

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – URI/FW**

MARIVALDO SOUZA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO ENSINO MÉDIO NAS PROPOSIÇÕES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE
RONDONÓPOLIS/MT: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

MARIVALDO SOUZA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO ENSINO MÉDIO NAS PROPOSIÇÕES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE
RONDONÓPOLIS/MT: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Jordana Wruck Timm.

Frederico Westphalen
2021

S237f Santos, Marivaldo Souza dos
Formação continuada dos professores de língua portuguesa do ensino
médio nas
proposições da Rede Pública Estadual de Rondonópolis – MT : uma análise
documental
/ Marivaldo Souza dos Santos. – 2021.
77 f.
Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada – URI Câmpus
de
Frederico Westphalen - RS, 2021.
“Orientação: Prof^a Dra Jordana Wruck Timm.”

Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 10/1278

MARIVALDO SOUZA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO ENSINO MÉDIO NAS PROPOSIÇÕES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE
RONDONÓPOLIS/MT: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Frederico Westphalen, ____ de ____ de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm – Orientadora
Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI
Câmpus de Frederico Westphalen

Profa. Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol
Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI
Câmpus de Frederico Westphalen

Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco
Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI
Câmpus de Frederico Westphalen

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen – RS.

Reitoria

Reitor: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Grad.: Profa. Dra. Neusa M. John Scheid

Pró-Reitor de Administração: Prof. Me. Nestor Henrique De Césaró

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Profa. Dra. Silvia Regina Canan.

Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti.

Diretor Administrativo: Prof. Dr. Ezequiel Plinio Albarello.

Departamento/Curso

Depart. de Ciências Humanas – Chefia: Profa. Me. Maria Cristina Gubiani Aita.

Programa de Pós-Graduação – Coordenadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Disciplina

Dissertação

Linha de Pesquisa

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm

Mestrando

Marivaldo Souza dos Santos

Aos meus filhos, Yago Dante Ribeiro dos Santos e Sérgio Augusto Ribeiro dos Santos. Que eles possam lembrar-se sempre, que em todos momentos que estive aqui a escrever, estava pensando NELES.

AGRADEÇO

A mim mesmo, pela força e pela busca em superar-me ao longo de toda vida.

À minha orientadora, Doutora Jordana, por resgatar-me e segurar-me pela mão até o fim dessa jornada.

Aos meus alunos, por acreditarem que faço a diferença em suas vidas, e eles na minha.

Verdades da profissão de professor

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.

Paulo Freire

RESUMO

É indispensável refletir sobre a formação continuada voltada para a construção de cidadãos pensantes, críticos e de múltiplos olhares para a sua própria realidade ou para a realidade que a sociedade vive. A necessidade constante da formação de professores é sempre uma pauta relevante. Se faz urgente identificar o foco e os caminhos metodológicos propostos para a formação dos professores, além de refletir a sociedade, a educação e as demandas formativas, valorizar a formação continuada e compreender os processos formativos. Com esse viés e no intento de aproximações com a cultura local, problematizou-se, a partir de uma análise documental, o que está sendo ofertado, enquanto proposições de formação continuada dos professores de Língua e Literatura do Ensino Médio, pelo CEFAPRO? E, o que está sendo ofertado, dialoga com os discentes dessa etapa de ensino? Visando responder ao problema de pesquisa, objetivou-se, com a presente dissertação, compreender, a partir de uma análise documental, o que está sendo ofertado, enquanto proposições de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio pelo CEFAPRO. Também foram objetivos, refletir sobre a sociedade, a educação e a formação de professores. Investigar sobre a formação inicial, a formação continuada e a formação específica para o exercício docente na área de Língua e Literatura no Ensino Médio. E, ainda, analisar se o que está sendo ofertado pelo CEFAPRO para essa área, dialoga com os discentes dessa etapa de ensino. O problema e os objetivos foram analisados por meio dos seguintes documentos: Plano de ação do núcleo de Língua Portuguesa/2019: intervenção na prática pedagógica de Língua Portuguesa a partir das diretrizes do SAEB e Plano de formação on line para o grupo de estudos de linguagem (GEL)/2020 que embasam as formações ofertadas pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO). Os documentos foram analisados através da análise de conteúdo. Conclui-se que, a partir de como a instituição organiza e projeta o processo de formação, existe uma preocupação em ofertar formação/contribuição para o aprimoramento dos professores de Língua Portuguesa com diferentes nuances de aplicabilidade do trabalho pedagógico. Entre tais nuances, destacam-se: a proposta de valorização da leitura; e, a abordagem da análise linguística no processo de formação continuada. Por fim, acredita-se que o processo de formação continuada de professores, independente da área, é de suma importância para construir uma educação cada vez mais forte, inovadora e com profundidade de ensino e de aprendizagem. Além do trabalho que deve ser desenvolvido pelos professores da área de língua portuguesa, evidencia-se a importância de atuação de todos os professores da escola trabalharem com o processo de leitura, uma vez que é através da leitura que se constrói compreensão e criticidade na sociedade. Ademais, o trabalho proporciona na essência a formação continuada para o fazer pedagógico.

Palavras-chave: Educação. Formação continuada de professores. Língua portuguesa. Ensino Médio. Sociedade.

ABSTRACT

It is essential to reflect on the continuing education aimed at the construction of thinking, critical citizens and multiple perspectives on their own reality or on the reality that society lives. The constant need for teacher training is always a relevant issue. It is urgent to identify the focus and methodological paths proposed for teacher education, in addition to reflecting society, education and training demands, valuing continuing education and understanding the training processes. With this bias and in the attempt to approach the local culture, I problematized, based on a documental analysis, what is being offered, as proposals for the continued education of High School Language and Literature teachers, by CEFAPRO? And, what is being offered, does it dialogue with the students of this teaching stage? Aiming to answer the research problem, with this dissertation, I aimed to understand, from a documental analysis, what is being offered, as proposals for the continued education of Portuguese Language Teachers in High School by CEFAPRO. It was also objective to reflect on society, education and teacher training. Investigate about initial training, continuing education and specific training for teaching in the field of Language and Literature in High School. And, still, analyze whether what is being offered by CEFAPRO for this area, dialogues with the students of this teaching stage. The problem and objectives were analyzed through the following documents: Action Plan of the Portuguese Language Center/2019: intervention in Portuguese Language pedagogical practice based on the SAEB guidelines and Online Training Plan for the Language Study Group (GEL)/2020 that support the training offered by the Training and Updating Center for Basic Education Professionals of Mato Grosso (CEFAPRO). The documents were analyzed through content analysis. It is concluded that, based on how the institution organizes and designs the training process, there is a concern to offer training/contribution for the improvement of Portuguese Language teachers with different nuances of applicability of the pedagogical work. Among such nuances, the following stand out: the proposal to value reading; and the approach of linguistic analysis in the continuing education process. Finally, it is believed that the continuing education process for teachers, regardless of the area, is of paramount importance to build an education that is increasingly stronger, innovative and with depth of teaching and learning. In addition to the work that must be developed by teachers in the Portuguese language area, the importance of the role of all school teachers to work with the reading process is clear, since it is through this that understanding and criticality are built in society. In addition, the work essentially provides continued training for pedagogical practice.

Keywords: Education. Continuing teacher education. Portuguese language. High school. Society.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CRONOGRAMA DA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PLANO.....	63
QUADRO 2 – CRONOGRAMA DE CADA TURMA E FORMADOR.....	63
QUADRO 3 – AÇÕES.....	66

LISTA DE SIGLAS

BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAPRO	– Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CF	– Constituição Federal de 1988
CNE	– Conselho Nacional de Educação
DCNEI	– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DM	– Dissertação Mestrado
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990
GEL	– Grupo de Estudos de Língua Portuguesa
FW	– Frederico Westphalen
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SEDUC/MT	– Secretaria de Estado de Educação
SEMED	– Secretaria Municipal de Educação
TD	– Tese Doutorado
URI	– Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	JUSTIFICATIVA E CONTEXTO DA PESQUISA: O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	18
2	SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	25
2.1	SOCIEDADE E EDUCAÇÃO.....	25
2.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	32
2.2.1	Formação inicial de professores.....	33
2.2.2	Formação continuada de professores.....	36
2.2.3	Formação de professores de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.....	39
3	CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	43
3.1	OPÇÃO E CONCEPÇÃO DA PESQUISA.....	44
3.2	DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	48
3.2.1	Coleta dos dados.....	49
3.2.2	Análise de dados.....	53
3.2.3	Procedimentos éticos.....	56
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	58
4.1	PLANO DE AÇÃO DO NÚCLEO DE LÍNGUA PORTUGUESA/2019: INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DAS DIRETRIZES DO SAEB.....	58
4.2	PLANO DE FORMAÇÃO ON LINE PARA O GRUPO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM (GEL)/2020.....	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
	REFERÊNCIAS.....	72
	ANEXOS.....	77

1 INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa busquei discorrer, a partir de uma análise documental, sobre as proposições de formação continuada de professores de Língua e Literatura do ensino médio da rede pública estadual de Mato Grosso, em especial na cidade de Rondonópolis. Com tal objetivo, dentro da linha de pesquisa “Formação de professores, saberes e práticas educativas”, procurei fazer descobertas do processo de formação continuada desde a preparação teórica até a aplicação formativa para os professores.

A vivência de doze (12) anos na educação me inquieta e provocou-me a investigação da trajetória de nossa formação continuada, interrogando acerca da reconstrução de trabalho pedagógico. Minha inquietação não se dá por motivos unicamente pessoais, mas sim por entender que existe uma mudança de perfil dos alunos que frequentam a escola pública. A juventude de hoje não é a mesma de ontem, tampouco será a mesma de amanhã. Trata-se de uma juventude composta por adolescentes e jovens que já trazem consigo saberes construídos em/de um mundo globalizado digitalmente e estes, muitas vezes, com demandas familiares diferentes do que se considera tradicional. São oriundos de diversas configurações de família desse novo contexto de vida social, essas demandas soam como desafios para ambos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda que a eficiência dos seres humanos seja algo já posto e considerado na humanidade desde o início das civilizações, ora na busca de descobertas, ora na expansão do conhecimento e aprimoramento da ciência, ideários iluministas, percebemos que vivemos em tempo de globalização, no qual há necessidade de indivíduos que pensem e que consigam, por outro viés as formas como conectar-se com o mundo global, contribuindo assim para o crescimento político, social e econômico da sociedade. Globalização esta que pode ser atribuída, além de tantos outros segmentos, à informação. O cenário atual, descrito por vários autores como a Sociedade da Informação, se originou no momento da globalização e da acelerada disponibilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com destaque para a internet (CASTELLS, 2010; DUPAS, 2011). Diante de tal quadro, vejo a necessidade de lançar mão de diversas metodologias para a formação dos professores, seja técnica ou específica e, acima de tudo que a formação seja contínua

e em sintonia com os sujeitos e a sociedade.

Segundo Castells (2010, p. 43),

Não é a sociedade quem determina 'o curso das transformações tecnológicas' e nem a tecnologia determina a sociedade; ambas estão integradas em uma interação dialética, onde a sociedade, apesar de não determinar a tecnologia, é capaz de exercer poder sobre ela sufocando-a ou utilizando-se dela, de forma que o destino da economia, do militarismo ou outro aspecto social possa ser mudado.

É notória a necessidade de interação entre sociedade e tecnologia diante da globalização do mundo. O processo dialético, – oriundo do diálogo, do debate –, é capaz de construir novas formas de raciocinar, de pensar e de agir sobre um determinado assunto. E todo esse contexto de interação e de diálogo em torno da sociedade e da tecnologia respinga no trabalho pedagógico, o qual requer sujeitos dotados de algumas habilidades construídas para esse novo fazer diário que pressupõem novas formas de dialogar e de interagir com os alunos.

Pensar sociedade e tecnologia em tempos de globalização requer analisar objetivos e interesses. Tantas lutas já foram e são travadas em busca de direitos, seja no cenário da educação, seja em qualquer outro cenário. A sociedade se constrói a partir de conquistas de direitos humanos institucionalizados, porém ainda prevalece as concessões de direitos incompletos, paliativos que visam apenas satisfazer as classes que lutam, todavia com interesses voltados ao capitalismo.

A este respecto, cabe recordar que el Estado de bienestar no es solo el resultado de sucesivas luchas sociales por la consecución de derechos; sino también una necesidad histórica del sistema capitalista que, de lo contrario, habría muerto por inanición. Unida al Estado de bienestar, nace la organización social fordista con el objetivo de fomentar el consumo interno y así favorecer el propio enriquecimiento. (GONZALEZ, 2017, p. 5)

No cenário tecnológico, o bem-estar da sociedade se dá muito mais pelo domínio do capitalismo sobre as grandes mídias do que necessariamente pelas conquistas de direitos históricos através das lutas. Nesse sentido, Castells (2010, p. 44) complementa,

Sem dúvida, a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a

tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico.

Nesses novos tempos, os novos sujeitos membros dessa sociedade moderna têm gana pelo saber. Saber este que implica em novos conhecimentos e novas habilidades para executar as tarefas demandadas pela nova sociedade. Nesse contexto, a formação continuada dos professores que são aqueles responsáveis pelos processos iniciais de orientação para a vida adulta, seja de fato voltada para as tendências tecnológicas da informação.

Dupas (2011) afirma que se torna referência a utopia dos mercados livres e da globalização. Para o autor:

A capacidade de produzir mais e melhor não cessa de crescer. Paciência que tal progresso traga consigo regressões, desemprego, exclusão, pauperização, subdesenvolvimento. A distribuição de renda piora, a exclusão social aumenta, o trabalho se torna mais precário nesse mundo de poder, produção e mercadoria (DUPAS, 2011, p. 50).

Também nessa linha de raciocínio, as Reformas internacionais da educação e formação de professores apontam que:

[...]: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem. (MAUÉS, 2003, p. 94)

Tais mudanças econômicas fazem pensar que a formação continuada de professores deve ter como princípio formar cidadão para a vida, para as demandas diárias às quais está sujeito. É possível que, através da valorização da leitura de mundo por diferentes signos linguísticos, esta formação venha a ser ideal ou uma das recomendadas para a construção desses novos cidadãos trabalhadores e pertencentes a um cenário de diversas possibilidades de interpretação. Nesse mesmo

interim, Maués (2003, p. 101) ainda chama a atenção para a formação de professores, a qual ela também intitula como formação prática ou validação das experiências:

[...]. Outro argumento utilizado é que os cursos de formação têm sido muito teóricos, desvinculados do meio escolar e, para confirmar esse raciocínio, são apresentados alguns exemplos provenientes dos resultados das avaliações realizadas com os alunos, como é o caso do Pisa. Essas avaliações ocorrem no final do curso, o que significa que somente o produto é avaliado e não o processo. Com base nessas críticas, o tipo de saber que passa a ser valorizado é o saber prático, o saber que pode resolver os problemas do cotidiano.

Diante do exposto, entendo como necessária a formação dos profissionais da educação capazes de compreender a necessidade de formar essa juventude, preparando-a para uma sociedade em transformação e profundamente desafiadora. É relevante olhar para os professores como profissionais capazes de interagir com a diversidade dessa nova conjuntura social. Os estudantes trazem situações conflituosas advindas dos seus núcleos familiar, social, econômico e comunitário que demandam atenção e olhar diferenciados no ambiente escolar.

