



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

SILVIA LETICIA MATIEVICZ PEREIRA

**USOS DA ESCRITA NA FORMAÇÃO DOCENTE
UNIVERSITÁRIA E O LETRAMENTO PROFISSIONAL DO
PROFESSOR**

**CAMPINAS,
2017**

SILVIA LETICIA MATIEVICZ PEREIRA

**USOS DA ESCRITA NA FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA E O
LETRAMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

**Tese de doutorado apresentada ao Instituto
de Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do título
Doutora em Linguística Aplicada, na área de
Linguagem e Educação.**

**Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Angela del Carmen Bustos Romero de
Kleiman**

**Este exemplar corresponde à versão
final da Tese defendida pela aluna
Sílvia Letícia Matievicz Pereira e orientada
pela Prof^a. Dr^a. Angela del Carmen Bustos
Romero de Kleiman.**

**CAMPINAS,
2017**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

P414u Pereira, Silvia Leticia Matievicz, 1978-
Usos da escrita na formação docente universitária e o letramento
profissional do professor / Silvia Leticia Matievicz Pereira. – Campinas, SP :
[s.n.], 2017.

Orientador: Angela del Carmen Bustos Romero de Kleiman.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
Estudos da Linguagem.

1. Professores - Formação - Paraná - Estudo de casos. 2. Letramento -
Estudo e ensino (Educação permanente) - Paraná. 3. Prática de ensino -
Paraná. 4. Escrita - Aspectos sociais. I. Kleiman, Angela, 1945-. II. Universidade
Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Uses of writing in continuing teaching education and professional literacy

Palavras-chave em inglês:

Teachers, Training of - Parana - Case studies

Literacy - Study and teaching (Continuing education) - Parana

Student teaching - Parana

Writing - Social aspects

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Angela del Carmen Bustos Romero de Kleiman [Orientador]

Juliana Alves Assis

Cláudia Lemos Vóvio

Ana Lúcia Guedes-Pinto

Claudiomiro Vieira Silva

Data de defesa: 16-02-2017

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman

Juliana Alves Assis

Cláudia Lemos Vóvio

Ana Lúcia Guedes Pinto

Claudiomiro Vieira Silva [Vitória]

Roxane Helena Rodrigues Rojo

Paula Baracat de Grande

Simone Bueno Borges da Silva

IEL/UNICAMP
2017

Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

*Para Ricardo, Letícia e Pedro,
por serem os pilares da minha
existência e os amores da minha
vida.*

*Para Marlene,
por me apresentar a beleza da
docência e a crença no potencial
positivo do ser humano.*

*Para Professora Angela,
pela arte de dar valor a (e
transformar) pedras brutas.*

AGRADECIMENTOS

Correndo o risco da incompletude de qualquer lista de agradecimentos, começo pelos participantes desta pesquisa, por terem me acolhido em parte de sua trajetória formativa (e profissional) e dividido comigo um pouco de suas perspectivas, expectativas, conhecimentos e emoções.

Agradeço ao meu esposo Ricardo, por ter aceitado refinancear nossa casa, o que viabilizou minhas incontáveis viagens de Foz a Campinas e meus deslocamentos para a geração de dados para esta tese.

Ao Ricardo, à Letícia e ao Pedro, por me fazerem sentir amada, mesmo quando eu estava distante e apesar da minha ausência.

Agradeço à querida *Professora Angela*, tanto por cumprir – rigorosa e competentemente – com suas responsabilidades como orientadora, quanto por ir além delas. Levo seu exemplo de seriedade, comprometimento – aliados ao carinho, generosidade e perspicácia –, para minha vida profissional e pessoal.

Agradeço, pelas leituras críticas e atentas e pelas observações sagazes nas versões preliminares deste texto – resultando em colaborações valiosas para o amadurecimento e redirecionamento da pesquisa, às Professoras Roxane Rojo e Victória V. Silva, no momento de qualificação do projeto e às Professoras Juliana A. Assis e Ana L. Guedes-Pinto, na qualificação da tese.

Agradeço às Professoras Juliana Alves Assis, Cláudia Vóvio, Ana Lúcia Guedes Pinto e Roxane Rojo, por aceitarem o convite para serem membros titulares da banca de defesa desta tese e à Victória Vieira-Silva, Paula de Grande e Simone Bueno Borges da Silva, pela responsabilidade assumida ao se comprometerem a garantir a avaliação do meu trabalho, caso algum imprevisto acontecesse.

Agradeço às irmãs do coração que fiz nesse caminho, Carol, Luanda, Marília e Paula, pelo enriquecedor convívio acadêmico e por tornarem a trajetória do doutorado menos penosa, mais humana, mais fraterna e mais bem-humorada!

Agradeço às minhas amigas queridas de data longínqua Ale e Ana, e à minha nova amiga Tunísia, por serem os ouvidos que ajudaram a tirar a névoa densa que dificultava ainda mais os trechos penosos da caminhada.

Agradeço à minha fiel escudeira Tita, que tem sido o anjo da guarda da nossa família há mais de uma década.

