por uma política de formação que incentiva a formação individual e que cada vez mais tende a reforçar a melhoria de desempenho individualizado. Perde-se dessa forma a colegialidade (IMBERNÓM, 2010) e o trabalho coletivo. Ainda que incipiente as orientações externas se fazem presentes no contexto educacional de Mato Grosso (cf. Capítulo 1). A motivação é transformada em incentivo (financeiro).

Importa dizer que as motivações propostas pelo Estado descaracterizam o conceito de profissionalidade docente, ao tempo em que desmobilizam movimentos reivindicatórios ao estabelecer a meritocracia como forma de melhoria salarial.

Importante também destacar como o tempo de carreira docente serve como motivação para a participação nos programas de formação. Nos discursos de S2 e S4 o tempo de carreira

docente surge como influência nesses sujeitos de formas diferentes. Enquanto S2 já é aposentado no seu primeiro concurso, S2 tem pouco tempo de exercício efetivo.

*Então faz trinta e dois anos que eu trabalho com língua portuguesa.
Que eu passei em outro concurso de 2002, então eu tenho sete anos de sala
deste concurso novo [...](S2)*

Formada já vai para quatro anos... até cinco anos.(S4)

Logicamente que essa diferença importa no momento de buscar por formação. Pelo tempo de exercício docente S2 supostamente já tem seu repertório de atuação determinado, já se assegura nas suas práticas e provavelmente já não tem muitas expectativas quanto ao futuro profissional. S4, com apenas 5 anos de exercício docente, provavelmente ainda busca a construção de seu próprio repertório e constituição de suas próprias práticas. Huberman (1995) chama isso de “ciclo de carreira profissional”. O autor estabelece uma divisão das etapas dessa carreira antecipando que são etapas presentes na vida de qualquer professor, mas que nem todos passarão por todas elas, nem na mesma ordem. Por considerar esse aspecto na formação os programas podem se tornar mais significativos. O que motiva o professor experiente nem sempre é semelhante ao que motiva o professor iniciante. Conhecer esse professor significa pensar os interesses desse professor.

6.5.5 Sobre os enunciados referentes ao material de referência

O Material de Referência de um programa é o que fica como fonte de pesquisa quando dúvidas surgem após se implantarem as mudanças abordadas na dita formação. Essa pesquisa seria pontual para sanar problemas e reforçar os conhecimentos adquiridos.

Os Sujeitos 1, 2 e 3 da investigação em questão acenam nos seus discursos para a utilização do material como fonte de informações para dirimir suas dúvidas, embora nos discursos sobre a prática isso não se efetive.

Naturalmente a adaptação das teorias recém conhecidas fica sob a responsabilidade do professor e deve ser feita tendo sempre em vista o estágio de desenvolvimento em que seu contexto de ensino se encontra. A partir de análise e da reflexão, preferencialmente dentro de uma comunidade de aprendizagem, as adaptações atenderão às necessidades específicas de cada grupo. Reflexão, entendida conforme Mizukami et al (2002), sendo “a forma de unir o

conhecimento técnico e a prática”. O Material de Referência, portanto, não deve servir para oferecer respostas prontas e acabadas. Cabe ao professor buscar as respostas de que necessita. Para isso precisa estabelecer suas bases teóricas e concepções sobre o ensino. E ter onde acessá-las.

Quando se concebe o Material de Referência como a palavra definitiva sobre o processo de ensino, está o professor assumindo o papel de mero executor de tarefas e, que não obtendo sucesso junto aos alunos assumirá a responsabilidade (ou será culpabilizado) ou, por sua vez, culpará o material utilizado. Para que o professor possa desenvolver sua capacidade de buscar respostas, de pesquisar; é preciso que os programas se preocupem mais com a formação do que com treinamento. (TORRES, 1999, apud MIZUKAMI, 2002)

Penso que a utilização direta sem adaptações do Material de Referência é resultado de anos do uso do livro didático como fonte principal, e às vezes única, no processo de ensino nas escolas públicas, e de formações em serviço destinadas a ensinar novas técnicas de se fazer o mesmo trabalho. Pode-se inferir das falas dos Sujeitos que eles esperam por um material pronto, definitivo. Reafirma-se com essa postura, a separação entre pesquisadores e professores, cabendo a estes aquilo que aqueles determinaram como adequado ao ensino. Dessa forma, a formação continuada como desenvolvimento profissional é prejudicada. De acordo com Darling-Hammond e McLaughlin (2004, p. 2).

O desenvolvimento profissional também significa proporcionar dispositivos para que os professores reflitam de maneira crítica sobre sua prática e construam novos conhecimentos sobre os conteúdos, a pedagogia e os alunos.

Entendendo que esses dispositivos de Darling-Hammond e McLaughlin são efetivados através da constituição de contextos de colaboração docente, estratégias que sustentem e apoiem os professores nas etapas de implementação das mudanças planejadas. No trabalho docente não se deve optar por materiais e procedimentos standardizados, que como diz Holly (1995) “contribuem para o enfraquecimento da profissionalidade”. Profissionalidade empregada nesta pesquisa conforme as características apresentadas por Contreras (2002, p. 74).

as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por conseguinte, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor,

ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto.

Ao defender a formação continuada como um dos elementos do desenvolvimento profissional docente, estou concebendo que o professor deve assumir a condução da sua vida profissional em todas as suas dimensões. Nisso corrobora Holly (1995, p. 87)

quando o ser humano confia nos outros para que lhe digam o que fazer e como fazer, perde confiança nas suas próprias capacidades de atuar e de tomar decisões. Deste modo, pode tornar-se mais dependente dos outros.

O conceito tradicionalmente utilizado de formação é o de “atualização científica, didática e psicopedagógica” (IMBERNÓM, 2010, p. 47) que dessa forma contribui com a ideia de que os sujeitos não reinterpretam as mudanças na sociedade, não evoluíram suas habilidades para além da formação inicial e necessitam saber como se dá a aprendizagem. Para que essa concepção se efetive é mister desconsiderar todas as características desse profissional ao ponto de incluí-lo numa massa de profissionais entendida como homogênea e passível de uma formação genérica. Esse tipo de formação, por mais intensa que seja, não tem produzido mudanças significativas nos contextos escolares. Necessita-se, pois, de mudar as concepções de formação de professores.

Como forma de reação a esse modelo de formação, Imbernóm sugere uma “rearmada” moral e intelectual para que os professores retomem as rédeas de sua profissão e conseqüentemente de sua formação. Segundo o autor

O objetivo dessa rearmada deveria ser o de ressituar os professores, para serem os protagonistas ativos de sua formação em seu contexto de trabalho, no qual as decisões entre o prescrito e o real devem combinar, seu autoconceito deve aumentar assim como seu status laboral e social. (IMBERNÓM, 2010, p. 41).

Embora entenda que o contexto do qual o autor fala seja o espanhol, portanto, de outra realidade, outra cultura, outra cultura organizacional; no Brasil a situação do professor também necessita de uma (re)situada. É preciso que se eleja o professor como o elemento central da formação. Penso que a reflexão fundamentada na prática e estabelecida sobre uma relação dialética com a teoria e com preocupações políticas e sociais pode colaborar na constituição desse professor autônomo.

Concordando com o autor, as formações propostas devem ter a participação dos professores para que haja de fato mudanças no trabalho docente e não mais uma formação que

ao mesmo tempo em que surge como uma sobrecarga no trabalho é também vista como uma intervenção com objetivos improváveis. Essa retomada por parte do professor requer um posicionamento crítico e prospectivo, uma nova organização (colegialidade, colaboração), criação de redes de comunicação para que se consiga essa autonomia e re-afirmação profissional. Importante ressaltar que outros fatores ligados ao trabalho docente não devem ser olvidados. A existência de um estatuto profissional, um plano de carreira com suas etapas bem especificadas, com salários e contextos adequados devem estar presentes na discussão desse novo conceito de formação de profissional docente.

6.5.6 Sobre os enunciados referentes às necessidades docentes

Como tenho apontado neste trabalho (IMBERNÓM, 2010, GATTI, BARRETO, 2009, MIZUKAMI, 2002), a participação do professor é de fundamental importância na elaboração de um programa de formação.

Entendo que um programa de formação deve ter como uma das etapas iniciais o levantamento das necessidades do professor alvo da formação.

As necessidades que os Sujeitos da pesquisa apontam não fazem parte do conteúdo ministrado do Programa Gestar II de forma que as mudanças propostas dificilmente serão efetivadas.

Como recorrência nas entrevistas surge a necessidade de esclarecimento sobre o papel do ensino da gramática na escola. Por fundamentar uma prática recorrente há muito tempo nas escolas o ensino de gramática tornou-se o elemento central não só da disciplina Língua Portuguesa, mas dentro de todo contexto escolar. Por isso, pensar um ensino diferenciado dessa prática exigirá esforço para implementação de uma nova mentalidade que privilegie o ensino de língua portuguesa como instrumento para a produção e a compreensão das formas de linguagem. E que os objetivos dessa nova mentalidade façam sentido para os professores, que sejam claros para todos e que a mudança ocorra via projetos de desenvolvimento de escolas.

Com relação às concepções de ensino de Língua Portuguesa, Oliveira (2002, p. 133) assume que mudanças acontecerão quando

se puser a norma gramatical nos seus limites e se puder perceber os outros constituintes do funcionamento da língua, funcionamento que não se dá abstraído dos contextos sociais e das funções interativas.