Quando o professor não está atento e preparado para o fazer pedagógico, há implicações em seu trabalho: alunos em processo de construção do domínio da leitura e da escrita, sujeitos acrícos com baixos índices de desempenho educacional. Tal situação de limites formativos recai, ora sobre os educadores, ora sobre os educandos quando se trata de leitura de mundo e formação para o momento econômico, político, social e cultural do país. Estas consequências podem impactar na vida dos sujeitos e da sociedade. A necessidade da formação continuada se dá a partir do momento que se anunciam transformações na sociedade, na ocasião em que se apresentam novos cenários na vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, na conjuntura em que se percebe que a carreira desgasta o profissional e este tem a necessidade de aprender para continuar a aprender e a ensinar.

A presente pesquisa, desse modo, teve também motivação em buscar e propor refletir sobre a formação continuada de tantos professores que, assim como eu, se sentem desafiados a entender as demandas de sala de aula e que se interrogam perante o desafio dos estudantes não corresponderem aos objetivos escolares. Alfredo Veiga Neto (1996, p. 268), sugere que “[...] as descidas aos porões nos potencializam sobremaneira para enfrentarmos racionalmente tais fenômenos,

trabalhando a favor daquilo que nos interessa e contra os constrangimentos e limitações que se nos impõem”. Entendo ser necessário revisitar nosso passado para compreender conceitos de época, assim, entenderemos as necessidades do nosso tempo atual. Revisitar os porões escancara uma expectativa de compreender concepções e situações que envolvem os sujeitos do processo. Isso também se aplica à formação continuada de professores. Novos tempos e outras juventudes demandam novos saberes dos professores e esse é um dos objetivos da formação continuada.

O presente texto disserta sobre os processos de formação continuada dos professores de Línguas e Literatura da rede pública estadual de ensino médio de Rondonópolis/MT. Pensar nesses processos pressupõe entender o conhecimento e os cenários que nos cercam. Entender as transformações da sociedade ao longo dos tempos permite compreender a necessidade de a educação dialogar com um mundo em transformação. Beatriz Gomes Nadal (2009, p. 21) aponta que

Foi nesse cenário social, marcado pelo estabelecimento de novo padrão político (a democracia), econômico (o capitalismo) e cultural (o racionalismo) que se iniciou o debate sobre a necessidade de educar o povo. A identificação dessa necessidade aparece relacionada, basicamente, a dois tipos de interesse, intimamente vinculados: o interesse do estado democrático, de se consolidar e legitimar, e o interesse do capital, de se expandir.

Nesse sentido, é correto afirmar que a educação dialoga com as exigências de cada tempo, ou seja, no processo de tentativa de educar o povo para os novos Estados Nacionais democráticos, mas também para expandir, legitimar e consolidar objetivos capitalistas. Percebo então que a sociedade por vezes buscou trazer para perto de si os ideais da educação, talvez também como meio de transformar e melhorar o indivíduo como pessoa, no entanto, sobretudo vislumbrando um ser capaz de desenvolver produtivamente no mercado de trabalho.

Pensar e pesquisar a formação de professores significa remexer em um passado não muito distante quando o mundo parecia mais simples; alguém ensinava e outro alguém aprendia, ou pelo menos se acreditava nisso. Nesse processo, acreditava-se que o professor, sujeito adulto do processo de ensino e aprendizagem, por ocasião bastava ser *reciclado*, *aperfeiçoado* ou, por que não, *treinado* para afinar os instrumentos de ensino. Estas são algumas nomenclaturas comumente usadas,

entre outras, para designar os processos de formação de professores, princípio este que ainda continua sendo difundido.

Tecidas estas breves palavras introdutórias e pensando no contexto da última etapa da educação básica, problematizo: **a partir de uma análise documental, o que está sendo ofertado, enquanto proposições de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, pelo CEFAPRO? E, o que está sendo ofertado, dialoga com os discentes dessa etapa de ensino?**

Visando responder ao problema de pesquisa, objetivei, com a presente dissertação, **compreender, a partir de uma análise documental, o que está sendo ofertado, enquanto proposições de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, pelo CEFAPRO.**

Também foram objetivos, **refletir sobre a sociedade, a educação e a formação de professores. Investigar sobre a formação inicial, a formação continuada e a formação específica para o exercício docente na área de Língua Portuguesa do Ensino Médio. E, ainda, analisar se o que está sendo ofertado pelo CEFAPRO para essa área, dialoga com os discentes dessa etapa de ensino.**

Nesse primeiro capítulo, de caráter introdutório, ainda apresento na sequência o estado do conhecimento, que busca costurar a justificativa e o contexto da pesquisa aqui apresentada. No segundo capítulo apresento algumas definições conceituais e teóricas relativas a sociedade, a educação e a formação de professores. No terceiro capítulo apresento a concepção e os caminhos metodológicos percorridos. Posteriormente, em um quarto momento, apresento a análise e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais.

1.1 JUSTIFICATIVA E CONTEXTO DA PESQUISA: O ESTADO DO CONHECIMENTO

A sequência de reflexão que segue apresenta a justificativa e o levantamento das produções acadêmicas em nível de pós-graduação *Stricto Sensu* sobre a temática “Formação continuada de professores do Ensino Médio”. Justifico a pesquisa em dois momentos, sendo o primeiro deles apresentando a minha opção e inquietação pessoal para a escolha do tema a ser pesquisado e o segundo com uma justificativa

acadêmica, a partir da apresentação do estado do conhecimento sobre a referida temática.

Entendo aqui, a apresentação do estado do conhecimento, como uma forma de justificar academicamente a pertinência em pesquisar e em ter pesquisado sobre a temática da presente dissertação. Existem trabalhos já feitos sobre a temática, o que demonstra que o tema é de relevância para a academia. No entanto, não encontrei nenhum outro com a mesma especificidade do que eu me propus a fazer, o que justifica ter pesquisado a respeito.

Nesse sentido, Rodrigues (2018, p. 127), em suas conclusões, reitera:

Outro fato importante a destacar é a divulgação de dados de pesquisas realizadas em mestrados e doutorados circulando em eventos da área, o que possibilita a interlocução com outros pesquisadores, estudantes e professores das redes públicas e privadas, com trocas de conhecimentos e experiências.

A referida autora, ao escrever sobre estratégias de leitura em relação ao estado da arte, me auxilia a especificar a forma como fiz o levantamento dos meus dados para este estado do conhecimento, conforme aponto mais adiante, ainda nesse subtítulo. Mas, também, me auxilia para entender e justificar a pertinência de apresentar os dados do estado do conhecimento, como forma de divulgar outras pesquisas que já tenham sido feitas em torno do tema aqui apresentado.

Então, no primeiro momento, lançando mão das minhas vontades e anseios enquanto professor. A década era de 1980 e sempre acompanhava minha mãe em seu ofício de professora. Naqueles anos, muitas vezes ela se ausentava para fazer cursos em uma cidade distante. Os cursos recebiam diversas nomenclaturas (aperfeiçoamento, reciclagem, treinamento, formação, etc.), as quais mudavam de tempo em tempo. Atualmente consigo pensar naquelas palavras e fazer algumas leituras a respeito do que tem sido a formação continuada de professores no Brasil.

A partir dessa vivência que foi a responsável por despertar em mim o sonho de ser professor, após adentrar no universo da educação, passei também a conviver com essas nomenclaturas que outrora me pareciam de difícil compreensão. Muito embora passaram a ter significado, mesmo distante do que eu tinha como entendimento enquanto formação, mas, ao menos deixaram de ser termos vazios e incompreensíveis daquela época para mim.

Na trajetória de professor, tenho questionado os processos de formação. Vejo-os de forma vaga e sem objetivos concretos de se fazer diferente. Entendo que, se um dia, a palavra reciclagem serviu para ajudar o professor a fazer diferente, na contemporaneidade não serve mais. Uma vez que o verbo reciclar em sua transitividade é completo de múltiplos significados, entendo que ao longo das últimas décadas não se aplicou na educação com o melhor dos seus significados, isto é, o de formar, qualificar alguém ou a si próprio para um fazer diferente.

Sonho com um processo formativo e continuado de professores que, de fato, não recicle o professor, não objetive torná-lo reutilizável, mas que possibilite aos sujeitos da educação diferentes formas de aplicação do fazer pedagógico, uma vez que os sujeitos aos quais se direcionam o trabalho pedagógico têm novas demandas, pertencem a um universo em constante transformação: o momento tecnológico de transformações constantes na sociedade. Dessa forma, o professor sente a necessidade de ser amparado somente com o que é essencial ao seu trabalho para atender os sujeitos que, nem sempre carecem de formação para o trabalho, mas também uma formação para o exercício da cidadania. No mesmo contexto, ao alternar a análise para outras Unidades da Federação, percebo que muda a região geográfica, mas pouco muda a situação para com a educação.

No segundo momento, justifico a pesquisa por meio de um olhar analítico minucioso em torno de temáticas que contemplem meu tema fazendo o mapeamento dos estudos acerca de palavras ou termos-chaves que, de forma direta ou indireta, possam conversar com o processo de formação continuada de professores. O mapeamento dos dados localizados possibilita visualizar o contexto em que as pesquisas foram realizadas, os seus aspectos teórico-metodológicos, quais os resultados e que contribuições os estudos trouxeram à temática.

Visitei então o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹, busquei pelo descritor “Formação continuada de professores AND ensino médio” (sem o uso das aspas), de forma refinada nos quesitos: grande área do conhecimento (Ciências humanas), área de avaliação (Educação) e área de concentração (Educação) dentro de um recorte dos últimos 5 anos (2015-2020), porém, encontrei apenas trabalhos dos anos de 2015 a 2018, já que a plataforma está em atualização, apresentando

¹ Disponível em: <catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Pesquisa realizada em 07 mar. 2021.

instabilidade ou incompletude dos dados a partir de 2019. Utilizando o referido descritor e refinamentos, deparei-me então com 3257 trabalhos entre dissertações e teses que abordam a temática da formação continuada.

Compõem esse número, 2296 dissertações e 961 teses espalhadas por todo Brasil, trabalhos de grande relevância para o campo de pesquisa à qual me proponho. Afunilando mais a pesquisa, constatei 319 trabalhos defendidos na área no Estado do Mato Grosso, sendo 33 teses, 269 dissertações e 17 mestrados profissionais. Esses números serviram para reforçar meu olhar para a necessidade de discutir e fazer ser lembrada a necessidade de formar professores para um trabalho pedagógico que atenda às demandas do contexto.

Mais recentemente formulou-se que trabalho pedagógico é o trabalho dos professores, envolvendo a soma de escolhas que nem sempre são objeto de reflexão, por falta de tempo e de espaço na escola e fora dela, para que os professores possam refletir sobre o que realizam. Este trabalho, por sua natureza, está relacionado a como o grupo que compõe a escola se organiza, como entende e produz educação. Transita entre o individual e o coletivo, de modo dialético, elaborando e acontecendo cotidianamente na escola (FERREIRA, 2017, p. 19).

Nessa perspectiva, entendo que embora o processo educativo tenha sempre muito de reflexão como um todo, com as mudanças de contexto, urge a necessidade de irmos além, numa perspectiva mais aprofundada afim de compreender e formar os sujeitos para compreender seus próprios dilemas e necessidades diante desse novo cenário cultura, político, social e tecnológico.

Os trabalhos encontrados na plataforma da CAPES, publicados por instituições situadas no Mato Grosso, são direcionados a diferentes áreas do conhecimento, todos voltados para a formação continuada de professores com ênfase no fazer pedagógico e na construção de sujeitos capazes de se movimentarem na sociedade.

Os trabalhos, independente da área do conhecimento, são ricos em propostas que contribuem para o trabalho pedagógico, no entanto, a partir da leitura dos títulos e resumos, pude perceber que nenhum deles objetivou buscar um posicionamento quanto à formação continuada ofertada pelo estado ou pelas instituições de ensino aos professores, a partir de uma pesquisa documental. Nesse contexto, não selecionei trabalhos específicos para análise e sim uma leitura de títulos e/ou resumos variados para entender os objetivos dos trabalhos.

Convém explicitar que realizei a leitura dos títulos dos 319 trabalhos emergentes da busca, com os devidos refinamentos feitos e citados anteriormente. Pelo título, percebi que muitos não tinham a devida relação com o que estava procurando e com o que estou me propondo nesse projeto. Aqueles que pelo título deixavam dúvidas sobre ter relação com a minha pesquisa ou não, busquei sanar através da leitura do resumo. E, quando ainda assim a dúvida persistia, buscava então pelo trabalho na íntegra.

Seguindo o recorte temporal de 5 anos (trabalhos concluídos de 2014 a 2019) e o recorte geográfico da pesquisa (trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação situados no Mato Grosso), continuei a dissecar os trabalhos encontrados uma vez que o meu interesse está voltado para esse recorte geográfico. Mesmo que a pesquisa seja realizada dentro de um espaço específico, ainda sim servirá para fazer um retrato de todo processo de formação continuada no Brasil, mesmo que se considere pequenas diferenças entre uma ou outra região.

Nessa investigação percebi que a grande maioria dos trabalhos no universo de formação de professores está relacionada diretamente com as disciplinas de trabalho dos seus autores. Nesse sentido, cada trabalho apresenta demandas específicas de uma determinada área, um problema específico que nem sempre diz respeito a todos os professores, então, precisei buscar algum trabalho de pesquisa voltado para os professores de forma generalizada.

Encontrei dois trabalhos que contemplam o universo que desejava pesquisar, a saber:

- Formação continuada: a sala do educador como espaço de produção de conhecimento, cuja dissertação foi defendida em 2014 pela agora mestre, Cristina de Campos Silva, na linha de pesquisa: formação de professores, políticas e práticas pedagógicas do PPGEDU da Universidade Estadual do Mato Grosso UNEMAT.

- Políticas educacionais em Mato Grosso: a formação continuada de professores das escolas estaduais em Rondonópolis, da pesquisadora Maria Ferreira Bezerra, defendido em 2017 na linha Políticas educacionais, gestão e formação de professores da Universidade Federal de Goiás, UFG.

A primeira dissertação listada “Formação continuada: a sala do educador como espaço de produção de conhecimento”, teve como objetivo investigar o projeto de formação continuada sala do educador desenvolvida em escolas da rede pública

estadual do Mato Grosso. O projeto sala do educador não é uma proposta desconhecida do professorado do estado, pelo contrário, o CEFAPRO é o departamento, dentro da Secretaria de Educação do Estado, responsável pela construção das temáticas formativas para os professores do estado. Sendo assim, a pesquisa analisada aqui, dialoga com o meu trabalho de forma ampla.

Segundo a autora do texto (SILVA, 2014), o Projeto Sala do Educador se propõe a ser um espaço de produção de conhecimento de forma coletiva, nesse ambiente, os professores se formam a partir do debate construído pelos seus pares, de suas vivências e experiências múltiplas que acontecem no chão da escola. Diante dos diferentes ambientes, diferentes gestões e principalmente, diferentes sujeitos, a troca de experiências funciona como principal elemento condutor da formação continuada de professores.