Agradeço à minha família – mãe, irmãos e irmã, cunhados, cunhadas, sogro e sogra – que deram apoio e suporte especialmente aos meus filhos quando eu não estava por perto.

Agradeço aos funcionários do IEL – Rose, Cláudio e Miguel –, que tanto apoiam os pós-graduandos, desvendando os mistérios institucionais. Um grande abraço pelo acolhimento e alegria.

Agradeço ao IFPR, pela licença parcial de 16 horas semanais concedida, a partir de agosto de 2016, para a finalização da tese, e aos colegas Camila, Estevam, Marlene, Franco e Souza, pelas imprescindíveis trocas de aulas que possibilitaram, nos momentos críticos, a concentração de tempo para a escrita.

Por fim, não posso deixar de agradecer à Lucineia e à Patrícia por tornarem os encontros do Grupo na casa da Angela ainda mais acolhedores e inigualavelmente saborosos.

A ponte

*Vidraças que me separam
Do vento fresco da tarde
Num casulo de silêncio
Onde os segredos e o ar
São as traves duma ponte
Que não paro de lançar*

*Fica-se a ponte no espaço
À espera de quem lá passe
Que o motivo de ser ponte
Se não para a construção
Vai muito mais a vontade
De estarem onde não estão*

*Vem a noite e o seu recado
Sua negra natureza talvez a lua não falte
Ou venha a chuva de estrelas
Basta que o sono consinta
A confiança de vê-las*

*Amanhã o novo dia
Se o merecer e me for dado
Um outro pilar da ponte
Cravado no fundo do mar
Torna mais breve a distância
Do que falta caminhar*

*Há sempre um ponto de mira
O mais comum horizonte
Nunca as pontes lá chegaram
Porque acaba o construtor
Antes que a ponte se entronque
Onde se acaba o transpor*

*Sobre o vazio do mar
Desfere o traço da ponte
Vá na frente a construção
Não perguntem de que serve
Esta humana teimosia
Que sobre a ponte se atreve*

*Abro as vidraças por fim
E todo o vento se esquece
Nenhuma estrela caiu
Nem a lua me ajudou
Mas a ruiva madrugada
Por trás da ponte aparece.*

José Saramago

RESUMO

Esta pesquisa investigou os usos da escrita na formação continuada universitária e sua relação com os usos na esfera de trabalho docente. Inserida **no Grupo Letramento do Professor**, seu objetivo geral foi analisar práticas de letramento de que participaram professores em eventos acadêmicos de orientação, observando a pertinência dessas práticas em relação ao seu *letramento profissional*, a partir da perspectiva dos participantes. A investigação, de caráter qualitativo-interpretativista, configura-se como um Estudo de Caso. Os dados provêm de dois anos de pesquisa de campo, de cunho etnográfico, gerados a partir de observação participante em atividades acadêmicas do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná - PDE/PR, turma 2013-2014. A abordagem sociocultural e etnográfica dos Estudos de Letramento (STREET, 1984, 1993; KLEIMAN, 1995) e a perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1988; 2003[1979]; VOLOCHINOV, 2004[1929]) compõem o arcabouço teórico-metodológico que orienta esta investigação. Considerando o contexto histórico da formação continuada paranaense e as prescrições governamentais acerca do programa, foram focalizados, na análise das interações entre formadora universitária e professoras-pde, os significados por elas atribuídos à escrita, os papéis sociais desempenhados nos eventos, as relações de poder que os sustentavam e as funções que a escrita exerceu nas práticas formativas. Os resultados apontam que os eventos se caracterizaram majoritariamente como eventos acadêmicos, privilegiando gêneros da esfera acadêmico-científica com o objetivo de inserir as professoras-pde nas práticas de letramento dessa esfera. Há, no entanto, funções distintas e conflitantes atribuídas à escrita nos eventos. Ao passo que todas as participantes demonstraram validá-la como fonte legítima de construção de conhecimentos pertinentes à formação docente, para as professoras-pde, o conhecimento especializado é valorado positivamente ainda que não se sustente nas convenções institucionalizadas que balizam o processo de produção-circulação-recepção dos gêneros acadêmico-científicos. Enquanto para as professoras-pde a escrita, nas práticas acadêmicas, serve principalmente à construção de conhecimentos que atendam a suas necessidades profissionais, para a orientadora, a escrita serve à apropriação e sistematização de conhecimentos da área da linguagem, desde que portados por gêneros acadêmico-científicos – únicos considerados legítimos meios de veiculação desses conhecimentos. Parece estar pressuposto nas práticas analisadas que o desenvolvimento do letramento profissional docente seria consequência espontânea das práticas de letramento acadêmico. Esse pressuposto explicaria o grande investimento da orientadora na familiarização das professoras-pde com as práticas acadêmicas, o que favoreceu a filiação das docentes à teoria acadêmico-científica objeto de estudo nos eventos e, por consequência, facilitou a apropriação de conhecimentos e práticas discursivas acadêmicas. Esse esforço, marcado pela flexibilização da dimensão das relações sociais das interações (ERICKSON, 1982), mostrou-se significativo para promover a socialização secundária (BERGER; LUCKMANN, 2005[1985]) das professoras-pde na esfera universitária. Entretanto, no que tange ao espaço privilegiado pelo programa para o letramento profissional do professor, é possível concluir que pouco se avançou em relação à substituição de práticas tradicionais acadêmicas por práticas que estejam comprometidas com a construção de parâmetros para a ação profissional docente. A construção destes parâmetros, no entanto, não parece ter deixado de acontecer. Ficou a cargo principalmente das professoras-pde, tendo por base os usos que fazem da escrita na formação.