A partir de Oliveira percebo que a grande questão da gramática não é sobre ensiná-la ou não, mas quando e como. Ou seja, a gramática continuará sendo parte do ensino e o que se precisa é saber em que momento ela deve aparecer. Ao se conceber o ensino de Língua Portuguesa dentro de suas possibilidades comunicativas, os limites da gramática normativa irão até a interferência que ela tem na construção dos sentidos num texto. Delimitando o espaço da gramática o seu uso será compreensível, necessário e coerente.

Outro importante aspecto das necessidades docentes surgido nas entrevistas diz respeito à relação entre teoria e prática.

Através da experiência, os professores ajuntam um conjunto de práticas que constituem um repertório de condutas, posturas e abordagens que é utilizado para a condução de suas aulas e manejo de salas. Ainda que muitas vezes esses procedimentos sejam tomados sem abordagem teórica alguma e aconteçam rotineiramente sem necessidade de reflexão. Importante nesse ponto da pesquisa dizer que a concepção de teoria e prática não deve se dar de forma dicotômica e dualista como se a opção por uma delas significasse a exclusão da outra. Para que se avance nos estudos da relação teoria/prática é preciso concebê-la de forma dialética, de forma que uma ajuda na constituição da outra. Sem essa visão dialética da relação estabelece-se uma separação entre Teoria e Prática que espelha a mesma relação entre Conhecimento e Ação e entre Investigação e Ensino (SÁ-CHAVES, 2002). Relação essa que tem estabelecido a separação entre Escola e Universidade, Professores do Ensino Fundamental e Professores do Ensino Superior. Com essa visão dicotômica há valoração maior dos conhecimentos teóricos e a redução dos professores

à função de transmissores de um conhecimento em cuja construção não participavam, e de reprodutores e aplicadores de teorias, normas e princípios que nem sequer ousavam discutir. (SÁ-CHAVES, 2002, p. 57)

A nova compreensão dessa ‘dicotomia’ ajudará no desenvolvimento profissional docente tornando o professor consciente de sua capacidade de produzir conhecimentos e de se colocar política e socialmente no seu contexto de atuação. Dentre as possibilidades de um programa de formação deve-se colocar a de o professor se tornar investigador de sua própria prática para que individual e/ou coletivamente possa estudar e propor mudanças para as novas exigências que surgem no trabalho.

Para o estudo e pesquisa da prática Kemmis e Wilkinson (2002, p. 55-58) concebem cinco grandes tradições sobre a prática

1. *A prática enquanto comportamento individual a ser estudado objetivamente.* [...] concebe primordialmente ‘a partir de fora’ enquanto comportamento individual. [...] A pesquisa sobre a prática a partir dessa perspectiva adota métodos correlacionais ou semi experienciais e tende a utilizar dados estatísticos descritivos e inferenciais, além de adotar uma visão instrumental da relação entre pesquisador e o pesquisado, na qual o campo a ser pesquisado é entendido na ‘terceira pessoa’ (enquanto objetos cujo comportamento deve ser mudado). [...] tende a ser adotado quando a questão de pesquisa é levantada por pessoas que administram organizações e querem provocar mudanças por meio de alterações nos pré requisitos, processos e resultados da organização enquanto sistema. [...]
2. *A prática enquanto comportamento ou ritual de um grupo a ser estudado objetivamente.* [...] também vê a prática “a partir do lado de fora”, porém a concebe em termos de grupo social. [...] também compreendem o estudo do comportamento de um grupo como objetivo. [...] A pesquisa sobre a prática a partir dessa perspectiva tende também a adotar métodos correlacionais ou semi experimentais e a usar dados estatísticos descritivos e inferenciais, além de adotar uma visão instrumental da relação entre o pesquisador e o pesquisado, na qual o campo a ser estudado é entendido na “terceira pessoa” [...]
3. *A prática enquanto ação individual a ser estudada de uma perspectiva subjetiva.* [...] a agência humana (inclusive a prática) não pode ser entendida como “mero” comportamento – ela deve ser vista como moldada pelos valores, intenções e julgamentos de quem pratica a ação. [...] A pesquisa sobre a prática a partir dessa perspectiva geralmente utiliza métodos qualitativos (inclusive métodos autobiográficos, ideográficos e fenomenológicos) e tende a fazer um uso apenas limitado de estatísticas. [...] tende a ser adotada quando a questão de pesquisa é levantada por pessoas que se consideram autônomas e responsáveis atuando em um mundo vivo de relações e interações humanas, pessoas que acreditam que mudar esses mundos vivos requer envolvimento, e talvez reconstrução de sujeitos (selves) e relações em um contexto compartilhado de mundo.
4. *A prática enquanto ação ou tradição social a ser entendida a partir de uma perspectiva subjetiva.* [...] procura enxergá-la “de dentro”, porém concebe a prática não da perspectiva do individuo agindo sozinho, mas como parte de uma estrutura social que contribui para formar o modo pelo qual a agência (prática) é entendida pelas pessoas em determinada situação. [...] essa visão tem a consciência de que deve levar em consideração o fato de as próprias perspectivas das pessoas, e suas próprias palavras, serem todas formadas historicamente nas interações da vida social – ou seja, são histórica, social e discursivamente constituídas. [...] o pesquisador consideraria a si mesmo não apenas enquanto outro ator na situação social, mas também enquanto um agente humano que, com outros, deve atuar em algum momento específico em uma situação que já é social, histórica e discursivamente formada, e, na qual se é, também, até certo ponto, um representante de uma tradição que contesta os fundamentos de outras tradições [...] a pesquisa dentro dessa tradição

tende a ser entendida como “política” em algum sentido – assim como as situações que ela estuda são “políticas”.

5. *A prática como prática reflexiva a ser estudada dialeticamente.* [...] concebe como “política” em um sentido ainda mais autoconsciente – ou seja, entende que estudar a prática é mudá-la, que o processo de estudo é “político” e que a sua própria posição está sujeita a mudar por meio do processo de ação – bem como é um processo de esclarecimento sobre a posição, a partir do qual se estuda a prática e sobre a própria prática.

Como se pode perceber pelas concepções de prática apresentadas, a prática reflexiva estudada dialeticamente (número 5) supera as dicotomias que colocam em lados diferentes o individual e social, o objetivo e o subjetivo. A dialeticidade proporcionada aos professores nos programas de formação deve esclarecer que os aspectos objetivos e externos estão diretamente relacionados com os aspectos subjetivos e internos de modo que a prática, quando analisada reflexivamente, aponte quais aspectos da interação social, quais posturas e procedimentos têm afetado o processo de aprendizagem. Convergem para essa concepção da prática a Ética (RIOS, 2002) e o Conhecimento Didático do Conteúdo (SHULMAN, 2005). A partir dessa concepção, então, iniciar estudos e implementação de projetos visando a mudanças no processo de ensino.

A prática pedagógica para ser modificada deve partir da concepção que se tem dela. Quando se observa o trabalho na escola notamos que a prática é entendida como características individuais. E pode-se comprovar isso quando o Sujeito 1 diz

Você vai pegar professor aqui que não, que ele trabalha mais assim, 'contextualizado', eles falam contextualizado; eu trabalho os dois, o contextualizado e o outro. (S1)

Através da concepção dialética da prática pode-se superar a idéia de uma prática individualizada, estabelecendo uma prática coletiva dentro de um mesmo espaço de trabalho. Adotada essa concepção, a reflexão deverá, portanto, ocorrer nesse mesmo espaço a fim de que os problemas, dilemas, e as práticas possam ser situados e, por isso mesmo, sejam realidade para o grupo de profissionais que estejam em formação. Ou seja, deve-se pensar a mudança de acordo com as necessidades em contextos específicos.

Popkewitz (1986) citado por Gimeno Sacristán (1995) diz que o conhecimento da prática pedagógica, e a possibilidade de alterá-la, implica a compreensão das interações entre três níveis ou contextos diferentes. São eles:

1. contexto propriamente pedagógico – as práticas cotidianas da classe.

2. contexto profissional dos professores – comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas), saber técnico que legitima suas práticas.
3. contexto sociocultural – proporciona valores e conteúdos considerados importantes.

Tomando-se a divisão da prática pedagógica nesses contextos, Popkewitz reforça a necessidade particularização nos programas de formação. As práticas de uma escola, o comportamento de seus profissionais e a cultura social são específicos de cada grupo. Pensar a formação continuada de professores requer entendimentos desses contextos. Entretanto, a propositura de programas macros pensando num professor genérico não tem como considerar essas especificidades.

Ainda que suas necessidades não sejam contempladas no Programa Gestar II, os professores podem apresentar indícios de desenvolvimento e aprendizagem, embora seja necessária uma análise mais acurada desse desenvolvimento. Por se considerar o ‘desenvolvimento’ do professor com item de avaliação e certificação (cf. GUIA GERAL) o professor pode ‘falsear’ esse desenvolvimento durante a duração da formação, porque tal avaliação influenciará na sua carreira profissional. Passado o período da formação, volta-se ‘às práticas normais’.

Segundo Resende (1995, p. 18-19) quando novas propostas pedagógicas são apresentadas os professores tendem a adotar duas condutas, a saber:

1. rejeitam sem maiores reflexões, justificando que preferem manter-se na proposta que sempre tiveram e que sempre deu certo;
2. adotam o discurso de defesa da nova proposta buscando com isso participar do grupo de professores ‘progressistas’ sem, no entanto, viverem a proposta em suas salas de aula, pois estão distantes de sua concepção e de seu entendimento. Paralelo a esse grupo, os profissionais que se preocupam em repensar suas práticas através da análise crítica são minoria e taxados de ‘caxias⁶’ pelos próprios colegas.