O projeto sala do educador tem como finalidade que os profissionais produzam e socializem conhecimentos (práticas e vivências) que, de alguma forma converse com as demandas do outro, as experiências, sucessos ou frustrações não são alheias a nenhum professor, uma vez que entendemos que, embora os sujeitos (clientela) sejam diferentes, tragam consigo diferentes questões/demandas, ainda assim, no fundo são todos iguais, as angústias e anseios de uns em determinado momento, serão os mesmos de outros em momentos seguintes. Nesse contexto, o diferencial deve vir daquele que é incumbido para orientar, conduzir, ensinar e transformar, o professor. Logo, esse profissional carece de formação, formação que o torne sujeito apto e instruído para fazer mudanças sociais através dos sujeitos que conduzem.

Seguindo a análise dos trabalhos que julgo importantes para conversar com minha pesquisa, selecionei o segundo trabalho listado, o qual está intitulado: “Políticas educacionais em Mato Grosso: a formação continuada de professores das escolas estaduais em Rondonópolis”, da pesquisadora Maria Ferreira Bezerra, defendido em 2017.

Basicamente na mesma perspectiva da pesquisa citada anteriormente (SILVA, 2014), Bezerra (2017) se propõe a discutir a iminência do debate em torno do tema formação continuada, porém, ela se volta para as políticas educacionais debatendo o papel do estado de forma direta enquanto gestor da educação pública, além de investigar a gestão interna no próprio chão da escola. Nesse contexto, o trabalho pedagógico na sua realização sofre interferências positivas e/ou negativas oriundas

de diferentes esferas do universo da educação e, hipoteticamente, a formação continuada dos professores, não raras as vezes, não acontece de forma que contemple os avanços e, por conseguinte, as várias mudanças sociais (políticas, econômicas, educacionais, culturais, etc.).

Dito isto, a seleção dos dois trabalhos fortaleceu minha perspectiva em torno da temática escolhida e abriram um novo olhar para realidades tão próximas a mim, mas que ainda não havia pensado de forma específica como elemento a ser abordado na minha pesquisa. A sala do educador por exemplo, surge como espaço propício para tecer o debate da formação de forma fidedigna ao ambiente escolar, não só como espaço físico, mas sim como espaço de compartilhamento de experiências, de angústias e anseios por qualificação do trabalho pedagógico. Justifico ainda, a apresentação desses dados, pois a partir deles pude mapear o que já tinha sido pesquisado até então, demonstrando que a temática por mim proposta é de interesse da comunidade acadêmica, no entanto, com o diferencial de fazer essa análise a partir das proposições de formação ofertadas por um órgão público.

2 SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O trabalho com a educação no Brasil é tão antigo quanto à existência do próprio Brasil. No momento da descoberta (ou melhor, do encontro) do nosso país, já tínhamos uma sociedade. A juventude ali já se fazia presente. E os “descobridores” já traziam ideias de educação com objetivos bem direcionados: alfabetizar e catequizar aquela juventude que não tivera contato com o mundo político, social e cultural do momento e, tais objetivos talvez bastassem para o referido contexto espaço-temporal.

São passados aproximadamente 520 anos daquele momento e entendo que continuamos inseridos em uma sociedade na qual muito se fala de/em educação. E, quando se pensa em educação é preciso repensar os objetivos para com ela, pois os sujeitos contemporâneos ao uso das tecnologias de informação e comunicação quase em nada se assemelham aos sujeitos do “descobrimento”, logo, aqueles objetivos não satisfazem mais. Vejo então a necessidade de formar professores para ressignificar o processo educativo, a partir desse contexto e dessa realidade em que as juventudes compõem os nossos espaços sociais, a nossa sociedade e o nosso contexto escolar/educativo.

2.1 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Sociedade do nosso tempo, contemporaneidade, tempos pós-modernos, modernidade líquida, sociedade globalizada são alguns dos termos que nomeiam esta atualidade tão diversa aos padrões clássicos e tradicionais da vida humana. Muito do que era culturalmente bem feito ou criativo, atualmente, já não parece ser. A ideia que se tinha de educação, família e de escola, ou outras tantas instituições, também mudaram de sentido, pois o tempo dissolveu e ou reconstruiu definições e conceitos acerca dos fenômenos. A escola mantém sua conotação de instituição formadora das noções básicas de ler, escrever e calcular mesmo diante de tantos elementos inovadores, o que antes era feito de determinada forma, assim era aceito, pois estava relacionado com a cultura daquele contexto espaço-temporal, hoje continua valendo com outros objetivos e importância. Marconi (1990), ao colaborar na obra de Lakatos (1990), definindo justamente os conceitos de cultura e sociedade, defende que apesar

de muitas vezes serem termos usados como sinônimos, na verdade são termos distintos, mas complementares. Para a autora:

As culturas atendem aos problemas da vida do indivíduo ou do grupo, e as sociedades necessitam da cultura para sobreviverem. Ambas estão intimamente relacionadas: não há sociedade sem cultura assim como não há cultura sem sociedade (homens). (MARCONI, 1990, p. 145).

Embora noutro tempo, Bauman (1998, p. 29), ao se referir à sociedade moderna, e sob a égide do estado moderno, afirma que:

A aniquilação cultural e física dos estranhos e do diferente foi uma destruição criativa, demolindo, mas construindo ao mesmo tempo; mutilando, mas corrigindo [...]. Foi parte e parcela da constituição da ordem em curso, da constituição da nação, do esforço de constituição do Estado, sua condição e acompanhamento necessários. E, inversamente, onde quer que a planejada ordem de constituição esteja em andamento, certos habitantes do território a ser ordeiramente feito de maneira nova convertem-se em estranhos que precisam ser eliminados.

No entendimento de Bauman a sociedade é uma construção. A sociedade se transforma, constrói e desconstrói o antes construído e posto como regra ou paradigma. No entanto, nesse contexto, a educação passa a valer-se de um público agora sem perspectiva ou interesse pela construção do conhecimento. Nasce aí um movimento de condução para o tecnicismo, criticado por Bauman, no qual a educação passa a doar-se para formar-se como mão-de-obra que atenda a interesses do capitalismo moderno.

Educados a viver na necessidade, descobrimo-nos a viver em contingência. E no entanto, fadados a viver na contingência, podemos, como sugere Heller, fazer 'uma tentativa de transformá-la em nosso destino'. Transformamos algo em destino ao abraçar nossa sina: por um ato de escolha e a vontade de permanecer leal à opção feita. Abandonar o vocabulário parasitário de esperança, na (ou indeterminação à) universalidade, certeza e transparência é a primeira escolha a ser feita, o primeiro passo no caminho da emancipação. Não podemos mais esquecer a contingência; [...]. (BAUMAN, 1999, p. 247).

Análogo ao pensamento de Bauman, a sociedade passou a viver contando com a sorte, torcendo para que as coisas deem certas, isso porque o público que frequenta a escola passou a ser educado para isso: contar com a sorte e fazer disso o próprio

destino. Toda vez que abraçamos o destino por aceitar que, o que temos é o suficiente, o que sobrou, o que me cabe, acabo assim aceitando como a minha sina, o meu destino, a minha miséria. Buscar a emancipação requer trilhar novos caminhos, adotar novo discurso, refinar as definições do que se quer. Mesmo que não se esqueça mais da contingência, ainda assim é preciso ser/ter mais do que a sorte lhe proporcionou.

Vivemos em tempos difíceis, fluídos, vagos e efêmeros, tudo acontece muito rápido, mas não por isso é preciso abandonar o discurso ou a busca do conhecimento, do aperfeiçoamento do que já se sabe. Fadar-se ao acaso das coisas ou torcer por dias melhores é aceitar a condição de incapaz na construção da nossa própria história, este embora pareça determinado, não podemos aceitar que ele não possa ser transformado.

A humanidade, de um modo geral, é movida pelo progresso. O desenvolvimento, do ponto de vista intelectual, aumenta a capacidade de o sujeito ser crítico, de olhar a sociedade com mais possibilidades de atuação e de protagonizar o seu estar no mundo. A escola é, então, esse espaço e tempo de formação intelectual e cultural que possibilita a inclusão dos sujeitos na vida social, econômica, política, cultural, etc.

Cabe aqui uma reflexão sobre o contexto do sistema educacional público a fim de se avaliar como está sendo feito o papel da escola na vida dos seus sujeitos. E este está sendo feito, não no sentido de fazer bem feito aquilo que é esperado que seja feito, mas no sentido de uma maior preocupação com o fazer o que é bom, fazer o bem, dar o seu melhor, no sentido de debater e refletir sobre a prática de fato.

A educação é uma prática milenar, a escola, secular. Contudo, pensar sobre a educação faz, de imediato, pensar sobre a escola. Embora a gênese da educação seja (muito) anterior à da escola, a associação entre ambas se naturalizou em vista da instituição da educação no âmbito escolar (FELDMANN apud NADAL, 2009, p. 19).

A afirmação permite reconhecer que a educação é uma exigência humana. A escola como tal como a conhecemos foi uma invenção moderna e hoje está posta como está. É nesse sentido que cabe a interrogação – o trabalho escolar, ao longo dos séculos de existência, foi modificado de forma que acompanhasse o sujeito da

aprendizagem ou permaneceu inerte? A respeito dessa pergunta que moram as inquietações que motivam o querer saber. Saber, não para criticar ou fazer julgamentos, mas, para compreender os sentidos e as transformações das coisas, o diálogo entre sujeitos e ambientes de aprendizagens e os múltiplos contextos econômicos, sociais e culturais.

Mesmo a educação figurando entre as prioridades dos discursos políticos e responsabilizada pelo sucesso e fracasso de um país e dos próprios sujeitos, ela não figura no cenário dos poderes como caminho para transformação da sociedade. O quadro da educação pública tende a se agravar, uma vez que os objetivos com os quais se ensinavam, cada vez mais vão apresentando menor relevância, ou melhor, vão exigindo e requerendo outros saberes. Segundo (FELDMANN apud NADAL, 2009, p. 20)

Até a idade média, a educação era pouco sistematizada e estava relacionada à formação dada no interior das famílias, comunidades e corporações, que preparavam seus jovens para assumir papéis sociais de natureza relativamente simples e previsível, em geral o ofício de seus pais e familiares. Havia preceptores, mas seu trabalho educativo – de caráter privado – era destinado a alguns poucos pertencentes às famílias abastadas.

Diante de tais ambiguidades que perpassavam pela educação, é relevante pensar na educação na perspectiva da ambivalência, a qual, segundo Cassol (2020), é um mundo sem fronteiras com vasta possibilidade de alcance. Para o autor, a conservação das estruturas e normatizações sólidas são tão importantes quanto a construção de novas possibilidades para dizer o que teoricamente já foi institucionalizado.

[...]. A ambivalência nos permite pensar a educação como possível não por uma única visão, de uma concepção única e, tampouco, uniforme, uníssona; ela se abre no horizonte das possibilidades e, para Bauman, se bem o compreendemos, o diluir das estruturas sólidas, tradicionais, de educação, mantém resíduos com a potencialidade para germinar viabilidades/pluralidades. [...]. (CASSOL, 2020, p. 9)

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores de Língua Portuguesa deve, entre tantos objetivos, elencar a leitura para desvelar essa infinidade de possibilidades de se compreender o mundo que cerca a humanidade.

[...]. Compreendemos que educar é possibilidade que se apresenta ao humano tanto quanto ser educado. Contudo as duas situações são construções que se desenvolvem na perspectiva do humano e, enquanto tal, o aprendizado pode ser também aberto, amplo e, de alguma forma, irrestrito. [...]. (CASSOL, 2020, p. 17)

Na sociedade contemporânea os objetivos não são mais aqueles do século XIV e nem poderia. Tudo muda, inclusive os sujeitos, a sociedade e, logo, a educação. O capitalismo neoliberal que se prolonga no século XX e assume, no século XXI, características mais voláteis e líquidas, trouxe consigo um olhar diferenciado à escola e a encarregou de preparar mão de obra. Muitos são os teóricos que se ocupam em compreender qual é o melhor caminho para a escola. Para Harvey (1992, p. 270-271):

[...] por meio da experiência de tudo – comida, hábitos culinários, música, televisão, espetáculos e cinema –, hoje é possível vivenciar a geografia do mundo vicariamente, como um simulacro. O entrelaçamento de simulacros da vida diária reúne no mesmo espaço e no mesmo tempo diferentes mundos (de mercadorias). Mas ele o faz de tal modo que oculta de maneira quase perfeita quaisquer vestígios de origem, dos processos de trabalhos que os produziram ou das relações sociais implicadas em sua produção.

O geógrafo acredita que haja uma subjetivação da cultura, marcada pela facilidade com que a informação chega às pessoas. De fato, as ações diárias do fazer moderno realizadas pelas mais diversas classes sociais, apresentam-se como imitação dos costumes de classes verdadeiramente possuidoras do acesso à cultura tecnológica que acaba por facilitar e beneficiar o fazer diário.

Para Santos, "o homem vai impondo à natureza suas próprias formas, a que podemos chamar de formas ou objetos culturais, artificiais, históricos" (SANTOS, 1988, p. 89). Estes objetos culturais fazem com que

a natureza conheça um processo de humanização cada vez maior, ganhando a cada passo elementos que são resultado da cultura. Torna-se cada dia mais culturalizada, mais artificializada, mais humanizada. O processo de culturalização da natureza torna-se, cada vez mais, o processo de sua tecnificação. As técnicas, mais e mais, vão incorporando-se à natureza e esta fica cada vez mais socializada, pois é, a cada dia mais, o resultado do trabalho de um maior número de pessoas. Partindo de trabalhos individualizados de grupos, hoje todos os indivíduos trabalham conjuntamente, ainda que disso não se

apercebam. No processo de desenvolvimento humano, não há uma separação do homem e da natureza. A natureza se socializa e o homem se naturaliza (SANTOS, 1988, p. 89).

É através do processo de globalização que natureza e culturalização tornam-se pares em um processo de formação de sujeitos individuais e/ou coletivos. A globalização e a tecnologia permitem que, embora se produza de forma individual, os processos ainda assim são aproximados e postos para o grupo, de forma que a produção seja farta e supra a sociedade capitalista.

É importante destacar que “o ensino, bem como a educação em geral, nunca foi estranho a toda e qualquer economia política, embora nem sempre de forma explícita. Não há uma economia política que não traga em seu bojo uma economia da educação e do ensino” (SANTANA, 2007, p. 88).

Para Neves (2007, p. 102),

a educação e, em específico, a política educacional, em um determinado contexto social concreto, é determinada pela força como se organizam e se estruturam as forças produtivas e das relações de produção e, também, pelo embate provisório das várias posições educacionais em disputa; hegemonia no Estado – em sentido estrito – e, na sociedade civil. A educação escolar no âmbito do capitalismo monopolista pode contribuir tanto para a perpetuação das relações sociais de produção como para transformá-las. O planejamento educacional, portanto, é um campo de tensão entre as mais variadas propostas, tanto da ótica do capital como da classe trabalhadora. O nível de correlação de forças em cada formação social concreta indicará a predominância de elementos conservadores ou transformadores nas diretrizes educacionais de uma determinada conjuntura.