Palavras-chave: letramento profissional do professor; usos da escrita; formação docente universitária.

ABSTRACT

This research investigated the uses of writing in a continuing university teacher education program (Program of Educational Development of Paraná - PDE/PR) and its effects on work related spheres of action. Its main aim was to analyze literacy practices in academic events, observing the relevance of these practices for work literacy from the perspective of the PDE teachers themselves. The research, which can be characterized as qualitative-interpretative in nature, is a Case Study, involving school teacher and academic tutors in one issue (2013-2014) of the program. The data come from two years of ethnographic field research that involved participant observation in the academic activities of the program. The theoretic and methodological framework that guides this research comes from New Literacy Studies (STREET, 1984, 1993, KLEIMAN, 1995), and Bakhtin's Circle Dialogic Theory (BAKHTIN, 1988, 2003, VOLOCHINOV, 2004 [1929]). Using as background the history of teacher continuing education in the state of Parana and the norms governing the program, I analyze the meanings given by university tutors and PDE school teachers to writing in orientation events; their social roles; the power relations that supported such roles, and the functions of writing in formative practices. The results show that the events favored genres of the academic-scientific sphere, with the aim of inserting PDE teachers into the literacy practices of this sphere. There are, however, distinct and conflicting roles attributed to writing by the participants. While all the participants show they value writing as a legitimate source of knowledge, for the PDE teachers, specialized knowledge is valued positively even if it is not based on the same institutionalized conventions that mark the production-circulation-reception process of academic-scientific genres. While for PDE teachers, writing's main function in academic practices seems to be the creation of knowledge that meets their professional needs, whatever the genre, for the university tutor writing serves the appropriation and systematization of linguistic knowledge when it is actualized in academic genres, the only ones considered legitimate means of transmitting this knowledge. It seems to be presupposed by the academic tutors that the development of professional skills and knowledge would be the natural consequence of acquiring academic literacy practices. This presupposition would explain the great investment of the university tutor to familiarize PDE teachers with these practices, which favors teacher affiliation to academic-scientific theories and, consequently, facilitates the appropriation of academic discursive practices. This effort, marked by the flexibilization of the social relations in interactions (ERICKSON, 1982), proved to be significant to promote the PDE teachers secondary socialization (BERGER; LUCKMANN, 2005[1985]) in the university sphere. However, with regard to the privileged space of the program for professional teacher education, it is possible to conclude that little progress was made in replacing traditional academic practices with practices that are committed to the construction of parameters for professional teacher action. The construction of these parameters, however, still occurred. It was mainly the result of the PDE teachers' actions, based on their uses of writing.

Key-words: teacher's professional literacy; uses of writing; university teacher's education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Sigla/Abreviatura	Denominação
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
GER	Grupos de Estudos em Rede
Gestar	Gestão da Aprendizagem Escolar
Grupo	Grupo de Pesquisas Letramento do Professor
GTR	Grupos de Trabalho em Rede
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NRE	Núcleo Regional de Educação de Paraná
ONU	Organização das nações Unidas
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná
PIPE	Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Aprendizagem
PLND	Plano Nacional do Livro Didático
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SETI	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
UNESCO	Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Políticas formativas federais	48
Quadro 2: Atividades observadas no PDE 2013-2014	99
Quadro 3: Acesso ao PDE 2013-2014: critérios da prova de títulos	102
Quadro 4: Plano Integrado de Formação Continuada – 1º semestre/2013	107
Quadro 5: Plano Integrado de Formação Continuada – 2º semestre/2013	111
Quadro 6: Plano Integrado de Formação Continuada – 3º semestre/2014	114
Quadro 7: Plano Integrado de Formação Continuada – 4º semestre/2014	116
Quadro 8: Modalizações deônticas nas prescrições	139
Quadro 9: Documentos regulatórios da implementação	155
Tabela 1: Vagas por disciplina turma PDE 2013-2014	101
Tabela 2: Número de professores e de orientadores da região oeste do PR	105
Tabela 3: Classes e níveis da carreira dos professores QPM	ANEXO I

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I: Informações básicas sobre o plano de carreira docente do Paraná

ANEXO II: Termo de consentimento livre e esclarecido

ANEXO III: Consentimento de participação da pessoa como sujeito de pesquisa

ANEXO IV: Linhas de estudo de língua portuguesa - PDE

ANEXO V: Questionário acerca dos letramentos das participantes da pesquisa

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

As transcrições das falas presentes nesta tese baseiam-se nas seguintes convenções:¹

Sinal	Descrição de sua utilização
,	pequena pausa
.	entoação descendente
?	entoação ascendente, como uma pergunta
/	truncamento ou interrupção da fala
...	pausa de pequena extensão
(+)	pausa breve
(+++)	pausa longa
(...)	suspensão de trecho da transcrição original
:::	alongamento de som vocálico ou consonantal
“aaa”	discurso reportado
‘aaa’	leitura de texto
AAA	aumento do volume da voz e/ou efeito de ênfase
AA-AA	ênfase na pronúncia de toda a palavra ou de mais de uma sílaba
<aaa>	diminuição do volume da voz
[aaa] [aaa]	falas simultâneas
((aaa))	comentário do analista
(aaa)	suposição de fala sem nitidez

Observação: Os nomes utilizados nas transcrições são todos fictícios, exceto o da pesquisadora, de autores e de obras.