Ainda que a autora separe em pólos antagônicos, pesquisas mostram que ainda há uma terceira postura que os professores podem assumir. A daqueles que adotam parcialmente as propostas da formação, assumindo aquilo que entenderam e descartando as que não entenderam ou que não foi possível de se implantar (cf. MONTEIRO, 2003).

⁶ Cf. nota das autoras, o termo caxias se refere a pessoas que fazem ou produzem acima do esperado.

Dessa forma, a participação dos profissionais desde a idéia e elaboração de uma formação com vistas a mudanças nos contextos escolares é muito importante. Pois nenhuma mudança será possível sem que se entenda, se aproprie e se adote os novos conceitos propostos. Para que se fale ‘a mesma língua’ dentro da escola é preciso que todos sejam elementos enunciativos, sujeitos ativos e possam propor as mudanças dentro e de acordo com as características do contexto em que trabalham.

6.5.7 Sobre as memórias da formação

A memória é um processo de recuperação do próprio sujeito com referência à diferentes tempos e espaços (SOUZA, 2006). De acordo com essa definição, entendo que a memória se apresenta como fonte importante de informação sobre aspectos relativos a vida das pessoas. O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é situar-se no passado e no presente. (SOUZA, 2006, p. 102).

Com relação aos conteúdos que ficaram nas memórias dos Sujeitos da pesquisa, o assunto Gêneros Textuais foi o que apresentou maior recorrência. O assunto Gêneros Textuais se encontra no Caderno de Teoria e Prática – TP 3.

Gêneros Textuais, conforme TP 3

são maneiras de organizar as informações lingüísticas de acordo com a finalidade do texto, com o papel dos interlocutores e com as características da situação. (p. 25)

Depreendemos da definição que o estudo dos Gêneros Textuais deve levar em conta a finalidade do texto (para que é escrito), o papel dos interlocutores (socialmente falando, quem participa do evento comunicativo) e as características da situação (o contexto socio-histórico, lugar etc). Ou seja, condições que determinam o que se fala, com quem se fala e quais objetivos pretendem.

Conforme a definição apresentada e os objetivos do Programa, a compreensão de gênero textual deveria facilitar o trabalho do professor no sentido de estabelecer uma relação entre aluno e texto com finalidades comunicativas de leitura, compreensão, produção e crítica. Não simplesmente produção para se verificar apenas correção gramatical e ortográfica.

O TP 3 também diz que

aprendemos a reconhecer e utilizar gêneros textuais no mesmo processo em que “aprendemos” a usar o código lingüístico: reconhecendo intuitivamente o que é semelhante e o que é diferente nos textos. (p. 25)

Conforme as definições tomadas do Caderno 3 até aqui apresentadas, o uso e a compreensão de gênero textual se dão principalmente através da experiência das pessoas enquanto falantes num grupo social. Acrescenta ainda o Caderno 3 que a competência sociocomunicativa se desenvolve ao mesmo tempo em que se aprende o código lingüístico. Da forma como se apresentam conceitos relacionados a gênero textual, o papel do professor seria o de mediar a criação de oportunidades de interação dos alunos com textos e de momentos de reflexão crítica sobre o que se lê (cf. TP 3, pg. 29).

Com relação ao professor enquanto leitor, a formação pretende desenvolver suas características de leitor com uma visão ampla e crítica dos fenômenos da vida moderna, e isso associado ao seu uso competente da língua. Ainda que a formação objetive o desenvolvimento da competência lingüística do aluno e do professor, as entrevistas dos Sujeitos apontam apenas para a adoção do discurso de inovação porque o mesmo está presente na própria formação, mas não constitui de fato a mudança de um paradigma no ensino de língua portuguesa. Soma-se a isso que ninguém quer ter a sua imagem associada a uma idéia de ensino tradicional (concepção de ensino gramatical descontextualizado) que não promove a evolução da competência lingüística dos alunos.

O discurso do Programa sobre a função comunicativa é reproduzido nos discursos dos professores. As mudanças de paradigma no ensino de português buscam dissociar o ensino da forma “insípida e inócua, destituída de sentido social de relevância comunicativa” (ANTUNES, 2002, p. 133) a que o ensino de gramática normativa era ligado.

Leitura de textos. Os procedimentos de leitura, certo? Trabalhar com textos funcionais, eu acho importante. Quando trabalho com ensino fundamental, você entendeu? Então eu trabalho com textos funcionais, é... cartas, paródias, porque são muito simples, demais. (S1)

Maingueneau (1997), fundamentando-se em Ducrot, chama essa reprodução de Polifonia. Segundo o autor, o locutor não é necessariamente aquele que produz o enunciado, mas, às vezes, ele é apenas reproduzidor do enunciado de outro enunciador. Pelas memórias relatadas relacionadas ao conteúdo da formação podemos perceber esse discurso polifônico que pretende apresentar uma face positiva ao pesquisador tendo em vista todas as implicações em se assumir uma postura real.

Segundo Maingueneau (2005, p. 38) todo individuo possui duas faces

Uma face negativa, que corresponde ao ‘território’ de cada um (seu corpo, sua intimidade etc). E uma face positiva, que corresponde à ‘fachada’ social, à nossa própria imagem valorizante que tentamos apresentar aos outros.

Presentes nos discursos estão o discurso do Programa, dos livros didáticos, das pesquisas que ajudam na formação dessa face positiva.

Entre as referências presentes nos discursos dos Sujeitos, importa dizer sobre a obrigatoriedade de se comprovar as atividades realizadas com alunos. A obrigatoriedade de entrega desse material é determinada pelo Guia Geral (2006, p. 19) que diz

o professor será avaliado nas sessões presenciais coletivas, pelo material que produz, pelo desempenho em sala de aula e por auto-avaliações.

Prossegue ainda o Guia Geral na ideia da obrigatoriedade de se apresentar relatórios por ser uma forma de avaliação dos professores cursistas.

As avaliações processuais serão realizadas por meio das Lições de Casa ou Transposição Didática [...] O formador analisará a produção do professor cursista e emitirá relatórios. O professor também deverá organizar uma coletânea dos trabalhos e atividades produzidas pelos seus alunos como parte de sua lição de casa.

Precisa-se se levar em conta ainda que a certificação do professor cursista dependerá do cumprimento de suas Lições de Casa.

Conforme as falas dos Sujeitos da pesquisa, o Programa Gestar II se apresenta como algo desafiador, pois exige muito trabalho. Vejamos:

Trecho 1

“Nossa, põe trabalhoso nisso. Por isso que todo mundo se desespera com o Gestar. Porque o Gestar tem, como que você vai provar lá para a professora, ela quer que você leve o material ainda provar porque ficar só no blá blá blá não dá. Como é que você vai provar pra ela que você fez um trabalho, que você não calculou tudo, que não levou as questões, a prova do aluno, tem que levar. Xerocar e levar, quer dizer, eles cobram. Eu acho um trabalho bem feito”. (S1)

Trecho 2

“Todos os trabalhos que tinham que ser realizados, foram realizados. Relatórios entregues... comprovados, né, porque tem que comprovar, não

adianta só entregar o relatório, então, nós tínhamos que trabalhar com os alunos aqui para comprovar.” (S1)

Nos trechos dos discursos acima podemos estabelecer duas pressuposições:

1. No trecho 1 surge o pressuposto de que tradicionalmente nos cursos de formação os professores apenas ouvem o tempo todo, não têm participação ativa, mas que por outro lado, o Gestar II exige o desdobramento dos conteúdos da formação na prática do professor. Esse desdobramento se dá através das Lições de Casa, que o professor deve realizar.
2. Há também o pressuposto de não tranquilidade em se participar do Programa. Possivelmente pela distância entre o trabalho que vinha sendo desenvolvido na escola e o que o Programa pretendia realizar. Subentende-se que o **desespero** seja em decorrência de mudar a programação já estabelecida para que se pudessem comprovar os dados com provas ‘materiais’. Processo que desconsidera a programação da escola que passa a atender as atividades da formação. E contribui para a diminuição da autonomia do professor e proletarização do trabalho.
3. No segundo trecho da fala, a partir do não-dito, inferimos que se não houvesse obrigatoriedade as atividades não seriam feitas. Tomando como referência os pressupostos do trecho 1 a interpretação aponta para essa conclusão.

A obrigatoriedade que se apresenta no discurso do Guia Geral e do Sujeito 1 deixa subentendida uma relação de poder entre os envolvidos. De um lado, a instituição formadora querendo afirmar a sua posição de autoridade que quer implantar uma nova mudança no trabalho docente, e de outro, os professores cursistas dizendo que estarão realizando as atividades propostas porque são obrigados, porque sem isso não terão direito ao certificado de conclusão do Programa. E porque isso terá reflexo na sua vida profissional. A obrigatoriedade, como em qualquer situação, deixa de existir quando aquele que obriga não estiver mais presente.

Compreendendo que historicamente o papel dos professores nos cursos de formação sempre foi de ouvinte passivo nos seminários, congressos, palestras; e sabendo que esses cursos são elaborados longe e sem a participação deles, ainda que proponha uma nova forma de participação, o Gestar II constitui-se uma expropriação do trabalho docente (causa do desespero do professor?). Esse sentimento de expropriação se dá principalmente pela desconsideração dos contextos específicos de cada unidade escolar. Alvarada (2006, p. 78) alude a esse tipo de formação

Observa-se com frequência, que as metodologias aplicadas em cursos de formação continuada de professores são aquelas criticadas, até pelos docentes de tal formação, e caracterizadas pelo “transmissionismo” de conteúdos, pela pouca participação, pelo pouco espaço para relacionamento dos professores que as realizam e pelo desconhecimento das suas experiências e da realidade escolar onde atuam.”