Nessa perspectiva, cabe interrogar, qual tem sido a política educacional no Brasil? Parece adequado pensar que, diante da forma como se percebe a condução da educação, esta tenha servido para formar mão-de-obra, na maioria das vezes, barata, mas que atende aos interesses políticos de uma minoria econômica e cultural.

As reformas em curso no Brasil são partes integrantes do projeto neoliberal, que tem como foco a necessidade de reestruturar/modernizar o Estado, com vistas à liberalização, privatização e a desregulação. Essas reformas ocorrem em um “cenário marcado pela redefinição do papel do Estado com relação às políticas educacionais. Nesse novo arranjo, o Estado provedor cede lugar ao Estado indutor e avaliador de políticas educacionais” (CABRAL NETO; CASTRO, 2005, p. 7).

Entre os organismos internacionais que elaboram diretrizes à educação destacam-se: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). De acordo com Neto; Castro (2005, p. 8) “as diretrizes delineadas por esses organismos buscam construir um consenso sobre os rumos das reformas educacionais nos países da América Latina”. Nesse sentido, as políticas para a educação pública são o resultado de “imposições das instituições internacionais, particularmente do Banco Mundial, nas prescrições sócio educacionais, não apenas pelo monte de recurso financeiro de que dispõem, mas pela capacidade de gerenciar e manipular os governos” (SILVA, 2002, p. 2).

O Banco Mundial, bem como destaca Silva (2002), tem tido um papel central nesse processo. Cabral Neto e Castro (2005) comentam que tal instituição recorre à análise econômica para determinar as prioridades educacionais e defende a ideia de que empresas possam gerenciar a educação, isto é, a educação passa a ser um campo estratégico de investimento de firmas privadas que trabalham sob a lógica mercantil. No mais, o Banco Mundial dispõe de ‘especialistas’ que são responsáveis em realizar o assessoramento das reformas educacionais, o que constitui:

Uma grande ingerência externa controlando o cotidiano escolar das salas de aula. (...) A reforma também objetiva a venda de serviços, isto é, o aconselhamento sobre as ‘melhores experiências educacionais’ já em desenvolvimento. Os países serão considerados clientes e a educação passará a ser vendida como uma mercadoria, a ser escolhida pelos consumidores segundo as suas possibilidades e necessidades (CABRAL NETO; CASTRO, 2005, p. 11).

Análogo ao pensamento de Cabral Neto e Castro (2005, p. 11), a prática da terceirização da educação no Brasil e, por conseguinte, em Rondonópolis/MT já é uma realidade, embora não na totalidade, mas o processo de entrega da educação a grupos privados já acontece no ambiente da escola, seja na parte de infraestrutura, seja na parte pedagógica a educação já se encontra parcialmente nas mãos de empresas interessadas em ganhar com a oferta desse produto tão essencial que será “adquirido” pelo sujeito com possibilidades e/ou que tenha a necessidade.

Classificar significa separar, segregar. Significa primeiro postular que o mundo consiste em entidades discretas e distintas; depois, que cada entidade tem um grupo de entidades similares ou próximas ao qual pertence e com as quais conjuntamente se opõe a algumas outras entidades; e por fim tornar real o que se postula, relacionando padrões

diferenciais de ação a diferentes classes de entidades (a evocação de um padrão de comportamento específico tornando-se a definição operacional de classe). Classificar, em outras palavras, é dar ao mundo uma estrutura: manipular suas probabilidades, tornar alguns eventos mais prováveis que outros, comportar-se como se os eventos não fossem casuais ou limitar ou eliminar sua casualidade (BAUMAN, 1995, p. 9).

Nesse processo de classificar, separar, segregar percebemos o quanto a sociedade é seletiva, desta forma entendo que os sujeitos ocupam lugares, grupos e ambientes distintos. Quando penso em escola fica fácil visualizar esses grupos. Embora seja a classe ainda menos vista pela sociedade, não deixa de ser sujeito do processo de escolarização e buscam na escola mais esclarecimento e veem na escola possibilidades de melhorar a vida. A escola pública ao longo de sua história não deixou de ser um prédio compartimentado e nem de ser compreendido como instituição que cumpre sua função social.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Esta seção tem o intuito de tecer algumas reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores, buscando aproximações com a pesquisa realizada. A formação inicial e a continuada de professores vem sendo discutida através de estudos e pesquisas na área (CAMPOS, 2008). Neste sentido, “a profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA, 2009, p. 18). No que diz respeito à educação básica, etapas fundamental e média, é preciso investigar a formação inicial e a continuada proposta e oferecida pelas Secretarias de Educação.

Tendo em vista o fator tempo disponível em um curso de mestrado, esse mapeamento por todo o país não se faz possível. Portanto, em um primeiro momento (nesse capítulo teórico), teço algumas reflexões mais gerais sobre a formação inicial e continuada, no sentido de contextualizar as lentes utilizadas na ocasião da análise dos dados, momento em que foco na etapa do ensino médio, a partir das proposições de formação continuada ofertadas pela Secretaria de educação do estado de Mato Grosso, exclusivamente pelo CEFAPRO (cap. 4).

2.2.1 Formação inicial de professores

A formação de professores desde sua fase inicial até a formação continuada tem sido motivo de debates e questionamentos quanto a sua finalidade. Tal debate se acalora quando se faz o recorte da formação de professores para o ensino médio. Kuenzer (2011) aponta que entre as muitas divergências, a escassez de professores, a insuficiência e a inadequação das políticas e das propostas para a formação, são pontos de consenso.

[...], o debate sobre formação de professores permanece nos limites da lógica da reprodução capitalista, sem a necessária compreensão do seu caráter ideológico; a consequência mais imediata desta compreensão parcial é a crença de que, com um bom percurso formativo, inevitavelmente teremos bons professores. O caráter reducionista e simplificador desta concepção resulta da desconsideração da relação entre as esferas de produção e de reprodução das relações capitalistas, cujo resultado elide a constatação de que a formação só se materializa na ação docente que ocorre em situações concretas determinadas. [...]. (KUENZER, 2011, p. 676)

Enquanto as normas e resoluções federais/estaduais elaboram planos baseados na formação sólida embasados em conhecimentos científicos e sociais, Kuenzer (2011) aponta para outro caminho emergente que atende aos interesses capitalistas sem ao menos perceber a compreensão do caráter ideológico formador de profissionais capazes de, na prática, ajudar a formar outros cidadãos capazes de na prática ter uma atuação crítica, e capazes de pensar e construir uma sociedade melhor.

A formação para os professores do ensino médio, conforme a autora (2011, p. 683), “[...] deve articular conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente”. E, ainda, ela pontua que ao pensar na formação docente deve-se esclarecer de que formação e para que professor está se pensando (KUENZER, 2011), já que, nitidamente, existem especificidades conforme a etapa de ensino, bem como, conforme o contexto espaço-temporal em que se desenvolve/rá a prática docente.

O primeiro fundamento da Resolução-CNE/CP-02 (BRASIL, 2019) prevê “A sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”. Entendo que, o professor no momento inicial de sua formação, ao adentrar em um curso superior de formação de magistério, terá acesso a um curso que irá prepará-lo com conhecimento eficiente e habilidades para lidar no exercício da função e atender às especificidades que o ofício demanda.

Duas associações nessa trajetória precisam ser bem-feitas: a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas a fim de inserir na educação, profissionais capazes de realizar o trabalho pedagógico. Nesse sentido, o contato com professores no curso superior associado aos conhecimentos teóricos construídos na educação básica, darão essa base teórica ao futuro professor, por outro lado, mesmo que experiências de práticas pedagógicas sejam ensinadas na formação inicial, somente na vivência do chão da escola que a prática será desenvolvida e aperfeiçoada ao longo dos tempos.

O parágrafo único da Resolução-CNE/CP-02 (BRASIL, 2019) afirma que:

A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.

Análogo ao parágrafo, os conhecimentos científicos servem como base de sustentação para as políticas pedagógicas, assim, devem ser adotadas as estratégias e os recursos que são alicerçados pelos conhecimentos das ciências a fim de desenvolver saberes de acesso ao conhecimento e em contrapartida eliminem barreiras de acesso ao mesmo conhecimento.

Art. 6º da Resolução-CNE/CP-02 (BRASIL, 2019) trata da política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC e, estipula princípios relevantes:

I – “A formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes”. Esse primeiro

princípio trata do compromisso do Estado para com os cidadãos assegurando educação em todos os níveis de escolaridade com qualidade de forma que se equipare as oportunidades para todos os cidadãos.

A Resolução-CNE/CP-02 (BRASIL, 2019) traz ainda outros nove princípios que norteiam a formação (inicial) de professores, sendo:

- II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;
- III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;
- IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;
- V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;
- VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
- VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;
- IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e
- X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Mesmo diante de certa dificuldade em analisar, mapear ou mesmo julgar se esses princípios têm ou não sido postos em prática ou respeitados no âmbito educacional, convém ter conhecimento sobre a existência do referido documento existente para regular a profissão de professor e, ainda, prezar para que seja colocado em prática de fato.

Independentemente de como têm sido abordadas e/ou utilizadas as normas decretadas pelos governos, Rios (2001) alerta para um outro olhar que precisa ser

considerado quando se trata de formação inicial ou continuada de professores, a questão da Ética aplicada na educação.

Os conteúdos e técnicas não são absolutamente elementos neutros. Eles são selecionados, transmitidos e transformados em função de determinados interesses existentes na sociedade. O papel político da educação se revela na medida em que ele se cumpre sempre na perspectiva de determinados interesse. (RIOS, 2001, p. 42-43)

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores deve eleger formar professores que além de priorizar ora a parte técnica com conteúdo, ora a prática de uma educação que atenda as necessidades de um mercado de trabalho, também possa pensar nos seus educandos como sujeitos que podem transformar e serem transformados dentro da sociedade em constante transformação.

2.2.2 Formação continuada de professores

Muito se discute a respeito da formação continuada de professores em ambientes de educação pública. O tema demanda muito estudo e muita observação desse processo formativo que muitas vezes parece deixar a desejar principalmente nesse momento de revolução tecnológica diante de sujeitos que aprendem de diferentes formas, por diferentes caminhos.

A Resolução-CNE/CP-01, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020) em seu capítulo II que trata da política de formação continuada de professores, no Art. 4º deixa em evidência que:

A formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, entendo que os professores devem receber formação continuada que aprimore as práticas pedagógicas no exercício do trabalho pedagógico.

O trabalho pedagógico, portanto, é uma prática social munida de forma e conteúdo, expressando dentro das suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade ou, ainda, busca a explicitação da superação destas determinações. A escola, compreendida como o espaço institucional da formação no sistema do capital, cumpre determinações da prática social em que a organização do trabalho pedagógico procura dar conta dessa tarefa. (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 556).

Trabalho pedagógico é então, o fazer diário daqueles profissionais incumbidos de transformar, de proporcionar instrução e conhecimento aos indivíduos das diversas faixa-etárias, das diversas classes sociais com o objetivo de formar cidadãos capazes de atender as demandas de determinada sociedade.

São diversos os princípios norteadores estipulados no artigo 5º das Políticas de Formação Continuada de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2020), sob a responsabilidade do estado em suas diversas esferas:

I - Respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal (artigos 1º e 3º) em sua atuação profissional, honrando os princípios de soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo desigualdades sociais e regionais, para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

II - Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino - com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes - como estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas - para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir - e a aquisição de competências sociais e emocionais- para fruí-lo plenamente;

III - Colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da política nacional de formação continuada de professores para a Educação Básica;

IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;

V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, de acordo com:

a) o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, visando à plena expansão da personalidade humana, o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e uma cultura de paz; e

b) o Estatuto da Criança e do Adolescente, em particular os artigos 5º, 6º, 15, 16, 17, 18 e 18-A, respeitando explicitamente quanto ao acolhimento, atenção, responsabilidade na valorização da dignidade individual e coletiva dos alunos, respeito às limitações, peculiaridades e diferenças, além das formas adequadas de relacionamento, estímulo ao desenvolvimento integral dos alunos com atenção para seus direitos, deveres e formação ética; c) as diretrizes do Plano Nacional de Educação; e d) a Base Nacional Comum Curricular em vigência.

VI - Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento.

VII - Reconhecimento e valorização das contribuições dos membros das famílias dos alunos, de suas comunidades de origem e da sociedade como importantes coadjuvantes no sucesso escolar deles, conforme o artigo 205 da Constituição Federal, por meio de: a) promoção de um ambiente educacional saudável e propício ao empenho acadêmico; b) entendimento, respeito e colaboração mútuos, com vista ao pleno desenvolvimento de cada aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

VIII - Reconhecimento e valorização das contribuições de todos os profissionais, assessores, colaboradores e voluntários que participam das atividades e processos conduzidos nas instituições escolares como de fundamental importância para a consecução de seus objetivos institucionais e sociais, por meio da materialização de uma sólida ética profissional, que explicita, em ações concretas no cotidiano escolar, os princípios de cordialidade, assiduidade, pontualidade e apresentação pessoal.

Muitos são os princípios norteadores das políticas educativas no Brasil. Estes princípios deveriam ser suficientes para a construção de um ambiente escolar adequado para a construção do cidadão, mas, é possível perceber que ainda faltam ações verdadeiramente pensadas para tal construção. Como assinalaram Brown e Lauder (1996, p. 4) “Conhecimento, aprendizagem, informação e competência técnica são as matérias-primas atuais do comércio internacional”, subentende-se que, mesmo que seja para atender apenas a proposta de formação de trabalhadores e mão-de-obra, o conhecimento ainda é o quesito mais relevante na formação do sujeito da escola.

O parágrafo IV da resolução (BRASIL, 2020) que disserta a respeito da valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional, é na teoria, o discurso perfeito. A formação dos professores de forma continuada é o que sustenta o poder de construir conhecimento e repensar as práticas em diferentes momentos e contextos de sociedade.

2.2.3 Formação de professores de Língua portuguesa para o Ensino Médio

O ser humano ao longo de seu desenvolvimento enquanto pessoa/cidadão, no processo formativo na escola de cunho intelectual, depara-se sempre com o dilema das escolhas, entre tantas, a da profissão a seguir. Muitas são as causas, motivos que os levam a escolher esse e não aquele curso superior. Na maioria das vezes, pesam muito nessa decisão o posicionamento familiar, as vontades e os interesses voltados para o mercado de trabalho.

Embora seja comum o discurso na educação de que todos os professores devem ser agentes de um processo de formação de leitores, que cabe a todas disciplinas trabalhar o texto em seu viés: interdisciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar, o que se percebe na prática é uma responsabilidade atribuída, na maioria das vezes aos professores de português e estes se encarregam de trabalhar as competências linguístico-discursivas. Mas, para isso, ele próprio precisa ter uma relação estreita com a linguagem, entendida aqui como um processo de interação dialógico, social e histórico (BAKHTIN, 2003; ORLANDI, 2005) sendo assim, sujeitos da escrita e da leitura.

Quando um futuro professor escolhe determinado curso de magistério, certamente o que o motiva é uma certa tendência espelhada na profissão de um parente próximo ou de uma pessoa que o tenha influenciado ou de fato uma vocação que está na *gênese* desse sujeito. As concepções que este tem das tarefas e atuações enquanto professor atuante são muito distintas da verdadeira prática, pois ele ainda não tem discernimento do real papel do professor e suas diversas nuances de atuação. Nóvoa (1992) propõe o estímulo para efetivação do profissional da educação.