¹ Convenções adaptadas de Marcuschi (2003), Kleiman e Matencio (2005) e Schnack *et al.* (2005).

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos e perguntas de pesquisa	20
1.2 Tentando objetivar o que é subjetivo: a localização do olhar da professora-pesquisadora	21
1.3 Organização da tese	27

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO (CONTINUADA) DOCENTE: BREVE CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA E CENÁRIO ATUAL	29
2.1 Primórdios da formação docente e o modelo de formação universitário	30
2.2 Formação continuada: contextualização da emergência da demanda	34
2.2.1 Alguns reflexos da LDB 9394/1996 na formação (continuada) de professores	37
2.3 Políticas públicas atuais de formação continuada	44
2.3.1 A formação continuada ofertada recentemente pelo governo federal	45
2.3.2 A formação continuada promovida recentemente por Secretarias Estaduais e Municipais brasileiras	51
2.4 O processo de construção do PDE e as bases para a aproximação entre universidade e escola	59

CAPÍTULO 3

PONTOS DE PARTIDA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E CONCEITOS ANALÍTICOS ADOTADOS	68
3.1 Estudos de Letramento	68
3.1.1 Letramento profissional do professor e letramento acadêmico: uma perspectiva sobre o papel da universidade na formação docente	73
3.2 Interfaces com a perspectiva dialógica da linguagem: conceitos e contribuições para a investigação sobre o letramento profissional do professor	84

CAPÍTULO 4

PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CAMPO E PARTICIPANTES DE PESQUISA	93
4.1 A Linguística Aplicada e a investigação fortalecedora da formação docente	94
4.2 Pressupostos e procedimentos metodológicos	96
4.3 Atividades de formação observadas: constituição do corpus da pesquisa	98
4.4 O contexto de pesquisa	100
4.4.1 Atividades PDE 2013-2014	107
4.5 A entrada no campo e a definição dos participantes de pesquisa	117
4.6 Quem são os participantes desta pesquisa	118

CAPÍTULO 5

ENTRE O DITO E O FEITO: O LUGAR E O PAPEL DAS ORIENTAÇÕES	121
5.1 O Documento Síntese e o projeto formativo do PDE	121
5.1.1 Supraendereçoamento e atualização das vozes docentes	122
5.1.2 A formação como objeto de discurso do DS: outros efeitos pretendidos	129
5.1.2.1 Forças coercitivas sobre as atividades acadêmicas do programa: o lugar das orientações	134

5.2 Atribuições do orientador: dos gêneros prescritos aos letramentos requeridos	142
5.2.1 O conjunto de gêneros projetados para a formação	143
5.2.2 Vozes sociais, reacentuação e gêneros formativos	145
5.3 Algumas posições responsivas: o que dizem os participantes da pesquisa	158
5.3.1 Compreensões ativas: apreciações valorativas e réplicas	159
5.3.2 Embates discursivos na formação: a hegemonia do discurso científico	165
 CAPÍTULO 6	
EVENTOS DE ORIENTAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE PARÂMETROS PARA A AÇÃO DISCURSIVA NA ESFERA ACADÊMICA OU NA ESFERA DO TRABALHO DOCENTE?	173
6.1 Estruturação e configuração dos eventos de orientação	174
6.1.1 <i>Eu gostaria de ver com vocês... dessa possibilidade... de nós fazermos leituras... JUNTOS</i> : relações entre as participantes e alguns sentidos construídos para/nos os eventos	175
6.2 <i>Tem o perini que escreve artigos, tem qual outro?, o, o po/possenti?</i> : a legitimidade atribuída à escrita nos eventos	182
6.2.1 <i>Eu vou colando... eu recorto, se eu estou na internet... vou colando e guardando</i> : a apropriação de gêneros acadêmicos	186
6.3 Vozes acadêmicas e conhecimento especializado: o processo de filiação teórica	193
6.4 Práticas discursivas dos discursos acadêmico e didático: a natureza (monológica) dos conteúdos relevantes para a formação	204
 À GUIA DE (IN)CONCLUSÃO	217
REFERÊNCIAS	227
ANEXOS	242

1. INTRODUÇÃO

*Faz mais de oito anos que eu estou parada,
não leio nada. A gente se acomoda... Parece que eu
desaprendi...*

(Professora Maria Clara¹, participante PDE
2013-2014² [Fev./2013, Início do programa, Diário de
Campo])

Este é um estudo sobre os usos da escrita na formação continuada docente universitária e suas implicações para o *letramento profissional do professor*³. Mais especificamente, valendo-me da análise das interações orais entre formadora universitária e três professoras da educação básica de língua portuguesa em eventos de orientação, proponho-me a interrogar a pertinência, para o letramento profissional do professor, das práticas de letramento que sustentam esses eventos. Os dados provêm de uma pesquisa de campo, de cunho etnográfico, gerados principalmente entre os anos de 2013 e 2014 a partir de uma perspectiva qualitativo-interpretativista⁴. O contexto investigado é o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE/PR⁵ (doravante PDE), política pública paranaense de formação continuada docente, executado majoritariamente em/por universidades e faculdades estaduais, sobre o qual darei mais informações adiante.