Conforme Orlandi (2001, p. 25) a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história. Assim, conhecendo historicamente as formações de professores, o discurso dos Sujeitos faz muito sentido. Por mais que se pretenda mudar uma concepção de ensino com novos conceitos e metodologias, quando não se leva em conta os professores como elementos pensantes no processo de ensino, as mudanças pretendidas não se efetivam.

Ainda que S1 veja o trabalho da formação como algo louvável:

Eu acho o trabalho bem feito. (S1)

Pode-se subentender com essa fala que o trabalho que os formadores realizam é bem feito. Dito de outra forma, os formadores executam as propostas do Programa tão bem que os professores cursistas não tem outra saída a não ser se submeterem àquilo que lhes foi proposto. E por outro lado, o trabalho dos professores é bem feito em sala de aula. Ou seja, por mais que não estejam dispostos a mudar, devido ao papel de receptores em que são colocados, ainda assim se mostram competentes naquilo que fazem.

Tomando esses subentendidos como possíveis, posso dizer que ainda que os professores estejam ansiosos por mudanças, e isso pode se perceber pela participação em programas de formação (descontando as motivações externas) há desconfiança deles na implantação dessas mudanças pela forma como são pensadas e apresentadas.

As formações descontextualizadas, tanto das escolas quanto dos fundamentos da educação, podem até dar início a uma inovação no trabalho docente, mas não conseguirão a transformação pretendida em sua totalidade desejada. As mudanças precisam ser pensadas com o professor, para o professor e acompanhadas não só de perspectivas de mudança no fazer docente, mas em todo um contexto educacional, e reconhecer que isso envolve uma nova organização escolar, uma nova estruturação da carreira profissional, políticas de salário etc.

Como diz Imbernóm (2010, p. 40)

se a formação não é acompanhada de mudanças contextuais, trabalhistas, de promoção de salário, etc., pode-se “culturalizar o professor”, até criar-lhe uma identidade enganadora, não se conseguindo, porém, transformá-lo em um profissional mais inovador.

Partindo dessa necessidade de contextualização, os programas de formação, conforme as dimensões do desenvolvimento profissional docente (ver CONTRERAS, 2002), os programas de formação deveriam inverter a ordem das ações quando se propuserem mudar a realidade de uma escola. Historicamente, primeiro os programas pensam a formação para depois se implantar um projeto de mudança na escola. Sabendo que até o presente momento esse modelo de formação tem promovido pouca ou nenhuma mudança, torna-se relevante, ao contrário do que normalmente se faz, iniciar os programas a partir dos projetos que as escolas desenvolvem de modo que, à medida que as situações problemáticas vão surgindo, os professores vão buscando soluções, e assim se formam dentro de um contexto e constituem aprendizagens significativas.

Esse modelo de formação descontextualizada e de caráter macro não cabe mais dentro do contexto histórico atual que prevê um profissional que tenha iniciativa e possua características para o protagonismo e que tenha controle sobre a sua própria formação. Obviamente que essas características não serão construídas em cursos breves de formação, por isso torna-se fundamental que se entenda a formação continuada como um continuum, articulada a situações problemáticas, e ao trabalho coletivo na busca por soluções.

6.5.7 Sobre a reflexão docente

Como informação recorrente no discurso dos Sujeitos emerge a produção do relatório como momento de reflexão. Os relatórios, conforme discursos dos Sujeitos, se constituíam dos levantamentos estatísticos sobre as atividades desenvolvidas com descrição das mesmas apontando as facilidades e as dificuldades durante a realização.

Desponta como informação importante o fato de que essa reflexão era mais uma atividade individual do que coletiva, como os trechos destacados de S1.

A reflexão através da produção dos relatórios se apresenta como possibilidade de análise do trabalho em sala de aula perspectivando mudanças nas próximas aulas.

As atividades trabalhadas nesse módulo, todas, foram consideradas por nós, professoras, difíceis para a 6ª série. Notamos esse entrave ao selecionar um texto. (S1 e S2 – TP3).

A principal dificuldade nesse texto “O operário em construção”, foi a linguagem poética. (S1 e S2 – TP3).

Nessas reflexões, os professores têm a oportunidade de captarem as dificuldades dos alunos e direcionarem as atividades de forma a construir junto com os alunos a aprendizagem ainda não adquirida. Até mesmo aspectos do trabalho relacionados a materiais são abordados nas reflexões.

[...] Segundo que fotocopiar textos não-verbais (coloridos) são caríssimos. (S1 e S2- Relatório TP2)

Ao considerar que a reflexão ocorre individualmente o Programa assume um dos falsos conceitos de professor reflexivo que Zeichner (1995 apud GERALDI, MESSIAS e GUERRA, 1998) alerta estar circulando nos Estados Unidos.

[...] A reflexão ocorre individualmente. Segundo Zeichner, centralizando as reflexões sobre o próprio exercício docente, sobre os alunos, deixa-se de lado as considerações a respeito das condições sociais da escolarização que influem no seu trabalho nas aulas. (p. 250-251).

Por não se efetivar como debates em que os professores cursistas poderiam se identificar em suas práticas docentes, o Programa não oportunizou aos professores momentos de reflexão coletiva. A reflexão individualizada é importante, mas as reflexões são importantes para que os professores percebam que muitas de suas angústias e incertezas são compartilhadas por outros professores e dessa forma também se vejam como uma classe profissional.

A reflexão pode ajudar os professores na conscientização sobre suas práticas, suas crenças e valores (HERNECK e MIZUKAMI, 2002). E através de reflexão, podem iniciar um processo de desconstrução de suas práticas, se necessário, para a apropriação de novos conceitos e novas aprendizagens. O momento de reflexão colaborativo envolvendo diferentes contextos pessoais, sócio-culturais e profissionais pode promover trocas de experiência, compartilhamento de dúvidas e a busca coletiva para as situações problemáticas.

A reflexão na formação de professores não é qualquer reflexão. Ao propor uma formação que assume a reflexão como um dos seus eixos, os programas precisam assumir

alguns pressupostos ou implicações derivados dessa opção apresentados por Geraldi, Messias e Guerra (1998, p. 248)

- a constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida do professor, sobre suas crenças, posições, imagens e juízos pessoais;
- a formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e se inicia muito antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida;
- cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento;
- é importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica;
- a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural.

Por considerar esses pressupostos, a formação continuada tende a considerar as especificidades de cada escola e de cada professor. Dessa forma, o professor se torna responsável pela sua própria formação, já que o ponto inicial de cada um é único e as necessidades pessoais, também.

Programas de formação necessitam transformar seus processos em momentos significativos a fim de que de fato possa se vislumbrar mudanças no trabalho docente. Quando não ocorre a contextualização através das práticas dos próprios professores, os resultados tendem a ser mínimos ou nulos, visto a distância existente entre o que se estuda e a realidade do trabalho. Por isso, assumo com Illich (1985, p. 76) a forma como se dá a aprendizagem.

Na realidade, a aprendizagem é a atividade humana menos necessitada de manipulação por outros. Sua maior parte não é resultado da instrução. É, antes, resultado de participação aberta em situações significativas.

Compreendo a partir do que o autor diz, que os programas de formação deveriam se pautar menos na tentativa de ensinar novas técnicas e basear seus objetivos em oportunidades para analisar as práticas dos professores.

Knowles et al (1995) convergem para o que Illich (1985) dizia sobre o aprender a ensinar.

O entendimento de que aprender a ensinar e se tornar professor são *processos* e não *eventos* é chocante para a maioria das pessoas que começam

a trilhar um caminho para se tornarem professores completos⁷ (KNOWLES et al, 1995, p. 286).

Numa estruturação mais ousada, os programas precisariam desconstruir os modelos de formação que são praticados e pensar novos formatos. Abandonar cursos de formações pontuais (os eventos) e implementar uma formação continuada de fato com acompanhamento e assessoramento (os processos).

6.6 As aprendizagens expressas nos discursos dos sujeitos

Considero nessa etapa da pesquisa as aprendizagens oriundas do Programa Gestar II. Ainda que a concepção de aprendizagem esteja fortemente ligada a fatores cognitivos, afetivos e emocionais, estarei direcionando a verificação da aprendizagem de acordo com os objetivos do Programa Gestar II e para isso adoto a concepção de formação continuada como parte do desenvolvimento profissional docente.

Com relação à formação de usuários competentes, percebo um princípio de mudança quanto à concepção de ensino de Língua Portuguesa, que entendo como fundamental para se atingir esse objetivo. Ainda que de forma insegura os Sujeitos apontem para essa aprendizagem, surge nos discursos uma preocupação sobre o que fazer com essa nova concepção de ensino apresentada na formação (“Pra abolir uma coisa tem que ter outra pra substituir. Por que, vai fazer o quê?). Ao assumir com Knowles et al. que as formações, conseqüentemente, as aprendizagens, se dão através de processos, penso que o Programa desconsiderou uma grande oportunidade de efetivar mudanças quando não prolongou o assessoramento nas escolas para que esse princípio de aprendizagem pudesse se consolidar. Penso que outra forma de efetivação desse princípio de entendimento fosse a reflexão sobre as concepções e crenças sobre o ensino que os professores trazem consigo e que discussões poderiam ser iniciadas nas oficinas coletivas.