[...] é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. (NÓVOA, 1992, p. 07)

Análogo a Nóvoa, entende-se que o caminho para a formação de professores não se limita apenas às vontades motivadas ou despertadas ao longo da vida de formação escolar e, sim, é preciso motivá-los durante a formação e após esta. O exercício da formação continuada principalmente no início de carreira fazendo com que se reflita e construa narrativas que perpassem pelas próprias experiências tanto de vida pessoal quanto da trajetória que estar por vir na caminhada escolhida.

Nesse caminho a ser percorrido, trilhado de forma desafiadora, vários serão os desafios, e, nesse percurso, a constatação de formar sujeitos leitores, leitores do mundo. As diversas áreas do conhecimento darão suportes para esse fazer, no entanto, esses suportes por muitas vezes serão atribuídos aos professores de Língua Portuguesa e suas literaturas. Silva (2009) define com muita propriedade os aspectos da construção docente do professor dessas áreas:

O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma “forma de ser e de existir”. Isto porque o seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, se volta para (re)produção do conhecimento e para a preparação educacional das novas gerações. Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem deve desatar. (SILVA, 2009, p. 23)

A sociedade se constrói/constitui pelo olhar e leitura de mundo, pela forma como se entende e se percebe o cotidiano. Aluno e professor compõem uma dupla que debate; que concorda; que defende e, por vezes concordam ou discordam diante de determinadas questões, mas não deixam de construir reflexões acerca delas.

A literatura, no intuito de construir criticidade, provocar engajamento entre sujeito e as questões sociais nas quais está inserido, provoca ou instiga a busca pelas bases, pelo contexto histórico e pela contemporaneidade através das leituras dos mais diversos contextos (sociais, políticos, culturais, econômicos, religiosos, etc.) entender

ou, ao menos ter contato com as justificativas que explicam ou tentam explicar o porquê de as coisas serem como são.

Em sala de aula os trabalhos desenvolvidos seguem um propósito/objetivo, mas que procura não se desconectar de situações reais que envolvam os sujeitos. Muniz e Vilas Boas (2017) chamam a atenção para essa prática:

Nada do que se realiza em sala, inclusive no trabalho com leitura, deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos a partir dos quais os fenômenos da linguagem são percebidos e tudo se decide, desde a definição dos objetivos, passando pela seleção de objetos de estudo até as escolhas metodológicas. (MUNIZ; VILAS BOAS, 2017, p. 12)

A formação de professores em Língua Portuguesa deve contemplar em boa parte do seu projeto a valorização do processo de leitura e escrita de forma que se construa engajamento entre os princípios teóricos da língua e os fenômenos que constroem a linguagem e as experiências, as práticas e vivências a fim de melhor planejar, melhor executar as metodologias.

O processo de leitura na formação do professor já o torna melhor capacitado para o trabalho pedagógico possibilita um universo de possibilidades ao ver o mundo e o que o cerca, da mesma forma, ao levar seus horizontes de leitura para seus alunos, permite que estes também vejam outras possibilidades de dizer o que está posto.

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito, mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc. (ORLANDI, 2012, p. 13).

O professor de Línguas formado com e para a leitura, que tem como objetivo vasculhar os sentidos que estão ou ainda podem estar presentes no discurso é um professor capaz de fazer diferença no processo de formação cognitiva textual em seus discentes. A leitura nos possibilita ir muito além do que parece óbvio, uma vez que o texto nos permite, através da polissemia linguística, diversas interpretações, assim, o

texto não só se constitui pelos elementos internos, mas também pelos elementos externos, os implícitos, os pressupostos, os subentendidos e toda relação do leitor com o mundo.

3 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa exige do pesquisador o confronto entre dados, evidências e informações produzidas sobre um determinado assunto e seu diálogo com o conhecimento teórico construído a respeito dele, como ponderam Lüdke e André (2018). Esse movimento se faz “a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 2). Desse modo, todo trabalho de investigação se orienta a partir de um campo teórico e metodológico. Ou seja, um procedimento de investigação requer que o pesquisador se oriente, do início às considerações finais, por um aporte teórico e metodológico, que compreende concepções, técnicas de produção de dados, procedimentos de análise e interpretação de dados, de forma a compor a pesquisa científica sobre um determinado fenômeno. Segundo Minayo (2016, p. 14):

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas.

A pesquisa, desse modo, é a essência da ciência na indagação e na construção da realidade. Do ponto de vista antropológico, sempre houve preocupação do *homo sapiens* quanto ao conhecimento da realidade e isso só tem se acentuado em nossa realidade (MINAYO, 2016). Enquanto sujeitos, somos marcados pelo tempo e contexto social a qual estamos inseridos. Portanto, como pondera a autora “[...] as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo”. Fundamentalmente, a ciência e o conhecimento produzido não se tratam de algo definitivo, mas como “[...] provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social” (MINAYO, 2016, p. 13).

Compreendendo o pressuposto de que o fenômeno educacional está situado dentro de um contexto social e este, por sua vez, insere-se em uma realidade histórica, pode-se afirmar que ele é marcado pelo conceito de provisoriedade. Destaca Oliveira (2007, p. 60) que a nova postura do pesquisador é se fundamentar “no novo paradigma da ciência contemporânea, oposto ao antigo paradigma, que preconizava a verdade absoluta das coisas”. Assim, “[...] um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa de seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 06). Portanto, “[...] a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2016, p. 15).

Valendo-me do que me propus a fazer, entendo que a realidade empírica pode ser interpretada de muitas formas. Entre elas, pode ter relação com a ida diretamente ao campo, realizando a pesquisa diretamente com sujeitos que vivenciam determinado contexto, ou ela pode também, valer-se de estudos e reflexões a respeito de documentos e proposições feitas para determinada realidade, que se trata do que foi feito na dissertação ora apresentada, conforme pode ser observado na sequência do texto.

3.1 OPÇÃO E CONCEPÇÃO DA PESQUISA

Etimologicamente a palavra método deriva do latim *méthodus* e do grego *methodos* e cujo significado é “caminho através do qual se procura chegar a algo ou um modo de fazer algo” (TURATO, 2003, p. 149). Logo, toda pesquisa está vinculada a um método, que numa perspectiva ampla, pode ser entendido “como sendo o caminho escolhido para atingir os objetivos preestabelecidos na elaboração do projeto de pesquisa” (OLIVEIRA, 2007, p. 48). Pelo método é possível estudar ou explicar um determinado problema, ou seja, constitui o caminho que se deve percorrer para almejar os objetivos. Lüdke e André (2018) orientam que não existe um modelo real, pronto que possa ser dito como o melhor ou mais efetivo, pois a natureza dos problemas é que determina o método, ou seja, depende do tipo de problema a ser estudado.

Paviani (2013) ao conceituar método, se refere a ele como o processo que envolve o modo básico de conhecer, assim como, indica um conjunto de regras, instrumentos, técnicas e procedimentos. Sendo assim, considera que o método “[...] refere-se aos recursos estratégicos, aos modos de conhecer e ao tipo de linguagem e de concepção ontológica, tipificados, sob a perspectiva do conhecimento, nos modos analíticos, dialéticos e hermenêuticos” (PAVIANI, 2013, p. 12). Nesse âmbito, tendo em vista as significações do método, o autor sugere três etapas fundamentais na sua realização:

[...] a primeira, indica caminho, orientação, direção; a segunda, aponta modos básicos de conhecer (como analisar, descrever, sintetizar, explicar, interpretar), e a terceira, refere-se a um conjunto de regras, de procedimentos e de instrumentos e/ou técnicas (como questionários, entrevista, documentos) para obter informações. (PAVIANI, 2013, p. 61).

Nesse contexto teórico/metodológico, a utilização de métodos e técnicas está relacionada aos objetivos, hipóteses e aos fundamentos teóricos do objeto de estudo. Esse processo envolve escolher de modo criterioso e sistemático como se fará a produção, a descrição, a explicação, a análise de fatos e fenômenos e sua interpretação (OLIVEIRA, 2007). Esse proceder se faz por meio de uma abordagem qualitativa e/ou abordagem quantitativa, cada qual com suas características específicas. A abordagem quantitativa apresentou-se nos dados mensuráveis através da utilização de recursos e técnicas estatísticas como as utilizadas em alguma medida, na produção do estado do conhecimento. Já a abordagem qualitativa se preocupa com uma visão sistêmica do problema ou objeto de estudo, para além da análise quantitativa (OLIVEIRA, 2007).

Demarcando os caminhos teóricos e metodológicos da presente pesquisa, esta teve abordagem qualitativa, o que permitiu uma aproximação entre o pesquisador e o fenômeno estudado, no intuito de construir significados e gerar conhecimentos privilegiando a “[...] dimensão subjetiva, singular, sócio histórica da experiência humana” (BRITO, 2006, p. 29). A autora afirma que “O conhecimento se desenvolve no contexto de um relacionamento e a pesquisa deve considerar a totalidade do processo de investigação, o relacionamento pesquisador e pesquisado, bem como os procedimentos formais” (BRITO, 2006, p. 28). A abordagem qualitativa permitiu

elaborar um processo de reflexão e análise da realidade fazendo uso de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico. Ainda, esse procedimento implica obter conhecimentos de pesquisa bibliográfica, e outros instrumentos que se fizerem necessários para a obtenção de informações, como sugere Oliveira (2007).

Conforme anunciado, o caminho metodológico deste trabalho foi de natureza qualitativa. Busquei formações específicas para docentes atuantes com os sujeitos do século XXI, sob a perspectiva que compreender é considerado o verbo das pesquisas dessa natureza (MINAYO, 2016). Ou seja, a pesquisa buscou para além de explicar determinado fenômeno ou contexto, a partir dela, quis interpretar e compreender em profundidade um determinado fenômeno originário desse meio, conforme detalhes expressos no item 3.2.1 que aborda sobre a coleta dos dados. Neste sentido,

[...] análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador (MINAYO, 2016, p. 26).

A pesquisa que nasce do desejo e da curiosidade das questões que envolvem o cotidiano do pesquisador, esta “deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito” (OLIVEIRA, 2007, p. 60). Logo, corroborando esse entendimento, Minayo (2016, p. 20) aponta que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes.

Portanto, na pesquisa qualitativa, cabe ao pesquisador “[...] expor e validar os meios e técnicas adotadas, demonstrando a cientificidade dos dados colhidos e dos conhecimentos produzidos” (CHIZZOTTI, 2000, p. 85), ao passo que atua com “a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as

estruturas e as instituições” (MINAYO, 2016, p. 23) para contribuir com a transformação social. Nesse sentido, como pondera Gamboa (2007), a pesquisa qualitativa busca o entendimento da realidade em que a problemática está inserida e, dessa forma, contribuir na sua compreensão/interpretação.

A presente pesquisa define-se no caminho da teoria crítica. Busca compreender os saberes docentes específicos dos/das professores/professoras que atuam com os sujeitos do século XXI, não como discursos de verdade, mas como possibilidades de compreensão.

A Teoria Crítica é um saber melhor, na medida em que representa o esforço de mudar a estrutura básica, no sentido de qualidade. Não significa, entretanto, que se alimenta de fontes superiores, com informações qualitativamente diferenciadas em si, mas a diferença se estabelece na relação dos sujeitos com a *objetividade*, para favorecer o estabelecimento de um conhecimento que atenda as exigências materiais da sociedade vigente. (PRESTES, 1996, p. 89).

Partindo desse pensamento, entendo a pertinência de repensar os processos de formação dos professores. Repensar não com o intuito de mostrar ou abordar elementos superiores, mas de forma a dialogar com os sujeitos envolvidos no processo em determinado contexto espaço-temporal. Observar e entender a sociedade como carente de pensamentos construtivos e capazes de produzir materiais é argumento relevante para se buscar um repensar na formação dos indivíduos do século XXI.

Tais pensamentos construtivos precisam ser construídos considerando o contexto em que cada profissional atua e, portanto, a formação ofertada a estes profissionais também precisa dialogar com o mesmo.

Em termos de fenômeno educativo, o diálogo é abertura, é espaço privilegiado de produção de sentido, como também marca distintiva do ato educativo. Assim, mais do que a transmissão de verdades, é no diálogo com a tradição que a educação realiza a possibilidade da sempre interpretação e de construção do novo. (KUHN, 2020, p. 11, não publicado).

Diante do exposto em Kuhn, fica nítido compreender que em todas as instituições o diálogo é uma possibilidade de acerto, de repensar, de refazer, de construir e reconstruir. Assim, não se pretende buscar ou transmitir verdades como

absolutas, e sim possibilidades de repensar e interpretar para construção do novo, de novas verdades.

[...] possibilidade de dialogar com o mundo, com a tradição, com o instituído, com o naturalizado, permite desvelar os muitos sentidos presentes nas práticas educativas. O instituído no âmbito da educação escolar e das práticas educativas da sala de aula necessita ser tomado como fenômeno a ser interrogado, refletido. (KUHN, 2020, p. 15, não publicado).

As práticas educativas, enquanto educação escolar, merecem e devem ser revisitadas, interrogadas e refletidas, uma vez que, é perceptível que o tempo não é estático, o tempo é evoluído e, com ele, a mente humana se aperfeiçoa, se moderniza. No fragmento acima, Kuhn afirma quanto a essa possibilidade de diálogo com o mundo, essa possibilidade de romper com o instituído, com a tradição. Embora o tradicional e o instituído transmitam certa segurança, não significa que não se deva investir no novo, construí-lo.

3.2 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Com vistas a atender a temática e os objetivos que foram propostos para a pesquisa, o desenho metodológico dessa investigação compreendeu uma abordagem qualitativa recorrendo a uma pesquisa exploratória. Neste sentido, a pesquisa exploratória dá uma explicação geral sobre determinado fato, constituindo assim, a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Oliveira (2007) apresenta que esse tipo de pesquisa dá origem a estudos que propiciam uma visão geral do fato ou fenômeno estudado, sendo desenvolvido geralmente quando o tema escolhido é pouco explorado. Portanto, a pesquisa exploratória “[...] tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2010, p. 27).

A presente pesquisa classifica-se, quanto à finalidade, como básica, pois tem a intenção de gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Sendo assim, “[...] reúne estudos que têm como propósito preencher uma lacuna do conhecimento” (GIL, 2010, p. 26). Quanto à tipologia, a pesquisa é de origem documental. Nesse sentido, compreendo que a pesquisa

bibliográfica também se fez presente e permitiu situar o atual estágio do conhecimento referente à temática, bem como identificar o que se tem e o que não se tem enfatizado no estudo do fenômeno. Segundo Cruz Neto (2004, p. 53)

Esse esforço em discutir ideias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento de dados, as bibliotecas, os centros especializados e arquivos. Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social.

A investigação de natureza teórica ou bibliográfica foi elaborada com base no material já publicado, de domínio científico, por meio de livros, artigos, revistas, teses, dissertações e materiais já disponíveis, logo, também são documentos. De fato, “a construção do conhecimento é um diálogo que se estabelece com os autores escolhidos, visando dar sustentação teórica ao tema de estudo” (OLIVEIRA, 2007, p. 33). Portanto, através da revisão de literatura, fiz a seleção cuidadosa dos autores(as) que trabalham especificamente com a temática do estudo dirigidos aos saberes docentes, identidade docente e formação continuada de professores.