O trabalho se insere nas pesquisas do Grupo de “Letramento do Professor”⁶ (doravante Grupo), as quais se afiliam à vertente sociocultural e etnográfica dos Estudos de Letramento. Dentre os resultados a que chegam os estudos do Grupo, está a constatação do descompasso entre as práticas de letramento acadêmicas e as demandas de letramento no local

¹ Nome fictício, assim como os nomes de todos os participantes desta pesquisa.

² A professora formou-se em Letras Português/Inglês em 1996, concluiu especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira em 1999 e mestrado em Estudos Literários em 2005.

³ Trata-se de um conceito central para esta tese, o qual será explicitado no capítulo 3 e aprofundado nas análises constantes no capítulo 6.

⁴ Mais informações sobre a metodologia da pesquisa, vide capítulo 4.

⁵ O PDE paranaense, embora homônimo ao programa federal, tem objetivos diferenciados e foi proposto em momento distinto.

⁶ O Grupo Letramento do Professor constituiu-se em 1991, no Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp, em resposta a uma solicitação de uma secretaria municipal para assessoria na área de formação de alfabetizadores de adultos. Hoje o Grupo abriga diversos projetos que visam investigar as práticas sociais de uso da escrita de agentes de letramento escolar e não escolar, levando em conta seus contextos de atuação e a formação de uma identidade profissional. Algumas atividades de repercussão do grupo envolvem o desenvolvimento de diversas pesquisas interinstitucionais: Projetos Temáticos FAPESP “Interação e Aprendizagem de Língua. Subsídios para a auto-formação do professor” e “Formação do Professor: Processos de retextualização e práticas de letramento”; Projeto CAPES-COFECUB, com pesquisadores da Université de Stendhal, “Análise de Estratégias de Compreensão da Escrita” e, na qualidade de Grupo Consolidado de Pesquisa, Projeto “Letramentos Múltiplos: Formação de agentes de educação linguística”, com a UFRN, além da formação de mestres e doutores. (Texto adaptado da página do *Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes*, do endereço eletrônico do CNPq, acessada em nov. de 2015.)

de trabalho do professor (cf. FARINHA, 2004; KLEIMAN, 2001b; 2008; DOS SANTOS, 2005, 2011; TINOCO, 2008; dentre outros).

De modo semelhante, estudos da área da Educação que tematizam a formação do professor têm demonstrado a pouca preocupação da universidade em gerar conhecimento relevante ao exercício da profissão docente (cf. GATTI; BARRETO, 2009; PENIN, 2001; SAVIANI, 2009, 2011; dentre outros). Essa despreocupação acentua o distanciamento entre as práticas letradas acadêmicas e as práticas profissionais (KLEIMAN, 2005; 2008), motivo de insatisfação tanto de professores em formação inicial, quanto continuada (cf. GATTI; BARRETO, 2009).

Além da insatisfação do professorado, esse descompasso, não raramente, resulta na falta de parâmetros para a ação discursiva do professor na sua prática profissional. Nossos estudos têm indicado que a inserção dos docentes nas práticas acadêmicas não garante necessariamente sua preparação para a docência (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014). Isso porque os usos da escrita têm suas especificidades e, assim como suas características, seus efeitos não são transferíveis automaticamente de uma esfera para outra⁷.

Para os Estudos de Letramento, a raiz do problema está na legitimidade atribuída aos usos sociais da escrita em de algumas esferas, como a universitária e a literária, por exemplo. Essa legitimidade se baseia numa concepção de escrita como tecnologia neutra⁸, a partir da qual determinadas práticas letradas gozam de valorização social, enquanto outras são desprestigiadas.

Nesse sentido, os usos da escrita na formação docente universitária – os quais comumente focalizam o domínio de teorias linguísticas e literárias e dos gêneros acadêmicos – constituem usos valorizados socialmente. Sendo valorizados, a medida da sua legitimidade e pertinência para a prática profissional docente raramente é questionada. Daí o professor não perceber a insuficiência, em relação a sua atuação profissional, das práticas letradas a que foi submetido na sua formação universitária; daí também ele desprestigiar os usos que faz da escrita no seu fazer docente.

Exemplo disso é a representação de seus saberes que a professora participante do PDE 2013-2014 (doravante professora-pde⁹) Maria Clara apresenta na epígrafe desta

⁷ Essa asserção se baseia no conceito de prática de letramento, o qual será apresentado no capítulo 3.