Outro aspecto interessante é referente às crenças apresentadas. Diz respeito ao entendimento de que a Língua Portuguesa permeia as demais disciplinas da grade curricular. Porém, torna-se novamente necessário uma mudança de concepção sobre o que é a Língua Portuguesa visto que a noção de que é apenas correção gramatical está presente na concepção

⁷ Texto original: The realization that learning to teach and becoming a teacher are *process* and not *events* comes as a shock to most persons beginning the path toward becoming full-fledged teachers. (Tradução livre do autor)

de outros professores. Como forma de se modificar essa concepção, seria necessária a efetivação da etapa da formação que se refere a um projeto de desenvolvimento para toda a escola e não só das disciplinas abordadas na formação. Na fala de Mizukami (2002) aprender a ensinar é um processo desenvolvimental do professor e também da escola. Um projeto de desenvolvimento da escola deve propiciar momentos de trabalho e reflexão coletivos, deve surgir das necessidades da instituição, e considerar a diversidade de alunos da comunidade.

Nas entrevistas dos Sujeitos, quando se referem à prática, aparece uma tentativa de autonomia quanto à escolha dos próprios textos, quanto pesquisa para sanar dúvidas sobre os temas da formação. Com essas tentativas de autoformação, a autonomia pode ser alcançada e assinala que a aprendizagem surge não das horas de transmissão de novas técnicas, mas de oportunidades que o professor tem para estudar seu próprio trabalho.

Nas mensagens dos Sujeitos, percebo uma ausência de aprendizagem quanto à concepção das novas maneiras para a formação do usuário competente da língua. Utilizando o conceito de aluno 'dialetal', noto que ainda que ocorram tentativas de se pensar nesse sentido, os enunciados sobre a prática indicam um fazer docente com uma preocupação voltada apenas para a forma da língua. Não foi detectado nas entrevistas nenhum indício que indicasse a formação desse aluno com habilidades de produção das várias formas da língua e das variedades lingüísticas.

Ainda que os discursos mostrem os professores ansiosos por mudanças, o formato dos programas de formação continuada não tem contribuído para que novas aprendizagens proporcionem essas mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicio minhas Considerações com uma assertiva de Nóvoa (2009, p. 71) que considero fulcro do trabalho docente e da pesquisa sobre educação

Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito.

O futuro sempre teima em nos escapar, como diz Nóvoa, mas não deixamos de querer agarrá-lo, de imaginar o que irá nos acontecer. Assim vejo o trabalho docente, sempre apresentando uma nova perspectiva, e a pesquisa sobre educação, sempre com algo mais a se verificar, se entender. Porém, essas incertezas devem servir como desafio e não como impedimento, como impossibilidade.

Ao investigar o Programa Gestar II para analisar as aprendizagens constituídas e como essas aprendizagens são enunciadas pelos professores pesquisados, acredito que a pesquisa conduziu-me a descobertas que podem ser úteis para a busca dessa perfeição dentro das possibilidades.

Os achados conduzem a algumas considerações que acredito deveriam ser levadas em conta nas propostas de programas de formação e outras que poderiam levar o professor a avaliar sua participação no processo. Os achados estão assim apresentados.

Sobre as políticas de formação, a pesquisa apresenta um deslocamento para a formação continuada para se alcançar qualidade na educação. Programas de formação como o Gestar II, ainda que apresentem inovações na metodologia, são vistos pelos professores como algo externo às suas construções e pouco produtivo. Além de que o enfoque na formação continuada desarticulada da formação inicial tende a enfraquecer esta tornando o conhecimento fragmentado e dificultando até mesmo a aquisição de novas aprendizagens. A formação continuada, concebida como um dos momentos do desenvolvimento profissional, é a continuação, o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos ou reelaboração destes. Precisa evoluir a partir do que os professores já sabem, de forma que eles possam reelaborar e produzir novos conhecimentos. Se a cada programa sempre se considerar que os professores nada sabem, entraremos num jogo de eterno recomeço, sempre voltando ao mesmo ponto. Ao estabelecer a cultura de desempenho na educação pública apenas com a intenção de que as escolas, por si próprias, busquem mudanças, a política educacional desconsidera o papel do

apoio externo na busca por essas mudanças. O ranking estabelecido com as colocações obtidas pelas escolas deve servir para indicar quais escolas precisam de apoio pedagógico, financeiro ou administrativo. Deve ir além de um simples ranqueamento.

Aprendizagem e desenvolvimento docente, ao ser considerado como um dos motivos da existência dos programas de formação precisa iniciar a partir das aprendizagens que os professores já possuem. Afinal, como promover aprendizagem se não se sabe quais as necessidades formativas dos professores e quais aprendizagens constituem seu repertório de atuação. Sem saber quais são as necessidades a serem atendidas, penso que nenhum programa será eficiente em promover aprendizagem. Sem o consenso de que as aprendizagens são diferenciadas e ocorrem diferentemente para cada um, tende-se a conceber formações genéricas para todos os professores. Isso implica em pensar currículo de formação em outra perspectiva, levando em consideração os diferentes contextos de cada escola. Além do mais, corre-se o risco de abordar questões que não são relevantes para determinado grupo de professores; tornando-se desinteressantes por não estarem relacionado com os contextos pedagógico, profissional dos professores e sociocultural (POPKEWITZ, 1986 apud GIMENO SACRISTÁN, 1995). Como direcionamento para o futuro, a pesquisa aponta para o que estudos (GATTI e SÁ-BARRETO, 2009; IMBERNOM, 2010) têm sugerido como forma para se superar os modelos baseados no transmissionismo de conteúdos e que consideram a aprendizagem a partir da reprodução dessas etapas desses conhecimentos transmitidos. E o que tenho defendido ao longo da pesquisa, ou seja, a formação continuada com base no desenvolvimento profissional de professores não ocorre nessa concepção tecnicista revestida de desenvolvimento de competências que o Programa Gestar II propõe. O saber fazer é uma etapa importante dentro da dimensão profissional do professor, porém não evoluir para outros aspectos do trabalho docente significa manter o professor como simples executor de tarefas que ensinarão seus alunos a serem executores de tarefas, e dessa forma, ajuda na manutenção de uma estrutura educacional que desconsidera o conhecimento do professor negando-lhe o reconhecimento como ser que produz, que sabe, que pensa, que pode constituir conhecimento na sua profissão.

Fortemente ligada à aprendizagem, a pesquisa aponta como fator de destaque, as crenças apresentadas pelos Sujeitos participantes da investigação. Referenciado por Garcia (2009) assumo que as crenças, ao criar filtros sócio-afetivos, determinam quais aprendizagens serão incorporadas ao trabalho de cada professor. Com sistemas de crenças individualizados, os Sujeitos tendem a abordar o ensino de formas variadas e se colocarem diferentemente dentro de seus contextos de trabalho. De acordo com Garcia, a superação de crenças em

adultos é algo complexo, mas penso que isso não impede a discussão sobre as conseqüências de um ensino que pode estar fundamentado em conceitos incompletos e até mesmo errados (GARCIA, 2009). A discussão – baseada em princípios teóricos consistentes e originada nas crenças pertencentes aos sujeitos do contexto em que realiza a formação – pode vislumbrar mudanças no professor. Penso que as mudanças desejadas para escola só podem acontecer se a discussão de crenças der início a uma tentativa de reelaboração de práticas em salas de aula. E pensando na busca da qualidade do trabalho docente sugiro para o futuro que as formações iniciem com discussão sobre o que os professores pensam e fazem e, em seguida, deem início a um processo de reelaboração das práticas escolares com acompanhamento de assessores (cf. IMBERNÓM, 2010). Acredito que a mudança de prática será possível quando o professor se convencer de que suas concepções podem ser reelaboradas. E penso que a avaliação dessas mudanças decorrentes dessa formação seja feita processualmente dentro de um período de tempo longo. É preciso fugir da avaliação dentro da efemeridade do tempo de formação imposto pelos programas. Para que isso ocorra, a pesquisa aponta para a necessidade de se repensar a organização curricular. Por partir de uma necessidade específica da escola, é preciso que ela não seja direcionada por motivos externos, como a necessidade de boa colocação nos exames externos. O projeto de desenvolvimento da escola pode se constituir de propostas que não coincidam com as das avaliações externas. Quando se fala em autonomia do professor, torna-se imprescindível pensar a autonomia da escola. Nesse contexto atual de fortalecimento da cultura do desempenho, a escola fica no fogo cruzado (parafrazeando NÓVOA, 1999): pensa suas necessidades e constitui sua autonomia, ou atende ao currículo imposto de fora para ter um desempenho que não a envergonhe.

A reelaboração da aprendizagem é apresentada nas entrevistas dos professores apenas como forma de atender aos objetivos do programa e não se mostra como efetivação de mudanças. Esse falseamento, se assim posso dizer, é entendido como uma reação dos professores diante de um programa de formação que desconsidera todo o seu conhecimento adquirido e busca por mudanças, posso dizer, quase imediatas. O apontamento das análises é para uma atitude de passividade misturada com desconfiança dessa mudança forçada que é imposta ao professor, acrescida de um desespero para atender aos propósitos do Programa. A necessidade em produzir resultados positivos estabelece uma adequação do trabalho aos objetivos do Programa, mesmo que não permaneça após o fim da formação. A concordância em participar dos programas é mais devido à política de formação vigente do que à necessidade de mudar o trabalho em sala de aula. Os professores atordoados pelo excesso de atribuições que lhes são impostas não veem alternativa para se manter na profissão a não ser

responder ‘presente’ nos programas de formação continuada. Por ser considerada nesta pesquisa como desenvolvimental, a aprendizagem para ser reelaborada em sala de aula precisaria tempo para reflexão e tempo para consolidação. Aliás, proponho que a avaliação, não para verificar se o professor aprendeu ou não, seja outro momento de reflexão para que professor e assessor problematizem criticamente o que deu e o que não deu certo e possam reiniciar o processo de reelaboração da aprendizagem.