Todo esse caminho, ajudou a compor a construção dos capítulos teóricos, que versam sobre a justificativa acadêmica apresentada e sobre os conceitos definidos. No entanto, após feitas tais definições, iniciei a coleta dos dados, que pressupõem uma pesquisa documental, cuja explicação a respeito e passos percorrido estão definidos no subtítulo a seguir.

3.2.1 Coleta dos dados

O estado do Mato Grosso, assim como os demais estados brasileiros, possui suas secretarias e subsecretarias responsáveis por ofertar formação continuada aos profissionais da educação. A coleta de dados foi realizada na base documental do CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso), de Rondonópolis, que é uma unidade administrativa da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT). Para tanto, fiz levantamento de documentos, elaborados por esse órgão, que normatizam e dão credibilidade aos processos formativos de professores. Ou seja, trata-se de documentos de domínio público, caracterizando a investigação que aqui propus pelo viés da pesquisa documental.

Antes de pensar, construir o signo linguístico, busquei em Appolinário (2009, p. 85), o significado dos termos pesquisa documental e pesquisa de campo:

Normalmente, as pesquisas possuem duas categorias de estratégias de coleta de dados: a primeira refere-se ao local onde os dados são coletados (estratégia-local) e, neste item, há duas possibilidades: campo ou laboratório. [...] A segunda estratégia refere-se à fonte dos dados: documental ou campo. Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica, diz-se que a pesquisa possui estratégia documental (ver pesquisa bibliográfica). Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia de campo.

Nessa perspectiva, aqui se trata de uma pesquisa tanto de estratégia documental quanto de análise bibliográfica, uma vez que, o conceito de análise documental ultrapassa o senso comum da escrita e impressão, abrange também as mídias de forma geral. A linguagem nesse sentido não basta ser verbal, o uso de uma linguagem multimodal contempla os dois universos de pesquisa.

Coletar os dados na perspectiva da pesquisa documental, pressupõe aplicar determinadas fases, as quais, conforme Gil (2010, p. 67), podem ser definidas da seguinte forma “[...]: a) determinação dos objetivos; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação das fontes; d) localização das fontes e obtenção do material; e) tratamento dos dados; f) confecção das fichas e redação do trabalho; g) construção lógica e redação do trabalho”.

Análogo aos apontamentos do autor, compreendo que a pesquisa documental constitui um fim em si mesma, uma vez que os objetivos são muito específicos que envolvem teste de hipóteses, os resultados dos documentos implicam em comparação com aquilo que se tem em movimento na área pesquisada. Nessa perspectiva, a realização da coleta de objetos exige a consulta aos mais diversos tipos de arquivos públicos e particulares nas instituições mantenedoras da educação.

Os objetos selecionados servem para uma análise profunda da teoria que os embasa e ao mesmo tempo induz a pensar na prática, no acontecimento propriamente dito no chão das instituições de ensino. Analisadas, teoria e prática, podemos partir para o campo hipotético e questionar: a teoria do documento atende a formação de professores de maneira ampla? A prática de tal teoria condiz com a realidade de todas

as escolas? As teorias são postas em prática? Estas e outras perguntas podem ser feitas no decorrer da análise a fim de enriquecer os resultados.

Nesta perspectiva hipotética, quanto mais materiais forem analisados, maior será o campo de pensamento e comparação. Diversos são os materiais possíveis de serem analisados, desde o tradicional documento escrito, passando por formulários, fichas, mapas, cadernetas, documentos pessoais, cartas, bilhetes, até os mais recentes digitais como fotografias, vídeos e discos que venham a fazer parte do acervo analisado.

Analisar os documentos implica no tratamento dos dados. Problematizar o tema, este sempre deve ser um produto de reflexão a ser solucionado, tal análise surge por ocasião das leituras, dos debates, das experiências e da aprendizagem. Transformar o tema em questionamento resulta em respostas, mesmo que a priori, respostas hipotéticas que, ao final juntar-se-á aos resultados colhidos e assim construído o resultado da pesquisa.

Escolher um tema e definir seu enfoque não é suficiente para iniciar uma pesquisa bibliográfica. É necessário que o tema seja problematizado, ou seja, colocado em termos de um problema a ser solucionado. Essa problematização não constitui tarefa mecânica, mas é produto da reflexão surgida por ocasião das leituras, dos debates, das experiências, da aprendizagem, enfim, da vivência intelectual no meio universitário e do ambiente científico e cultural (SEVERINO, 2001, p. 32).

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 39):

Há pelo menos três situações básicas em que é apropriado o uso da análise documental, segundo Holsti (1969):

1. Quando o acesso aos dados é problemático, seja porque o pesquisador tem limitações de tempo ou de deslocamento, seja porque o sujeito da investigação não está mais vivo, seja porque é conveniente utilizar uma técnica não-obstrusiva, isto é, que não cause alterações no ambiente ou nos sujeitos estudados, (p. 17)
2. Quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação. Segundo Holsti (1969), 'quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados refletem mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta' (p. 17).
3. Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos

sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc.

Na primeira situação, os sujeitos envolvidos na pesquisa nem sempre têm a oportunidade de estabelecer contato, diversos são os motivos que os distanciam, sobra então a possibilidade de conversa por meio daquilo que um ou outro produziu ao longo da existência como pensador e/ou pesquisador de determinada área do conhecimento. A análise documental nos possibilita esse estudo através dos tempos.

Em relação a segunda situação, existe a tendência dos resultados da pesquisa, da análise de determinados documentos feita pelo pesquisador venham a agradar a linha de estudos, somando assim ao que já está posto pelo autor de determinados documentos, isso de fato, tende a enriquecer o campo estudado e produzir outros materiais que aprimorem os estudos futuros. Já, sobre a terceira situação, pesquisar, partindo da própria vivência e experiências do pesquisador e das experiências dos seus pares, nessa perspectiva, a linguagem será o fio condutor para as compreensões das hipóteses e, considerar todo e qualquer objeto/material que os cercam para indagação das necessidades de concretização do aprofundamento científico a fim de compreender e questionar o que posto está.

A análise documental não passa em branco pelo crivo da crítica, embora não se possa discordar de muitos aspectos questionáveis, como o tempo, espaço, utilidade, ideologias, entre outras. Ainda assim, é através dos documentos produzidos, independentemente do tempo, que se pode construir novos modos de fazer transportando para as novas realidades, adaptando-os ou ressignificando-os. Como afirmou Lüdke e André (1986, p. 40),

Finalmente, a utilização de documentos é também criticada por representar escolhas arbitrárias, por parte de seus autores, de aspectos a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas. Esse ponto, porém, pode ser contestado lembrando-se do próprio propósito da análise documental de fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos. Essas escolhas arbitrárias dos autores devem ser consideradas, pois, como um dado a mais na análise.

Na análise documental não significa dizer que todos os documentos de determinado espaço servirão para a pesquisa. Cabe ao pesquisador selecionar os

documentos que julgar importantes para conversar com sua pesquisa, é nesse momento de seleção que se pode optar por esses ou aqueles, sem a necessidade de fazer julgamento discriminatórios a respeito dos demais. Dessa forma, monta-se um portfólio de documentos pertinentes à pesquisa e, durante o processo de análise, são feitas adaptações temporais, sociais e ideológicos a fim de ressignificá-los.

Após interpretar e analisar os diversos dados é hora de se dedicar à redação final do trabalho e, esta pode ser complexa à medida que o trabalho evolui. O vai-e-vem entre observação, reflexão e interpretação dos dados levantados que farão com que uma pesquisa de cunho qualitativo tenha de fato um resultado que possa contribuir para um novo e aprimorado trabalho de pesquisa no campo escolhido.

3.2.2 Análise de dados

Ao selecionar os documentos que julguei necessários e pertinentes para a pesquisa, fiz a leitura minuciosa e cuidadosa a fim de recortar informações norteadoras do processo de formação continuada de professores para assim entender o meu objeto de pesquisa. Fazendo o levantamento dos documentos, seus autores, suas fontes, os pressupostos teóricos, tive então o *corpus* e passei a analisar dentro de um contexto para significá-lo. May (2004) diz que os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido.

Para essa etapa da pesquisa, utilizei da Análise de Conteúdo, da Lawrence Bardin (1977), após as leituras necessárias e compreensão dos caminhos que seriam percorridos. A autora, ao escrever tão significativa obra, acredito que teve como alguns dos seus objetivos, produzir material teórico relevante para a compreensão de determinados caminhos metodológicos e, desta forma, auxiliar o pesquisador a compreender os passos e procedimentos no caminho da pesquisa.

Diante desses objetivos hipotéticos, Bardin (1977) orienta, por meio de sua obra, todas as etapas no caminho da análise dos dados. Observo que, nesse método, a pesquisa está inserida dentro de um tempo exatamente cronológico, isto é, o pesquisador deve realizar as etapas em tempos sequenciais de ordem, dessa forma, uma etapa sugere a próxima, fazendo com que se construa o *corpus* e o resultado da pesquisa. A autora organiza essa cronologia no que ela chama de polos cronológicos,

a saber: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Entendo a pré-análise como o momento de choque quando nos deparamos com uma grande quantidade de informações, um leque muito aberto de possibilidades. Quando isso acontece é preciso então organizar: sistematizar as ideias iniciais e julgá-las pertinentes ou não para o que se pretende pesquisar, descobrir. Assim sendo, escolhe-se os documentos que julgar interessantes e necessários para serem submetidos à análise; formula-se hipóteses e objetivos e elaboram-se indicadores que fundamentem a interpretação final. Bardin (1977) chama isso de três missões para se fazer análise.

Para concretização daquelas missões são necessários outros procedimentos, segundo a autora. Fazer a leitura flutuante é o primeiro contato com os documentos, com todos os documentos a serem analisados, permitindo-se a impressões no primeiro momento, orientando-se ou desorientando-se em meio a um emaranhado de papéis que caberá ao pesquisador selecionar por ordem de importância o que julgar mais rico em conteúdo para o seu trabalho.

Além da leitura flutuante e, após ela, a escolha dos documentos é de suma importância para a fluidez da pesquisa. É preciso compreender que, quando estamos em meio a um universo de documentos, embora todos sejam relevantes dentro da grande área pesquisada, nem todos necessariamente servem de maneira abrangente para o tema pesquisado no momento, *a priori* devemos construir um *corpus*, isto é, em palavras simples, separar, selecionar os documentos considerados relevantes para serem submetidos aos procedimentos analíticos.

Construir o *corpus* implica em, muitas vezes, escolhas, seleções e regras. Elege-se então como regras os critérios da *exaustividade*, *representatividade*, *homogeneidade* e *pertinência*, compreender e interpretar essas regras, fará com que o trabalho de fato percorra o caminho da análise de dados. Fazer uma leitura flutuante é importante, o primeiro contato com os documentos, isto é uma leitura rasa, superficial, construir o *corpus* requer exaustividade na leitura, ler e reler quantas vezes julgar necessário, ir a fundo nos materiais afim de colher dados, informações que enriqueçam a pesquisa; exaustividade nesse contexto ganha sinônimo de esgotamento, esgotar todas as informações de um documento por meio da leitura.

Quanto à representatividade, segundo Bardin (1977, p. 97), “nem todo material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise), se este for demasiado importante”. Análogo à autora, deve-se priorizar determinado número de documentos que de fato possam dar representatividade a respeito dos dados, é importante priorizar a qualidade do que se informa em detrimento da quantidade.

Na mesma perspectiva, quando se escolhe os documentos pensando na representatividade, automaticamente desencadeia na questão da homogeneidade. Os documentos dentro de uma grande área pertencem a micro áreas do mesmo sistema, é necessário selecionar todos e apenas aqueles que tratam do mesmo assunto pesquisado, que estão dentro da mesma micro área. Alguns documentos tendem a apresentar determinada singularidade, específico para determinada demanda e assim não conversam com outros documentos enquanto informatividade, a homogeneidade é tida a partir da seleção de documentos que falem do mesmo assunto, que conversem entre si.

Quanto à pertinência dos documentos, é preciso que sejam adequados enquanto fonte de informação, uma vez que, são essas informações que irão compor o corpo da pesquisa que deve atingir os anseios e objetivos do pesquisador. Diante da pertinência dos documentos, agora o pesquisador sente-se mais encorajado a levantar uma série de questionamentos, de hipóteses.

Segundo Bardin (1977, p. 98, grifos da autora), “levantar uma hipótese é interrogarmo-nos: «será verdade que, tal como é sugerido pela análise *a priori* do problema e pelo conhecimento que dele possuo, ou, como as minhas primeiras leituras me levam a pensar, que...?»”. A *formulação das hipóteses e dos objetivos* vêm de encontro ao que se propõe verificar, descobrir, é através das hipóteses que antecipamos muito das descobertas que fazemos. As hipóteses necessariamente não precisam ter um caminho preestabelecido para formar um corpus, muitas vezes, muitas análises acontecem de forma não planejada, às cegas e sem preestabelecimento de regras.

Os materiais em análise precisam falar entre si, e para isso, várias técnicas ou procedimentos são considerados eficazes para esse falar do material. Procedimentos fechados ou técnicas taxonômicas consistem na classificação de elementos dos textos em função de critérios internos ou externos. Podemos chamar de método de

observação que funciona segundo o mecanismo da indução, da experimentação das hipóteses.

Os procedimentos de exploração são baseados em técnicas sistemáticas ou automáticas, a análise de diferentes variáveis dentro do próprio texto em análise. Quais são as possibilidades a que me remete esses textos? Quais outros universos posso visitar através da análise de determinado documento? As interrogações formam um universo hipotético que, embora não deem respostas precisas, absolutas, certamente clareia uma gama de possibilidades de resultados positivos para a pesquisa.

Diante do exposto, entendo que a Análise de Conteúdo, tal como postula Bardin, oferece/ofereceu subsídios metodológicos pertinentes para alcançar os resultados expostos no capítulo seguinte (que aborda a discussão e os/dos resultados). E, ainda, compreendo que ter optado por fazer tal análise significou decodificar o texto atribuindo-lhe significado aos seus significantes e, por consequência, a formação de um signo linguístico com matéria e conteúdo de relevância para a pesquisa.

3.2.3 Procedimentos éticos

Os caminhos ou técnicas de pesquisa utilizados neste trabalho não envolveram levantamento de dados, entrevistas ou quaisquer métodos envolvendo seres humanos de forma direta. O levantamento de informações a respeito do processo de formação continuada de professores em Rondonópolis/MT deu-se por meio de acesso a documentos que fazem parte do CEFAPRO de Rondonópolis, que é uma unidade administrativa da SEDUC/MT, que são responsáveis diretos pelo trabalho de formação docente. Dessa forma, não houve necessidade dessa pesquisa ser submetida ao comitê de ética da instituição.