⁸ De acordo com Street (1984), trata-se de uma concepção acerca do letramento que o considera a partir de características que seriam intrínsecas à escrita, por isso ele a denomina de “modelo autônomo de letramento”. Na perspectiva desse modelo, o contato com a escrita, por sua própria natureza, levaria os indivíduos a acumularem habilidades que, gradualmente, poderiam levá-los a determinados estágios cognitivos. Assim, o letramento geraria efeitos de forma independente do contexto social, cultural e das relações de poder das sociedades.

⁹ O termo “professor-pde” é de uso corrente entre os envolvidos com o programa e serve para designar os professores que dele participam. Outro termo de uso corrente que serve ao mesmo fim é “pedeando”, em analogia a construções como

introdução. A fala da profissional demonstra que, apesar de seu trabalho se basear na escrita, ela percebe essa relação com base na ideia de estagnação: “estou parada”; como se o seu trabalho como docente de língua portuguesa não envolvesse, necessariamente, leitura: “não leio nada”. Todo o ininterrupto processo de construção de seus saberes profissionais é negado e o saldo desse processo se apresenta como negativo: “desaprendi”. O elixir do saber estaria na universidade, para onde acabara de retornar para realizar o curso de formação continuada. Desenvolvendo as atividades do PDE, em grande parte realizadas por sua universidade de origem, ela poderia, de seu ponto de vista, deixar de estar “acomodada” em relação à palavra escrita, como se não experienciasse, através de sua atuação profissional, relacionamento estreito com a escrita há quase duas décadas.

Esse modo de conceber a escrita e sua relação com o letramento do professor parece ter estreita relação com o que Saviani (2009) aponta como modelo de formação docente tradicional das universidades brasileiras, o “modelo dos conteúdos culturais - cognitivos”. Segundo esse modelo, o conhecimento produzido na universidade não tem compromisso com qualquer relevância social, tampouco a formação docente universitária nele baseada se preocupa com as distinções e as intersecções entre os saberes próprios para uma adequada atuação profissional e a apropriação das teorias científicas¹⁰.

Há indícios de espaços para rupturas com esse modelo e, conseqüentemente, outras possibilidades para os usos da escrita no Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, programa em que se inserem os eventos analisados nesta tese.

O PDE é promovido pela Secretaria de Estado da Educação (doravante SEED¹¹) em conjunto com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (doravante SETI¹²) e desenvolve-se em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado (doravante IES) e com os Núcleos Regionais de Educação (doravante NRE¹³). Trata-se de um programa de formação continuada iniciado em 2007 e constituído pelo governo estadual a partir de reivindicações da classe docente por meio de seu sindicato¹⁴.

O PDE direciona-se a professores efetivos da rede pública de ensino básico do

“pós-graduando”, “mestrando” ou “doutorando”. Prefiro o primeiro e adotei-o em toda a tese para designar todos os professores ou professoras da educação básica participantes do PDE.

¹⁰ Abordarei esse modelo no capítulo 2 e aprofundarei no capítulo 3 a discussão sobre essas distinções recorrendo à perspectiva dos Letramentos Acadêmicos.

¹¹ Esta secretaria responde pela Educação Básica do estado.

¹² A esta secretaria estão ligados os estabelecimentos de ensino superior do estado.

¹³ Os NRE têm a função de orientar, acompanhar e avaliar o funcionamento da Educação Básica e suas Modalidades. Eles se assemelham ao que são, em outras regiões do país, as Diretorias de Ensino. Trata-se de uma espécie de sub-sede da SEED, representando-a em cada região do Estado, num total de 32 unidades no Paraná.

¹⁴ A partir do relato do coordenador do programa e de alguns estudos que tematizaram o PDE, apresento um breve histórico do programa no capítulo 2 desta tese.

estado do Paraná. Cerca de 2000 vagas¹⁵ são abertas anualmente para professores de todas as disciplinas curriculares, de qualquer uma das escolas da rede estadual de ensino.

O programa prevê diversas atividades¹⁶, que somam mais de 900 horas, as quais devem ser cumpridas no período de dois anos. As atividades são realizadas majoritariamente de forma presencial nas universidades e faculdades públicas do estado¹⁷ e também na escola em que o professor atua. Para realizarem o programa, os participantes contam com licença integral para os estudos no primeiro ano do curso e parcial no segundo ano.

Cada professor-pde tem um formador universitário como seu orientador, ao qual cabem as tarefas principais, conforme encaminham os documentos do programa, de acompanhar e de orientar as produções de seu(s) orientando(s) no programa e de emitir pareceres sobre essas produções¹⁸.

Diferentemente de outras políticas públicas de formação continuada que contam com a parceria de universidades (cf. GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; FUNDAÇÃO CARLOS-CHAGAS, 2011), o PDE parece buscar romper com o hiato existente entre a universidade e a escola. Sua inovação reside, dentre outros elementos, na possibilidade de construção de conhecimentos relevantes ao trabalho docente, pertinentes, por isso mesmo, para o letramento profissional do professor e nas condições de estudo dadas aos participantes do programa, que obtêm licença remunerada para desenvolverem as atividades do programa.