Em suma, a aprendizagem com seus aspectos desenvolvimental e atitudinal, necessita de tempo para ocorrer e precisa estar centrada em necessidades reais dos aprendentes. Por mais que a atualidade exija rapidez e eficiência como se a qualidade na educação fosse produzida numa linha de montagem industrial, a formação de professores precisa se direcionar pelos fatores que se opõem ao método de produção fabril: tempo, reflexão e desenvolvimento. Tempo para aprender; reflexão para mudar de rumo, se necessário; e desenvolvimento para consolidar as novas ideias e concepções. O processo de análise do próprio trabalho exige reflexão fundamentada. E aprender a refletir não é encaixar uma ideia sobre a outra, não é apertar parafusos.

Retomando a assertiva de Nóvoa apresentada no início de minhas Considerações, concluo que a perfeição é algo de que não podemos desacreditar, embora saibamos que ela é muito exigente, não podemos abandonar o desejo de consegui-la. A sociedade humana sempre se moveu pela busca incansável da perfeição e é por isso que chegamos ao estágio em que estamos. E é justamente a busca pela perfeição que faz parecer que sempre estamos a um passo de atingi-la. E quando se dá o passo fatal e triunfal ela diz que o passo final está no devir. E a busca recomeça. A perfeição sempre estará no futuro do futuro.

REFERÊNCIAS

ALVARADA PRADA, L. E. Formação Continuada de professores em serviço: formação de formadores. In: **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – ANPEd**. 8:2006: Campo Grande, MS.

ANTUNES, I. C. No meio do caminho tinha um equívoco. Gramática, tudo ou nada. In: **Linguística da norma**. BAGNO, M. (Org.). São Paulo: Loyola, 2002.

BAGNO, M. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, 184p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Portugal, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Caderno de Teoria e Prática 3 Gêneros e Tipos Textuais**. Brasília, 2006.

_____. **Constituição**. 1988.

_____. **Guia Geral Gestar II**. Brasília, 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DARLING-HAMMOND, L.; MacLAUGHLIN, M. W. Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma. In: **Revista de curriculum y formación del profesorado**. 8 (2) 2004.

FOGAÇA, Azuete. O Final do Século XX: um período promissor para a Educação. In: OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, M.R.T. **Política e Trabalho na Escola – Administração dos Sistemas públicos de Educação Básica**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCIA, A. **O primeiro mundo logo ali**. Caderno Opinião. Jornal A Gazeta, Cuiabá, 23 fev. 2010.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: **Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem: um manual prático**. BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: **Cartografias do trabalho docente: Professor(a) – Pesquisador(a)**. GERALDI, C. M. G et al. Mercado das Letras, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

HERNECK, H. R.; MIZUKAMI, N. G. N. Desenvolvimento e Aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. MIZUKAMI, N. G. N.; REALI, A. M.M. R. (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 2002.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: **Vidas de Professores**. In NÓVOA, A. (Org.). Portugal: Porto, 1992.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vidas de Professores**. NÓVOA, A. (Org.). Portugal: Porto, 1992.

ILLICH, I. **Sociedade sem Escola**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

IMBERNÓN, F. Una nueva formación permanente del profesorado para um nuevo desarrollo profesional y colectivo. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores**. V.1, n.1, p. 31-42, Maio/2009.

IMBERNÓM, F. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. **A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática**. In: DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. M. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. **Through Preservice Teacher's eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry**. Macmillan, Editor/Debra A. Stollenwerk, 1994.

LABAREE, D. F. **No Exit: Public Education as an Inescapably Public Good**. In: *Reconstructing the common good*. Larry Cuban e Dorothy Shipps (Editors). **Stanford: Stanford University Press**, 2000, p.110-129.

LEVILLE, C; DIONNE, J. **Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Tradução de Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3.ed., 1997.

MARCELO, C. **La Evaluacion del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad**. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores**. V. 1, n. 1, p. 43-70, Maio/2009.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios**. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores Autêntica**, v. 1, n. 01, ago./dez. 2009.

MARCELO GARCIA, C. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas sobre o pensamento do professor**. In NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

MARCHESI, A. **Mudanças Sociais e Mudanças Educacionais na América Latina**. In: **Educação na América Latina: análise de perspectivas**. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002.

MARQUES, C. A., PEREIRA, J. D. **Fóruns das Licenciaturas em Universidades Brasileiras: Construindo alternativas para formação inicial de professores**. *Educ. Soc.*, Campinas, v.23, n. 78, abr. 2002.

MATO GROSSO. **Plano Estadual de Educação 2006-2016.**

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, F. M. A. Formação Docente enquanto desenvolvimento profissional. In: **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste - ANPEd.** 8. 2006, Campo Grande-MS.

MONTEIRO, F. M. A. **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência em um curso de licenciatura em Pedagogia.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2003.

MORDUCHOWICZ, A. Intervenção Estatal, Incentivos e Desempenho Educacional. In: **Equidade e Financiamento da Educação na América Latina.** Brasília: UNESCO, IPE – Buenos Aires, 2002.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Formação Docente.** In NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicação D. Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza a prática.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 25, n. 1, jun. 1999.

NÓVOA, A. **Vida de Professores.** Portugal: Porto, 2002.

OLIVEIRA, D.A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: **Política e Trabalho na Escola – Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica.** 3. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 3. ed., 2000.

PEIXOTO, M. C. L. Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In: **Política e Trabalho na Escola – Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RESENDE, L. M. G. **As relações de poder no cotidiano escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge University Press, 1996.

RODRIGUEZ, M. V. Políticas de Formação de Profissionais da educação no contexto internacional, avanços e desafios. In: **Profissionais da Educação: políticas, formação e pesquisa**. Coletânea VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste. Anped Centro Oeste. MONTEIRO, F. M. A e MULLER, M. L. R. (Org.). EdUFMT, 2006.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e Educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. São Paulo: Moraes, 1980.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, L.L.C.P. **Globalização e Educação: precarização do trabalho docente –II**. A formação de professores na cultura do desempenho. Educação e Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, Campinas set./dez. 2004.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético político dos professores. In: **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. Raquel Lazzari Leite Barbosa (Org.). São Paulo: EdUnesp, 2003.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: **Revista de Curriculum y formacion del profesorado**. 9, 2 (2005).

SILVA, M. B. A escola, a gramática e a norma. In: **Linguística da norma**. BAGNO, M. (Org.). São Paulo: Loyola.

SILVA, M. M; e COX, M. I. As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna. In: **Revista Polifonia**. Cuiabá: EdUFMT, n. 05, p. 27-48, 2002.

SILVA, R. C. **Educação: a outra qualidade**. São Paulo: UNIMEP, 1995.

SILVA, R. V. M. **“O português são dois...”: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SIQUEIRA, A. C. **A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 26, p. 145-156, 2004.

SOARES, M. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: **Linguística da norma.** BAGNO, M (Org.). São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, S. Z., OLIVEIRA, R. P. **Políticas de Avaliação da Educação e quase mercado no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set., 2003.

TEIXEIRA, G. M. **A Formação Continuada de Professores a distância em Mato Grosso: o Programa Gestar e sua influência na prática docente.** 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2009.

VIEIRA, S. L. **Política Educacional em tempos de transição (1985-1995).** Brasília: Plano, 2000.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., Campinas, v. 28, n.101, dez. 2004.

ANEXOS

ANEXO 1

Ementas dos Cadernos de Teoria e Prática de Língua Portuguesa			
Módulo I			
TP	Unidade	Título da unidade	Conteúdo
1 Linguagem e Cultura	1	Variantes Linguísticas: Dialeto e Registros	A interação pela linguagem constituída social e historicamente, criando e sendo criada por condições de uso. Distinção entre normas e usos da língua. Tema: Família
	2	Variantes Linguísticas: Desfazendo equivocos	A oralidade e a escrita; norma culta; o texto literário. Equívocos na abordagem de tais conceitos e acontecimentos. Tema: Família.
	3	O texto com Centro das experiências no Ensino da Língua	O ensino-aprendizagem apoiado no texto; o conceito de texto, os interlocutores do texto com seus objetivos; condições de produção. Tema: Ética.
	4	A Intertextualidade	O conceito e os tipos de intertextualidade; pontos de vista em torno de interlocução.
2 Análise Linguística e Análise literária	5	Gramática: seus vários sentidos	A gramática interna e o ensino produtivo; a gramática descritiva e o ensino reflexivo; a gramática normativa e o ensino prescritivo. Tema: Escola.
	6	A Frase e sua Organização	Frase, oração, período: diferenças, constituições e organizações. Tema: Escola
	7	A Arte: Formas e função	A arte no cotidiano das pessoas, classificação das artes; características e funções da arte. Tema: Arte
	8	Linguagem Figurada	A linguagem figurada nas situações do cotidiano; a linguagem figurada na literatura. Classificação das figuras de linguagem. Tema: Arte

3 Gêneros e tipos textuais	9	Gêneros Textuais: do Intuitivo ao Sistematizado	Diferenças e semelhanças na organização dos textos utilizados em diversos contextos. Gêneros textuais e a competência sociocomunicativa. Classificação de gêneros textuais. Tema: Trabalho
	10	Trabalhando com Gêneros Textuais	As características de gênero literário e gênero não literário. O gênero poético e suas formas de realização. Tema: Trabalho
	11	Tipos Textuais	Tipos textuais no processo de ensino-aprendizagem: descritivo, narrativo, injuntivo (ou instrucional), preditivo, expositivo e argumentativo. Tema: Trabalho
	12	A Inter-relação entre Gêneros e Tipos Textuais	A inter-relação entre gêneros e tipos textuais. A relação entre sequências tipológicas e classificação de gêneros. Análise de sequências tipológicas em gêneros textuais.