Embora não tenha tido necessidade de submissão ao Comitê de Ética (CEP), as informações, procedimentos e informações coletados nesses órgãos, assim como as instituições e pessoas responsáveis por tais secretarias tiveram suas identidades preservadas e foram/serão mantidos em absoluto sigilo e anonimato. A pesquisa consiste na análise de documentos públicos com objetivo de fazer re/pensar o processo de formação continuada de professores e não de expor pessoas, instituições e/ou documentos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesse quarto capítulo apresento a análise e a discussão dos dados coletados, ou seja, teço sobre os resultados obtidos com a realização da pesquisa. Subdividi o capítulo em dois momentos, tendo em vista os documentos que tive acesso para análise. Portanto, na sequência analiso e discuto o Plano de ação do núcleo de Língua Portuguesa/2019: intervenção na prática pedagógica de Língua Portuguesa a partir das diretrizes do SAEB. E, posteriormente, adoto o mesmo procedimento para expor os resultados referentes ao Plano de formação online para o grupo de estudos de linguagem (GEL)/2020.

4.1 PLANO DE AÇÃO DO NÚCLEO DE LÍNGUA PORTUGUESA/2019: INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DAS DIRETRIZES DO SAEB

A pesquisa que tem como metodologia a análise documental elege o CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Mato Grosso) como a instituição para realização da pesquisa. Desta forma, visitei a instituição para fazer tal levantamento.

Atendido pela diretora e encaminhado para a equipe de formação em linguagens, tive acesso aos documentos disponíveis que embasam os trabalhos de formação junto aos professores da área na região de Rondonópolis que abrange, além da cidade sede, outros quatorze municípios totalizando 79 escolas.

Por meio de seus formadores, a instituição esclareceu que, não há documentos encaminhados pela SEDUC (Secretaria de Educação do Mato Grosso), apenas portarias que orientam prazos e datas para o acontecimento de momentos de formação para cada área. As formações então são construídas a partir de planos de ação elaborados pela equipe interna e posta em prática nos períodos determinados pelas portarias estaduais.

Assim sendo, a equipe formadora apresentou-me três planos de ação disponíveis no órgão que consta dos anos 2019, 2020 e 2021, diante deles, comecei a estudá-los para analisar o que se propõe para a formação de professores na área

de Letras especificamente, uma vez que eles não utilizam a formação na área de Linguagens pela ausência das outras disciplinas.

Começo então pelo Plano de Ação do Núcleo de Língua Portuguesa/2019: Intervenção na prática pedagógica de Língua Portuguesa a partir das Diretrizes do SAEB, o documento está organizado em: Introdução, objetivo geral, objetivos específicos, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, resultados esperados e referências.

Na introdução, classificando o núcleo de Língua Portuguesa como componente curricular único, o documento estabelece a *prática pedagógica* como fluxo da atividade formativa para o ano de 2019. Compreende-se por esse fluxo, o tipo de abordagem que o Grupo de Estudos de Língua Portuguesa (GEL) desenvolverá juntamente com os professores.

O plano de estudos do GEL considera como ponto de partida a avaliação do ano anterior, a versão de 2018 que se apresentou com três grupos distintos focados em: leitura, literatura e produção de textos. Pela avaliação do grupo, o trabalho com metodologias, análise linguística e produção textual permanecem além da necessidade formativa dos professores para a matriz de referência do SAEB que incidirá na Prova Brasil do ano de 2019.

O GEL/2019 elegeu como tema “Intervenção na prática pedagógica de Língua Portuguesa a partir das diretrizes do SAEB”. As diretrizes do SAEB sofreram modificações pelo alinhamento com a BNCC, organizando-se por eixos do conhecimento: leitura, análise linguística/semiótica e produção de textos, e, eixos cognitivos: reconhecer, analisar, avaliar e produzir. Nesse sentido, o trabalho formativo ofertado pelo GEL visa esclarecer e colocar os professores em contato com essas novas diretrizes afim de alinhar as práticas pedagógicas e atender às novas propostas.

A escolha da matriz do SAEB para o GEL/2019 se justifica por dois motivos: primeiro pelos dados analisados do IDEB/2017 e AVALIA-MT/2018 e em segundo lugar pela mudança no quadro de professores com a chegada de muitos profissionais ingressantes do concurso de 2018. Nesse sentido, o órgão formador considerou uma vulnerabilidade no quadro docente e entendeu como necessária a abordagem desses cenários na formação. Soma-se a essas questões, a mudança na própria aplicação da Prova Brasil pelo alinhamento com a BNCC. Segundo o plano de ação/2019:

Pela concepção do gênero textual, o texto é estudado e compreendido em sua relação com o contexto de produção. O ensino de língua tem como unidade básica o texto a partir do qual e em torno do qual se elabora as sequências didáticas, se trabalha noções gramaticais, desenvolvem as competências leitoras, a produção textual e outros constituintes do ensino de língua. (PLANO de ação/2019 p. 03)

O objetivo geral do GEL/2019 propõe desenvolver ações para o fluxo das práticas pedagógicas conforme as diretrizes do SAEB e Base Comum Curricular com vistas ao subsídio do processo de ensino aprendizagem nas escolas da rede pública do polo de Rondonópolis.

Quanto aos objetivos específicos, o GEL traçou seis objetivos para o processo formativo dos professores:

1. Desenvolver quinzenalmente estudos teóricos metodológicos específicos com base nas diretrizes curriculares do Saeb e BNCC;
2. Ofertar o Gel com a temática: “Intervenção na prática pedagógica de Língua Portuguesa a partir das diretrizes do Saeb”, para os professores de Língua Portuguesa;
3. Propiciar aos professores do Gel/2019 ações formativas que viabilizem atividades interventivas em leitura e escrita;
4. Estimular e orientar a publicização de Relatos de experiências das práticas pedagógicas dos cursistas do Gel por meio de banners ou artigos nos eventos acadêmicos regionais;
5. Estabelecer parceria em Curso de Extensão com o Departamento de Letras da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR
6. Avaliar as ações do Núcleo de Língua

Para colocar em prática esses objetivos, o GEL utilizou como fundamentação teórica alguns renomados autores da área das linguagens que nortearão os trabalhos de formação continuada na região de Rondonópolis. O trabalho foi direcionado numa perspectiva sociointeracionista da língua que a concebe não como um sistema abstrato de signos, mas como o resultado da interação entre falante e o meio sociocultural. Nessa dimensão, o ensino de Língua Portuguesa se constitui pelo trabalho com o gênero textual a partir dos domínios discursivos em que são produzidos.

Entende-se como domínio discursivo “uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica, etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p. 194).

A equipe formadora tem como foco, a formação voltada para a concepção do gênero textual, o texto é estudado e compreendido em sua relação com o contexto de produção. O ensino de língua tem como unidade básica o texto a partir do qual e em torno do qual se elabora as sequências didáticas, se trabalha noções gramaticais, desenvolvem as competências leitoras, a produção textual e outros constituintes do ensino de língua.

O GEL ainda traz nos referenciais teóricos o que diz Schneuwly e Dolz (2004) a respeito dos gêneros, estes são tratados como suporte das atividades de linguagens com base em três dimensões:

- a) Os conteúdos e conhecimentos que se tornam dizíveis a partir deles;
- b) As estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos;
- c) As sequências textuais, os tipos discursivos, a posição do enunciador e outras configurações específicas de unidade da linguagem.

Sendo assim a concepção de texto (entendido como unidade de ensino da língua) adotada pelo GEL tem como elementos constitutivos que os definem tais como:

- (1) o texto é atestado empiricamente, não forjado a partir de exemplos abstratos;
- (2) é produzido em uma prática social determinada;
- (3) circula em determinado suporte. E, ainda, os textos são o objeto de estudo da Linguística.

Para alcançar esse objetivo de criar uma cultura de trabalho a partir dos textos, seja como gênero seja como discurso, o Núcleo se propôs a desenvolver ações de formação na área de ensino de Língua Portuguesa visando a intervenção na prática pedagógica de forma que os professores não só entendam as concepções e princípios de língua que define e delinea a nova organização curricular, mas que essa forma de

entender o ensino de língua seja uma prática cotidiana, superando o gramaticismo, o estruturalismo (WACHOWICS, 2012).

O encaminhamento das práticas pedagógicas nessa perspectiva permitiu compreender que, mais do que favorecer ao aluno o conhecimento e domínio de um dado gênero, pode-se conduzi-lo à percepção e apropriação de capacidades de linguagem que lhe permitam extrapolar para outras situações de comunicação; para as realidades diversas que enfrenta e enfrentará como pessoa, exercendo seu papel na sociedade como cidadão independente.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o GEL/2019 exigiu dos formadores do núcleo de LP estudos para desenvolver o trabalho formativo com os professores, as ações de formação foram propostas para acontecimentos quinzenal e sempre que houvesse necessidade, realizar um momento coletivo para a discussão dos conteúdos. O núcleo estipulou encontros às segundas-feiras quinzenalmente para estudos pré-definidos sobre as referências teórico-metodológicas da matriz do SAEB.

A divulgação da oferta de vagas se deu por meio de correio eletrônico – E-mail institucional das escolas. Foram ofertadas 60 vagas para duas turmas de 30 professores. Os encontros foram realizados de forma itinerante em escolas centralizadas de fácil acesso e com espaço físico adequado.

As ações formativas seguiram a sequência didática proposta:

1. Levantamento das atividades de LP com os participantes
2. Tratamento do conteúdo pelos professores – fundamentação teórica
3. Análise das atividades propostas pelo formador quanto aos eixos cognitivos da matriz de referência
4. Elaboração de atividades de acordo com os eixos de conhecimento e cognitivo do gênero textual em estudo.

Ao final do GEL/2019, em grupos de 3 a 4 participantes, foram apresentados Pôsteres dos estudos e das atividades desenvolvidas nas escolas a partir de compreensões construídas nos encontros formativos. Os encontros totalizaram 40 horas, sendo 32 horas presenciais e 8 horas não-presenciais. O público alvo foi professores de LP, principalmente, aqueles que trabalham com o 9º ano do EF e 3º ano do EM. No entanto, os professores de LP de outros anos e/ou modalidades que quiseram participar, não houve restrições para sua inscrição.

Quanto aos resultados esperados, a equipe do CEFAPRO-ROO acredita que, é nessas experiências formativas que ao compartilhar estudos e práticas, compreender como os eixos de conhecimento e eixos cognitivos estão inseridos em suas propostas de ensino que o professor terá maior segurança em planejar os conteúdos e, por conseguinte, obter melhor desempenho na aprendizagem dos alunos.

QUADRO 1 – CRONOGRAMA DA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PLANO

PERÍODO	AÇÕES
FEVEREIRO/MARÇO	ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO E APROVAÇÃO
ABRIL	ABERTURA DO GEL/2019
AGOSTO	FINAL DO GEL/2019
OUTUBRO	APRESENTAÇÃO DOS PÔSTERES
NOVEMBRO	AVALIAÇÃO DO GEL/2019 PELO NÚCLEO DE LP

Fonte: Plano de ação do núcleo de Língua Portuguesa (CEFAPRO/ROO, 2019).

QUADRO 2 – CRONOGRAMA DE CADA TURMA E FORMADOR

TURMA 1	DATA	TURMA 2	DATA
FORMADOR A	04/04	FORMADOR C	11/04
FORMADOR B	18/04	FORMADOR D	25/04
FORMADOR C	09/05	FORMADOR A	16/05
FORMADOR D	23/05	FORMADOR B	30/05
FORMADOR A	06/06	FORMADOR C	13/06
FORMADOR B	27/06	FORMADOR D	04/07
FORMADOR C	08/08	FORMADOR A	15/08
FORMADOR D	22/08	FORMADOR B	29/08

Fonte: Adaptado do Plano de ação do núcleo de Língua Portuguesa (CEFAPRO/ROO, 2019).

4.2 PLANO DE FORMAÇÃO ON LINE PARA O GRUPO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM (GEL)/2020

À justificativa já elaborada no plano anterior/2019 acrescenta-se a versão digital na formação continuada de professores dado o estado de Pandemia que a sociedade enfrenta. Nesse contexto, altera-se temporariamente o plano de ação e a metodologia.

O Grupo de Estudos da Linguagem, ao elaborar o Plano de Ação/2020 tem como pressuposto a análise o levantamento diagnóstico do trabalho realizado pelo GEL no ano anterior (2019) que teve como estrutura de trabalho os eixos: leitura, literatura e produção textual, os “projetos da/na escola/2019” e as intervenções pedagógicas. O diagnóstico evidenciou a existência de um *déficit* de leitura por parte da maioria dos estudantes (em especial do ensino médio), apesar das ações de intervenção feito pelas escolas por meio dos professores tanto de língua portuguesa quanto das demais áreas do conhecimento como previa o orientativo pedagógico de 2019 emitido pela Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional (SPDP/SEDUC).

Sabendo que a linguagem ocupa papel central na mediação das interações do sujeito com o meio social e, por meio dela que as pessoas se comunicam, defendem suas ideias, tem acesso à informação, compartilham pensamentos e constroem conhecimento, os referenciais curriculares que norteiam os processos de ensino e aprendizagem consideram que a função da escola é trabalhar o conhecimento necessário sobre as diferentes formas de realização da linguagem na sociedade. (PLANO de ação/2021, p. 02)

Nesse sentido, direcionou-se as ações de 2020 com a temática “Intervenção na prática pedagógica a partir do Documento de Referência Curricular (DRC/BNCC) visando à formação continuada na escola”, com o objetivo de oportunizar espaço e momento formativo para que os docentes dessa área do conhecimento possam refletir por meio de diferentes subsídios o trabalho que vem realizando em sala de aula com a leitura, e que por meio da “reflexão em ação” (MATO GROSSO, 2010) possam ressignificar sua práxis no trabalho com a leitura, a fim de tornar o ato de ler não só interessante mas também produtivo para o estudante.

O GEL teve como objetivo para 2020, promover a formação já prevista no grupo pela plataforma *Moodle*, atendendo aos objetivos de formação e colaborando com o desenvolvimento de habilidades com o uso de recursos digitais e tecnológicos.

A fundamentação teórica para 2020 vem ancorada em documentos estaduais e federais (DRC/MT, BNCC) além de estudiosos da educação. De acordo com a DRC/MT e BNCC, no processo de ensino e aprendizagem da língua, além de trazer o texto como a unidade básica de ensino, o professor deve criar situações enunciativas de outras esferas sociais/culturais dentro do espaço escolar, caracterizando-se como um espaço de interação. Ler, portanto, mais do que um processo individual é uma prática social.

De acordo com Rojo (2000),

As formas linguísticas não são mais estudadas/trabalhadas em si mesmas, em uma concepção de língua como um sistema acabado e fechado em si mesmo. As relações entre essas formas e seu contexto de uso de condições de produção, ligadas ao processamento mental dos usuários (internalização e exteriorização dos conhecimentos para o outro), tem como pressuposto a língua como um sistema sensível ao contexto que vai se constituindo e se reconstituindo o plano semântico, pois é no funcionamento interlocutivo que as formas linguísticas dos textos (orais/escrito) ganham sentido (ROJO, 2000, p. 38).

Neste interim, o GEL objetiva formar os professores para o estímulo da prática da leitura e utilização da língua no plano da escrita e da oralidade para que a língua ultrapasse o plano de sala de aula e se materialize na prática da cidadania. Adota-se nesse projeto a concepção de linguagem como forma de interação social. Na perspectiva adotada, a comunicação nas atividades humanas está intimamente relacionada ao contexto social e cultural em que ocorrem.