Essa possibilidade de rompimento encontra espaço no caráter intervencionista do programa. O PDE culmina com a produção de um Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola (doravante PIPE), considerado como “destacado espaço pedagógico de articulação teórico-prática” (PARANÁ, 2013a, s/p). Todas as quatro produções que devem ser realizadas pelos professores-pde durante o programa, sob a orientação de um professor universitário, devem relacionar-se à intervenção sistematizada proposta nesse projeto. O PIPE deve ser o instrumento de reflexão e planejamento de ações pedagógicas que, necessariamente, serão implementadas na escola do professor participante. De acordo com documento regulatório do programa, esse projeto distingue-se de outros projetos acadêmicos:

¹⁵ Esse número foi realizado a partir da segunda turma do programa. Na sua primeira edição, em 2007, foram ofertadas 1200 vagas.

¹⁶ Informações sobre as atividades desenvolvidas no PDE, bem como sobre sua organização e funcionamento, serão dadas no capítulo 4, que se dedica à metodologia da pesquisa e à descrição de seu campo.

¹⁷ Há também atividades na modalidade a distância, como a denominada “Formação tecnológica”, a qual visa à instrumentalização do professor para a utilização de ferramentas tecnológicas e tem carga horária prevista de 32 horas-aula e o “GTR - Grupo de Trabalhos em Rede”, a qual promove a interação do participante do programa com outros professores do estado via plataformas virtuais e tem carga horária prevista de 64 horas-aula. Por não envolverem as universidades parceiras do programa, as atividades a distância não integram o objeto desta pesquisa, conforme será esclarecido no capítulo 4.

¹⁸ Mais detalhes sobre as atribuições dos orientadores constam no capítulo 5.

[...] o projeto a ser elaborado pelo professor PDE no âmbito do Programa e **diferenciá-lo de outros projetos acadêmicos: o fato de sempre partir de uma problemática da realidade vivida e percebida pelo professor na escola da Educação Básica**, ou seja, ter a experiência como ponto inicial do movimento da pesquisa; e o fato de ter o compromisso de a ela retornar para intervir, provido de maior fundamentação teórica e novas alternativas para estratégias de ação. (PARANÁ, 2013c, s/p, grifos meus)

O PDE destaca-se em relação a outros programas de formação continuada, portanto, dentre outros motivos, por propor – ao aproximar universidade e escola – um espaço de diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais dos professores em prol da ação sobre a realidade escolar.

Entretanto, alguns trabalhos que já tomaram o PDE como objeto de pesquisa apontam algumas das dificuldades que o programa encontra na sua efetivação. O trabalho de Gabardo e Hagemeyer (2010), o qual entrevistou nove egressos do programa das turmas de 2008 a 2010, destaca os óbices que os professores entrevistados tiveram ao elaborar seus projetos em função dos usos da escrita típicos da universidade. Segundo as autoras, “as dificuldades causadas pelo distanciamento dessas práticas [de escrita acadêmica] nas escolas exigiram maior esforço, em atividades como análise e interpretação de textos e comunicação oral e escrita” (GABARDO; HAGEMEYER, 2010, p. 102).

De forma semelhante, a pesquisa de Vieira-Silva (2012), a qual investigou a participação professores da primeira turma do programa (turma dos anos de 2007 a 2008), também destaca as diferenças entre os usos acadêmicos e profissionais da escrita como elemento dificultador da participação dos professores no programa: “a relação com os estudos, a teoria, a escrita acadêmica que, por não serem práticas constantes nas atividades diárias dos professores, trouxe-lhes apreensão, tensão e dificuldades” (VIEIRA-SILVA, 2012, p. 201).

Apesar de revelarem alguns dos percalços do programa, nenhum dos trabalhos citados questiona a pertinência dos usos acadêmicos da escrita para o letramento docente. Vieira-Silva (2012) classifica a falta de intimidade dos professores com a escrita acadêmica como “dificuldade de **ordem pessoal** durante a execução das atividades propostas pelo curso” (VIEIRA-SILVA, 2012, p. 201, grifos meus). Já o trabalho de Gabardo e Hagemeyer (2010) reforça a ideia falaciosa de que faltaria ao professor, na sua prática docente, a reprodução dos usos da escrita acadêmicos, como se os benefícios que o letramento acadêmico supostamente propicia fossem automaticamente transferíveis de uma esfera para outra. Considerando um dos pontos positivos do programa, o trabalho chega a avaliar a participação dos professores-

pde nas práticas de letramento acadêmicas do PDE como um “**resgate** da sua função intelectual” (GABARDO; HAGEMEYER, p. 103, grifo meu).

Essas pesquisas deixam entrever que, apesar de o PDE partir de uma proposta de formação inovadora, sua execução esbarra em questões que merecem investigação. Parece necessário, observando-se a concepção de letramento dominante, a qual desconsidera o caráter social e ideológico da escrita, que seus usos neste contexto de formação sejam postos em discussão.