ANEXO 2

Transcrição de entrevista do Sujeito 1

Entrevistador: Gostaria de saber um pouco sobre a sua formação acadêmica.

Professora: Eu cursei universidade de Letras em Presidente Prudente, mas na licenciatura curta. Fiz Português e Inglês lá e quando me casei eu vim pra cá eu passei no concurso. Só que aí saiu aquela lei do Estado que você teria que completar a faculdade e teria que ter nível superior completo e aí nós teríamos não sei quanto tempo para ter essa formação. Aí eu voltei a estudar, UNIC, e aí tive que fazer Português e Espanhol porque na UNIC não tinha Inglês, entendeu? Aí eu tive que pagar todas as matérias que eu já tinha feito do começo na universidade aqui. Fiz especialização, assisti todas as aulas presenciais, fiz todos os trabalhos, só que não entreguei a monografia ainda, e curso que aparece eu estou fazendo. Eu também sou efetiva da prefeitura.

Ent. : E a sua formação continuada? O que a senhora tem feito?

Prof.: Formação continuada?

Ent.: É, curso que você fez, treinamento, aperfeiçoamento...

Prof.: Tenho feito bastante. Principalmente quem trabalha na prefeitura faz muito curso porque lá eles dão muito curso, NE. Porque tem um encontro nas escolas lá, mesmo você não querendo você é obrigado a participar porque tá dentro da hora-atividade. Então tem encontro toda semana, é sagrada. E lá tem estudos mesmos, a gente estuda, não fica só no blá blá blá blá, você entendeu? Discutindo coisas, probleminhas da escola, a gente vai pra teoria mesmo. Tem bastante os autores lá, e no Estado também, ultimamente, duns três anos pra cá é curso também, de uns três, quatro anos pra cá. Ta tendo muito curso. Tecnologia nós fizemos, curso de tecnologia, nós fizemos o Gestar, fizemos o Eterno Aprendiz, é ... a Sala de Professor, também. Desde quando iniciou que a gente ta tendo. Ano passado eu não fiz Sala de Professor, não deu. E a pergunta seguinte é se aplico?

Ent.: Não, nós vamos chegar lá. É, aí tem o Gestar que é o curso que estou analisando, como foi a participação da senhora no curso de formação Gestar?

Prof.: Cem por cento. Não tive faltas. Todos os trabalhos que tinham que ser realizados, foram realizados. Relatórios entregues... comprovados, NE, porque tem que comprovar, não

adianta só entregar o relatório, então, nós tínhamos que trabalhar com os alunos aqui para comprovar. Pra mim foi um pouco mais difícil, vou te explicar por que. Porque na época que eu fiz o Gestar eu estava na coordenação, então eu tive que trabalhar com os alunos junto com outra professora, você entendeu? Então pra mim foi um pouco mais complicado, mas fiz tudo porque conheço bem os alunos daqui porque eu estou nessa escola vinte anos. Então quer dizer, deu pra fazer tranquilo, não foi nada assim... porque tem pessoa que acha assim um trabalhão fazer, né, se desespera, pra mim não foi, eu não me desespero, trabalhar com alunos, não, aplicar o que eles ensinam lá aqui. Pra mim, eu acho normal, é uma aula normal.

Ent.: E nessa formação, assim, o que ficou gravado em termos de conteúdo, quais conteúdos que foram trabalhados na formação?

Prof.: Olha, o conteúdo lá que eles cobraram muito e acredito que continuem cobrando. Se você pegar agora os atuais são de gêneros textuais, tipologias textuais, tipos de texto.

Ent.: São os mesmos que são trabalhados agora? Esses mesmos tópicos que estão no Gestar II?

Prof.: São... são os que eu vi porque esse ano eu não estou fazendo. Esse ano começaram como se estivessem no início. Fizeram uma revisão geral do outro para dar continuidade porque são doze livros agora. Porque quando eu entrei o que tenho em casa são três livros, assim mais ou menos dessa grossura (mostrando um livro sobre a mesa). Então foram divididos em doze e lá eles passavam bastante atividade, você tinha que fazer mesmo, você tinha que responder. Por exemplo, eles explicavam bem, pelo menos eu tive bons professores lá, é gente trabalhou, eu conheci coisas no Gestar, pra ser sincera com você, que eu não vi na faculdade, você entendeu?, tipos de texto, assim, gêneros textuais, que eu não vi na faculdade, pra mim, não só pra mim, tem muitos professores... quase todos, não conheci alguns que estavam lá, texto expositivo, texto explicativo, não essa separação na faculdade. Trabalhávamos assim com os três: dissertativo, descritivo, narrativo. Dentro do narrativo tem os tipos, você entendeu?, mas agora tem mais e a gente não conhecia e passamos a conhecer lá, tanto é que eu acho riquíssimo o material do Gestar e guardo porque sempre que eu preciso, a teoria é muito boa, você entendeu?

Ent.: Além desses gêneros textuais, o que você pode citar como aprendizagem de fato, coisas novas que surgiram no curso.

Prof.: Ah, a gente aprendeu bastante foi trabalhar com metas, metas. Uma coisa que os professores, eu posso falar por mim e meus amigos, porque a gente trabalhando a gente sabe,

a gente não trabalha com metas. Por exemplo, uma sala com trinta e cinco alunos, qual a meta que eu quero conseguir de aprendizagem com aquele conteúdo?, você entendeu? Não há esse trabalho nas escolas estaduais e muito menos nas municipais, não há esse trabalho. Essas metas nas escolas é só mais pra gráfico no final pra mostrar quantos alunos estão com nota baixa, você entendeu?, mas você trabalhar com conteúdo, pegar esse conteúdo, com esse conteúdo que vou trabalhar eu vou atingir oitenta por cento da sala. Aí tenho que fazer os cálculos depois das minhas avaliações, fazer o cálculo, quantos por cento eu atingi, quantos ficaram, você entendeu?, que não atingiram, ter que fazer todos esses cálculos lá, nós não temos esse hábito não. E lá você tinha que mais ou menos uma porcentagem, definindo, por exemplo, nas questões... por exemplo, você passava dez questões, dessas dez atividades que foram aplicadas nas avaliações, quantos acertaram a número um, quantos acertaram a número dois, você entendeu?, você tinha que fazer todos os cálculos e verificar, aí você percebe realmente, será que a minha pergunta foi bem formulada?, será que muitos alunos não erraram por causa da maneira como eu, né, coloquei? Então você faz uma reflexão muito grande. Eles não colocam isso pra você, que é por isso que eles querem que você trabalhe, mas a partir do momento que vai lá e trabalha o professor tem que saber que, você entendeu?, que é pra você trabalhar assim em sala de aula também. Eu aprendi bastante nesse sentido e essas avaliações o professor não sabe fazer não, se sabe tem preguiça.

Ent.: É mais trabalhoso...

Prof.: Nossa, põe trabalhoso nisso. Por isso que todo mundo se desespera com o Gestar. Porque o Gestar tem, como que você vai provar lá para a professora, ela quer que você leve o material ainda provar porque ficar só no blá blá blá não dá. Como é que você vai provar pra ela que você fez um trabalho, que você não calculou tudo, que não levou as questões, a prova do aluno, tem que levar. Xerocar e levar, quer dizer, eles cobram. Eu acho um trabalho bem feito. Agora se eles corrigem depois..., eles entregam de volta 'Bom', alguma coisa (sobre os conceitos nos trabalhos) eles fazem alguns comentários depois, sabe. Então eu aviso que eles dizem tudo.

Ent.: E dessas aprendizagens que foram adquiridas, o que continua sendo aplicado na sua atividade, na sua rotina do dia dia.

Prof.: Na minha?

Ent.: Mais especificamente.

Prof.: Os textos que eram trabalhados lá continuam, quer dizer, se eu pegar turmas diferentes eu trabalho com eles na forma como tá lá, que eu gosto, né. Lógico que eu descarto algumas,

porque lá tem assim, você deve ter visto, porque lá tem um capítulo inteiro naquele capítulo você escolhe alguns que dá pra minha turma, pra trabalhar com a turma que eu peguei. Aí tem aquelas tarefas, tem que fazer aquelas pesquisas grandes em um quadro, tem umas que são muito interessantes que acaba aplicando também. Só que a gente não faz o trabalho completo como é feito lá. A gente aplica como atividades em sala de aula.

Ent.: Das metodologias que foram empregadas lá, a forma como os professores mostraram o assunto, o que seria mais viável, existe uma forma viável, da forma como eles ensinaram para ser aplicado na escola?, ou da forma como eles empregaram não tem nenhuma relação com a escola?

Prof.: A dinâmica ... do trabalho.

Ent.: A dinâmica do trabalho deles, porque também serve de exemplo pra gente, né.

Prof.: Serve, assim, mas no meu entender não vi nada que me enriquecesse, que fosse novo, assim, assim, porque o problema dos cursos é que eles acabam jogando para os alunos, aí fica só no senso comum, porque a gente já está acostumado com o trabalho do pessoal do Estado, então, aí um grupo apresenta o que ele fez lá na sua escola.é isso que acontece.