Em relação a noção de gênero, adota-se nesse projeto a perspectiva vinculada a Bakhtin, segundo a qual as diferentes esferas de atividades humanas constroem na sociedade tipos de enunciados relativamente estáveis, denominados gêneros do discurso.

No tangente aos recursos metodológicos, o GEL entendeu que devido às circunstâncias pandêmicas, os procedimentos seriam realizados de forma online com a utilização de recursos tecnológicos e esses procedimentos por si só já caracterizava

como formação continuada para o uso das mídias como caminhos didáticos. Listou-se então:

- Encontros de videoconferências on-line;
- Leitura dos textos na plataforma *moodle*;
- Resolução das atividades teóricas na plataforma,
- Elaboração de uma intervenção pedagógica com base no uso dos documentos oficiais curriculares no planejamento.

QUADRO 3 – AÇÕES

Ações	Metas	Estratégias
Realizar formação continuada com professores da área de linguagem do ensino fundamental e médio da rede pública.	Ofertar formação continuada aos professores da rede pública alinhada com a formação continuada realizada na escola – Projeto “Sala de Educador”.	Elencar as necessidades formativas após diagnóstico e elaborar uma proposta de formação na área por meio da plataforma modle.
Leitura dos textos na plataforma modle;	Reflexão e apropriação teórica sobre o ensino de leitura e como isso é posto nos documentos oficiais (DRC/BNCC)	Postar na plataforma os textos base da formação para que os professores leiam e analisem e elaborem as discussões e debates
Promover encontros de videoconferência on line com as temáticas previstas no item ‘conteúdos’ ente essas temáticas estão o	Realizar formação com os professores da rede do ensino fundamental e médio alinhada aos documentos oficiais DRC/BNCC entre outros.	Realizar formação via plataforma modle com material que privilegie a I.P. buscando superar as demandas docentes. E esses materiais serão postados

planejamento com base no DRC/BNCC.		
Colaborar com o fortalecimento da política de formação continuada do estado de MT visando melhorar os índices educacionais.	Elaborar e executar formação continuada na área de Linguagem por meio do GEL em consonância com os documentos oficiais.	Preparar materiais que contemplemos Objetos de aprendizagem, o DRC/BNCC, matrizes do ENEM e SAEB.
Promover formação continuada que atenda superar as demandas docentes da área de linguagem em relação ao processo de ensino da leitura.	Subsidiar os professores no planejamento de planos de intervenção pedagógica visando o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras dos estudantes.	Preparar material sobre o tema, ofertar momentos de estudos no Cefapro e troca de experiências entre pares.

FONTE: Plano de formação online para o Grupo de Estudos de Linguagem (CEFAPRO/ROO, 2020).

Segundo o Plano de Ação/2020, a avaliação da ação formadora se deu por um conjunto de ações de gestão entre o formador e o professor em que foram observados planos, projetos, atividades baseadas no processo de coleta, sistematização, registro, descrição, análise e de interpretação de dados, que permita conhecer de forma concreta como e em que medida as ações planejadas estavam ocorrendo para alcançar os objetivos propostos, de modo a (re)planejar, quando necessário, e a contextualizar e explicar os resultados obtidos, levando-se em consideração as características do *locus* de formação – o contexto, as pessoas, os recursos, as dificuldades, as necessidades, as expectativas, os registros – e fazer as intervenções necessárias que contribuam com as reflexões da prática. A auto avaliação também foi adotada como forma de reflexão sobre o processo formativo e de aprendizagem com o trabalho realizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao final dessa trajetória com alguns sentimentos e certezas. O primeiro sentimento é o de realização pessoal e a certeza de estar contribuindo para o entendimento de como se formam/aperfeiçoam os professores de Língua Portuguesa na região de Rondonópolis/MT sob a responsabilidade e oferta do CEFAPRO. Assim, também fico com a certeza de que cheguei a algumas conclusões relevantes para compreender o caminho formativo, os quais especificarei na sequência.

O sentimento de realização pessoal vem de forma muito reflexiva em torno de todo desenvolvimento dessa pesquisa. Reflito a respeito da minha pré-disposição para o trabalho de pesquisa iniciado em setembro de 2019, programado para os moldes tradicionais de estudo e o choque diante do novo formato a que fomos “obrigados” a seguir diante do contexto dos anos de 2020 e 2021. Todas estas mudanças tornaram o processo mais cansativo e mais desafiador, no entanto, não menos importante e enriquecedor para meus objetivos.

Nesse momento de reflexão a respeito do que foi a pesquisa, retomo a problemática a que me propus responder: **a partir de uma análise documental, o que está sendo ofertado, enquanto proposições de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, pelo CEFAPRO? E, o que está sendo ofertado, dialoga com os discentes dessa etapa de ensino?** Retomo setembro de 2019 e entendo as diferenças entre outrora e esse momento de conclusão. Tantos eram os questionamentos naquele momento e as respostas vagas e imprecisas – quando as tinha. Restava assim a vontade de descobrir e fortalecer os debates em torno da temática com o objetivo maior de **compreender, a partir de uma análise documental, o que está sendo ofertado, enquanto proposições de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, pelo CEFAPRO.**

Diante do meu objetivo, compreendendo o que recomenda Bardin (1977), fui em busca da análise dos documentos junto ao CEFAPRO, recebido e acolhido por todos. Ao começar a análise dos documentos pude perceber como a instituição organiza, projeta o processo de formação e concluo que, existe sim uma preocupação em ofertar formação/contribuição para o aprimoramento dos professores de Língua Portuguesa com diferentes nuances de aplicabilidade do trabalho pedagógico. Entre

tais nuances, a que mais me fez acreditar que existem projetos construídos por pessoas interessadas e que conhecem os caminhos de aprimoramento pedagógico foi a proposta de se valorizar a leitura.

O enfoque que a equipe de formadores se propõe a dar no processo formativo relacionado à leitura não se limita apenas ao processo oral, mas também ao olhar para o texto em sua profundidade. A leitura nesse momento não significa apenas codificar a língua e sim atribuir interpretações intra/extratexto que possibilite uma leitura embasada no repertório de vida que acompanha os educandos que estão em contato com os professores.

Entendo aqui que o processo de leitura não é ou não deve ser uma prática apenas dos professores de língua portuguesa, mas cabe a estes um trabalho, uma prática mais intensa e comprometida com a formação dos estudantes a fim de formar sujeitos críticos que compreendem o que os cercam e os porquês de as coisas acontecerem desta e não de outra forma.

Outra proposta muito interessante é a abordagem da análise linguística no processo de formação continuada. Pensar na linguística é entender o processo como a língua se manifesta no processo comunicativo da humanidade, entender as diferentes linguagens através dos códigos comunicativos, perceber a língua portuguesa no mundo e, principalmente, no Brasil, a imensidão geográfica, a variação cultural e a formação dos povos nos proporcionam riqueza linguística e diferentes formas de dizer a mesma coisa. Professores capacitados para essa prática resultam em cidadãos mais capazes de se expressarem e compreenderem a língua.

Como resposta ao meu problema de pesquisa concluo que, embora os processos formativos nem sempre satisfaçam de forma ampla seus interessados, afirmo de forma categórica que diante da pesquisa e investigação no CEFAPRO percebi total dedicação e empenho por parte da equipe do GEL em planejar, aplicar e proporcionar diferentes formas de fazer pedagógico. A instituição oferece uma equipe capacitada para capacitar e assistir os professores da área com projetos e ações inovadoras.

Completo ainda respondendo a segunda pergunta do problema: **o que está sendo ofertado, dialoga com os discentes dessa etapa de ensino?** O ensino de língua portuguesa há muito tempo vem ganhando novas perspectivas de abordagens, o ensino tradicional da gramática como manifestação única da linguagem já há muito

não se aplica, nesse sentido, os formadores do GEL têm planejado formas diferentes tanto a abordagem gramatical quanto a prática da leitura e da escrita. A prática de diferentes leituras vem de encontro aos trabalhos propostos pelos discentes em suas jornadas diárias e esse encontro tem modificado o trabalho pedagógico. Afirmo então a existência de um diálogo muito significativo entre os elementos formadores ofertados pelo CEFAPRO e os discentes da rede pública de ensino do município em voga.

Concluo, também, que de fato o ano de 2020 foi atípico em todos os seguimentos da vida. Sem entrar em questões muito mais básicas do ser humano, reflito no processo de pesquisa a que me propus, cronograma alterado de forma brusca e repentina, o que, felizmente, não alterou exatamente minha vontade de chegar ao final dessa jornada. Embora muito árdua e cansativa, foi também prazerosa a caminhada, a certeza de estar em busca de descobertas que interessam a um grande público me fez seguir firme no propósito.

O planejamento pelo GEL para formação dos professores em 2020, como todas as outras demandas da vida, também sofreu fortes reveses, o distanciamento imposto pelo momento distanciou os pares, mas fez a equipe olhar para a necessidade de analisar dados de anos anteriores para focar na recuperação de algumas habilidades e competências. Mesmo de forma remota, as formações aconteceram, não da mesma forma que poderia ter sido, mas da forma que foi possível.

Ademais, concluo acreditando que o processo de formação continuada de professores de língua portuguesa é de suma importância para construir uma educação cada vez mais forte, cada vez mais inovadora e com profundidade de ensino e de aprendizagem. Concluo ainda que essas breves considerações finais não são como um ponto final, mas sim, como um ponto de partida, tanto para mim, quanto para outros professores de Língua Portuguesa ou mesmo pesquisadores que se interessam em pesquisar sobre a formação continuada dos docentes que atuam nessa etapa e nessa área de ensino.

Que sirva para continuidade de pesquisas na área e, também para a promoção de formação continuada e de qualidade para quem está inserido nesse cenário. O cenário pandêmico foi atípico. De fato, precisou de toda uma movimentação para que a educação continuasse. No entanto, na verdade, a educação é assim e precisa ser assim, precisa ser viva e em movimento. Precisa acompanhar as mudanças sentidas

no contexto espaço-temporal. Portanto, o desejo é que além da pandemia, essa formação não fique estagnada e cada vez se olhe mais para o trabalho docente e para a formação continuada dos profissionais que atuam nesse contexto.

REFERÊNCIAS

- APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 1977.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **A vida fragmentada**: ensaios sobre a moral pós-moderna. Lisboa: Relógio D'Água, 1995.
- BEZERRA, Maria Ferreira. **Políticas educacionais em Mato Grosso**: a formação continuada de professores das escolas estaduais do campo em Rondonópolis no período de 2011 a 2016. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás/UFG, Jataí, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N. 1, de 27 de outubro de 2020**. Seção 1. Brasília: Diário Oficial da União, 29 out. 2020. p. 103-106. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Último acesso em: 30 mar. 2021.
- _____. **Resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Seção 1. Brasília: Diário Oficial da União, 15 abr. 2020. p. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Último acesso em: 30 mar. 2021.
- BRITO, Maria Campos Alves de. **Desenvolvimento compartilhado de reservatórios comuns entre Estados**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.
- BROWN, Phillip; LAUDER, Hugh. Education, globalisation and economic development. **Journal of Education Policy**, v. 11, n. 1, p. 1-25, 1996.
- CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O público e o Privado: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará**, Fortaleza, n. 5, p. 7-23, jan./jun. 2005.

- CAMPOS, Rosânia. A formação de professores para educação infantil: nova legislação, antigos dilemas. In: BASSI, Marcos Edgar; AGUIAR, Leticia Carneiro (Orgs.). **Políticas públicas e formação de professores**. Ijuí: Ed Ijuí, 2008. p. 73-95.
- CASSOL, Claudionei Vicente. Ambivalência, solidariedade e educação: entre o indivíduo e o social. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 25, e250001, p. 1-20, 2020.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – a era da informação**: economia, sociedade e cultura. Tradução de Roneide Venancio Majer. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- DUPAS, Gilberto. **Ética e poder na sociedade da informação**: de como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso. 3 ed. São Paulo: Unesp, 2011.
- FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico na escola**: sujeitos, tempo e conhecimentos. Curitiba: CRV, 2017.
- FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst; RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Liliana Soares. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 553-564, set./dez. 2013.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
- GONZALEZ, Noelia Fernandez. La lucha simbólica por la educación em la globalización neoliberal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227171, p. 1-23, 2017.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.
- KUHN, Martin. **Educação, tradição e novidade**. [2020/não publicado].
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986. p. 25-44.

MARCONI, Marina de Andrade. Cultura e sociedade. In: Lakatos, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade (colaboradora). **Sociologia geral**. 6 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1990. p. 127-145.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, s/v, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 09–28.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. In: Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 56–71.

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral Muniz; VILAS BOAS, Fabíola Silva de Oliveira. A formação inicial do professor de Língua Portuguesa e aspectos de sua constituição como professor-leitor. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 27-44, jul./dez. 2017.

NADAL, G. Beatriz. **A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

NEVES, Lúcia. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José; SANFELICE, José (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 205-224.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PAVIANI, Jayme. Formação, ensino, aprendizagem e racionalidade ética. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MUHL, Eldon Henrique (Orgs.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, reconhecimento e experiência formativa**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013. p. 76-89.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

PRESTES, Nadja H. **Educação e Modernidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Estratégias de leitura – estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 111-130, nov./dez. 2018.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 27-38.

SANTANA, Luiz. O liberalismo Clássico e a valorização do ensino privado. In: LOMBARDI, José; SANFELICE, José (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 87-114.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42 ed. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Cristina de Campos. **Formação continuada: “o sala de educador” como espaço de produção de conhecimento**. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, Cáceres, 2014.

SILVA, Ezequiel T. (Org.). **Leitura na Escola**. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores associados/São Paulo: Fapesp, 2002.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VEIGA NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, 1996.

WACHOWICS, Teresa Cristina. **Análise linguística dos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ANEXOS



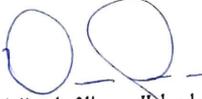
UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Valdelice de Oliveira Holanda,
portador do CPF: 424.437.411-63, na função de
Autora do
CEFAPRO-Rondonópolis, AUTORIZO Marivaldo Souza dos Santos,
portador do CPF: 883.381.425-49, mestrando no Programa de Pós-
Graduação em Educação (URI/FW, turma MINTER), a fazer coleta e análise
de dados em documentos de acesso público deste órgão. Os resultados
serão apresentados por meio da dissertação e também em artigos de autoria
e/ou coautoria (com a orientadora, profa. Dra. Jordana Wruck Timm), os
quais serão publicados exclusivamente em Revistas e Eventos Científicos, no
intuito de valorizar a temática de pesquisa que está sendo desenvolvida, a
qual versa sobre a formação continuada de professores, no Ensino Médio, na
área de Língua Portuguesa. A dissertação e os possíveis artigos adentrarão
em uma abordagem documental e, em hipótese alguma serão divulgados
nomes de pessoas e/ou instituições, cujos dados não sejam de acesso
público.

Rondonópolis, 09 de julho de 2021.
(Cidade, data)


Valdelice de Oliveira Holanda
Diretora DRE/CEFAPRO
Rondonópolis - MT

RESPONSÁVEL CEFAPRO
[ASSINATURA E CARIMBO]