Ent.: Acontece dessa forma?

Prof.: Aham, por exemplo, nossa turma aqui, que que nós apresentamos, que nós fizemos lá na escola... a gente vai lá na frente, colocamos, explicamos como foi feito o trabalho, tal, tal. A outra escola conta como que foi feito o trabalho, da outra escola, eles vão lá e explicam. Quer dizer, tudo parece igual o trabalho, um ou outro faz um trabalho assim, mas, não sai nada assim, diferente.

Ent.: Dentro dessa parte que os professores apresentam, os formandos apresentam, eles não estudam aquilo, fazem uma reflexão sobre aquilo, fazem uma análise...

Prof.: Fazem a análise lá, né, porque lá tem uma conclusão a ser tomada, né. Nós temos que fazer uma conclusão do nosso trabalho e expor lá. Lógico que eles fazem um comentário ou outro sobre o trabalho realizado, mas nunca uma crítica.

Ent.: Crítica num sentido de avaliação, podia ter feito assim, ou de outra forma ou os formandos só apresentam?

Prof.: A minha formadora, não. A que eu lembro, não fez não. Pelo meu trabalho lá. O povo trabalha com muita dinâmica assim. Eu não dou muito valor a dinâmica, não, não dou muito valor. Vou ser sincera com você. Eu não sou muito dinâmica. Acho que dinâmica é enrolar curso, você vai me desculpar, pode colocar se você quiser. Ah, eu não tenho saco pra isso não.

Você vai num curso, você que logo entrar no curso, você quer logo ver, agora fica aquela moagem. Então tem muito esse negócio de dinâmica e eu não sou de dinâmica por isso que eu nem... sou sincera, você tá perguntando eu estou respondendo.

Ent.: A sua concepção da disciplina Língua Portuguesa, como é que você entende essa disciplina, como é que você vê o ensino de Língua Portuguesa?

Prof.: Como é que eu vejo hoje?

Ent.: Pra senhora, qual a concepção de ensino de Língua Portuguesa?

Prof.: Leitura de textos. Os procedimentos de leitura, certo? Trabalhar com textos funcionais, eu acho importante. Quando trabalho com ensino fundamental, você entendeu?, então com eles trabalho textos funcionais, é... cartas, parodias, porque eles são muito simples, demais. Então você tem que pegar os textos que eles usam mais porque eles já tem conhecimento, partindo do senso comum para você partir pro científico, você entendeu? pra você poder explicar toda a dinâmica de um texto. Como que eu vou explicar uma narração, um texto narrativo, já entrando num texto mais literário, se eles não tem noção, entendeu? tem que primeiro outra leitura e depois a gente entra num texto mais literário pra mostrar pra eles a ... tanto o vocabulário quanto fazer análise, interpretação, intenção e a estrutura do texto também. Eu gosto muito de trabalhar a estrutura do texto. O que ..., narrativo, até para eles saberem o que é um desfecho, o que é um clímax, você entendeu?, ensinar o foco narrativo, ... a pessoa, então tudo isso eu gosto, eu particularmente, gosto de trabalhar independente da série. Tem muita gente que tem esse negócio de série, eu não tenho. Eu aproveito aquilo do meu aluno. Se eu acho que ele tem maturidade pra aprender eu ensino. Só que como eu trabalho... eu sou meio limitada, assim, porque como eu trabalho somente com a quinta série, geralmente eu pego quinta e sexta série. Porque oitava e sétima (séries) era de manhã, a sétima passou pra tarde agora. Mas eu tenho preferência de trabalhar com alunos menores, você entendeu?, eu não gosto de trabalhar com adolescente e então eu fico mais nesses tipos de textos. Textos mais funcionais mesmo, cartas, bilhetes; a gente trabalha muito com paródia, poemas, é,... textos narrativos, dentro desse você sabe que tem vários, que é a fábula, o conto, por exemplo. A gente não vai trabalhar crônica, porque crônica é mais difícil; tem que ser mais sétima, oitava série trabalhar o conto, então eu fico mais nessas tipologias. E aí eu trabalho bastante análise de texto, interpretação e compreensão; bem diferente uma coisa da outra, né. Depois desse trabalho, a gente trabalha.

Produção de texto, uma produção de texto, né, eu acho interessante você aproveitar o texto e a partir daí fazer um texto, mesmo pra ele saber escrever dentro da estrutura que foi estudada. A gramática, eu trabalho com a gramática, embora muitos falam que não deve trabalhar com a

gramática, eu acho importante a gramática e eu não tenho vergonha de falar isso. Às vezes eu aproveito o texto para trabalhar a gramática. A Anáfora, como é que você vai explicar uma Anáfora pro aluno, uma redundância, você entendeu?, você tem que explicar isso porque tá lá no texto.

Ent.: Até porque mais tarde ele vai ter que passar por esses nomes para poder fazer certo, metalinguagem...

Prof.: É, substantivo, explicar porque que o pronome, né, os pronomes dentro do texto, quanto fora, eu trabalho (com ênfase), eu dou, lógico, tem críticas, mas eu aprendi escrever dessa forma, e eu acredito que pra mim foi pior do que pra eles. Se você pegar uns alunos aí, eles não tem noção de gramática, porque o pessoal (professores) não gosta e lá no Gestar não tem gramática, eu não trabalhei gramática no Gestar não, mas eu trabalho. Você vai pegar professor aqui que não, que ele trabalha mais assim, 'contextualizado', eles falam contextualizado; eu trabalho os dois, o contextualizado e o outro.

Ent.: Aquela...

Prof.: A gramática descritiva, porque pra você dar teoria você dá vários exemplos, mas fora do texto. E algumas atividades que você passa que não é nos textos, mas aplica para depois cobrar dentro do texto. Mas lá no Gestar eu não vi gramática não, pouquíssimo, eles trabalham bem isso.

Ent.: Não cogitou, nem se falou, no caso quando os professores apresentaram o trabalho que fazem na escola, não foi tocado na gramática?

Prof.: A maioria mais texto.

Ent.: Não utilizaram nem um tipo de recurso diferente?

Prof.: No último livro tinha a gramática descritiva, aquela gramática... como é mesmo o nome (tentando lembrar), como é o nome dela? Que tem, há varias gramáticas... normativa, descritiva, não tem? Parece que o último livro tinha essa teoria.

Ent. : E das teorias que são apresentadas, dá pra fazer essa ligação teoria e prática? A teoria que é ensinada lá na formação do Gestar e a prática de sala de aula., tem como fazer esse linking ou eles mostravam, simplesmente falavam e não tinha um exemplo de como poderia ser executada essa teoria na escola?

Prof.: Olha, eu vou ser bem sincera com você. A gramática deixou..., me acrescentou nada. Se você me perguntar dos textos, como eu falei pra você, eu gostei muito do Gestar, se você perguntar da parte textual, dos gêneros, tipologia, da produção, de pesquisa, foi muito boa,

mas na gramática, lá não. No meu ponto de vista, ela não pode ser aquela coisa, por exemplo, que o aluno fica decorando ali, até, não...

Ent.: Saber toda a metalinguagem, saber o que é substantivo, o que é verbo, mas não saber empregar isso aí também...

Prof.: Mas lá, no caso, a gente saltou essa parte aí. O problema é que os professores não sabem como trabalhar a gramática sem ser complicada e se, ou outra forma que é a contextualizada que falam, nem essa; é a minha opinião. Vamos ver o que os outros (professores) falam. Esse que é o problema, esse que eu acho errado. Para abolir uma coisa tem que ter outra pra substituir. Por que, vai fazer o quê?

ANEXO 3

Relatório TP3.

As atividades trabalhadas nesse módulo, todas, foram consideradas por nós, professoras, difíceis para a 6ª série. Notamos esse entrave ao selecionar um texto. Foram distribuídas fotocópias do mesmo a cada aluno. Em seguida (foi-lhes) solicitamos para que lessem silenciosamente. Após esse primeiro contato a leitura foi feita por uma de nós, professora.

Pedimos-lhes que elencassem as palavras consideradas difíceis de entendimento, as quais foram pesquisadas no dicionário. Isso não foi suficiente para que a mensagem fosse compreendida e foi necessária a interferência de explicações de alguns versos, solicitadas pelos alunos. Justamente onde a linguagem empregada exigia deles maior esforço de entendimento. Somente a partir daí foi possível iniciar o trabalho escrito.

A principal dificuldade nesse texto “O operário em construção”, foi a linguagem poética. Embora acostumados com poemas, reconhecemos que, enquanto estudantes do Ensino Fundamental, a poesia traz um apelo lingüístico um tanto complicado para a série em questão. A intimidade com textos narrativos em prosa onde a poesia também existe, porém com abordagem diferente, é muito mais acessível.

No poema, por si só, espera-se, com maior ênfase, a presença da poesia. Nesse texto, talvez, por ser longo, a crítica social prevaleceu em detrimento da poesia. Provavelmente levados pelo noticiário diário a respeito do assunto e, também, pela dificuldade de enxergar a linguagem figurada, pouco explorada. A intertextualidade feita pelos alunos deixa claro a influência da mídia que, a todo momento, passa informações de desemprego, corrupção e violência. O texto não deixa de mostrar a crueldade vivida pelos operários, na qual todos eles (alunos) se identificam.

Os módulos TP1, 2,3 mostram a riqueza de variedades em gêneros textuais que deverão ser incluídos no planejamento do próximo ano com grande chance de mudar a metodologia de o professor trabalhar e, com isso, melhorar o nível de leitura do aluno.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)