Tendo em vista essa problemática geral, com base nos Estudos de Letramento e por meio de um olhar etnográfico, esta pesquisa inicialmente procurava examinar as práticas de letramento constitutivas de eventos formativos no contexto do PDE, focalizando todas as atividades que ficam a cargo de uma das IES parceiras do programa, localizada no oeste do estado. Após dois anos de observação participante nessas atividades do programa e tendo como um dos resultados mais de 400 horas de gravações em áudio e quatro diários de campo, optei por circunscrever as análises aos eventos de orientação, por ter percebido, a partir do olhar dos(as) professores(as)-pde por mim ouvidos(as), que se trata de evento de letramento de grande significação para os seus processos formativos, mais do que os demais eventos do programa.

Sendo assim, esta pesquisa constitui-se em um Estudo de Caso dos eventos de orientação de um grupo de três professoras-pde e sua orientadora universitária ocorridos entre os anos de 2013 e 2014.

O quadro analítico dos Estudos de Letramento é enriquecido pela teoria dialógica da linguagem advinda do Círculo de Bakhtin, as quais fornecem contribuições relevantes para que se possa compreender que contornos assume o embate discursivo em torno da escrita na arena formativa em questão.

1.1 Objetivos e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa tem por **objetivo geral** analisar as práticas de letramento de que participam professoras-pde em eventos de orientação inseridos no Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR) e refletir sobre sua pertinência para o *letramento profissional do professor*, a partir da perspectiva dos participantes desta pesquisa.

Esse objetivo encaminha à seguinte pergunta de pesquisa: nos eventos acadêmicos de orientação do PDE, que práticas de letramento favorecem a construção de conhecimentos relevantes para o letramento profissional do professor?

Como meio de atingir esse objetivo mais amplo e responder a essa pergunta geral de pesquisa, proponho os seguintes objetivos específicos, correlacionando-os às perguntas de pesquisa que os orientam:

Objetivos específicos		Perguntas de pesquisa correspondentes	
A	Compreender o lugar da orientação em relação aos demais eventos acadêmicos do PDE	1.	Como estava estruturado o programa na sua edição de 2013-2014?
		2.	Além das orientações, que outras atividades são realizadas nas/pelas IES no bojo do programa?
		3.	Quais são as prescrições governamentais relativas às atividades acadêmicas do programa?
		4.	Segundo essas prescrições, qual é o lugar e o papel da orientação em relação às demais atividades acadêmicas do PDE?
		5.	Que demandas de letramento incidem sobre a orientação?
		6.	Como essas prescrições se refletem e se refratam nas respostas-ativas dos participantes do programa?
B	Descrever e analisar eventos de orientação	7.	Como se organizam esses eventos?
		8.	Que usos e funções são atribuídos à escrita e de que forma ela é valorada pelas participantes?
		9.	Que gêneros do discurso são mobilizados pelas participantes desses eventos?
C	Refletir sobre as práticas de letramento em relação ao letramento profissional das professoras-pde	10.	Que práticas de letramento podem ser inferidas a partir dos eventos observados?
		11.	Qual a relação entre as práticas de letramento formativas e as demandas de letramento da esfera de trabalho do professor?

Os dados para atender a esses objetivos foram gerados com base em abordagem qualitativo-interpretativista de pesquisa, de cunho etnográfico, a partir de fontes diversas, a serem explicitadas no capítulo 4.

Como contribuição para o campo, espero que os resultados desta investigação colaborem para a (re)elaboração de programas de formação continuada de professores que se queiram comprometidos com as práticas docentes e com o fortalecimento da identidade profissional dos professores em formação (continuada).

1.2 Tentando objetivar o que é subjetivo: a localização do olhar da professora-pesquisadora

É característico das abordagens qualitativas de pesquisa a compreensão de que há uma relação indissociável entre o pesquisador e a pesquisa. Nessa perspectiva, o fazer científico é um ato humano por excelência e, por isso mesmo, recebe influências do pesquisador e de seu conjunto de crenças em relação ao mundo (DENZIN & LINCOLN, 2006), bem como de suas experiências de vida. Considerando esse paradigma epistemológico, nas próximas linhas tentarei satisfazer o leitor interessado em conhecer alguns dos fios das tramas que me trouxeram a esta investigação que envolve a formação (continuada) docente universitária e, com isso, acrescentar elementos à localização do meu olhar nesse cenário investigativo.

A principal propulsora desta pesquisa é a professora que passou a ser constituída há quase duas décadas em uma escola pública estadual da cidade de Cascavel, no oeste do Paraná, em uma trama concomitante e paralela à da formação universitária. É, pois, em função de meu trânsito simultâneo entre as esferas universitária e escolar que surgiu a preocupação com a relação entre os usos da escrita na universidade e o letramento profissional do professor, inquietação que move esta investigação. Convido o leitor a desfazer comigo os fios da memória e (re)conhecer um pouco da minha história como professora, a qual entendo como um rio que desemboca e se revigora nesta pesquisa.

À época do meu ingresso na universidade, a ampliação do acesso ao ensino superior advinda da expansão da oferta de cursos desse nível – ocorrida a partir de meados nos anos 1990 – estava apenas começando no país. Por isso entrei na profissão docente não por escolha, mas por falta desta. Naquele período, havia apenas uma instituição privada de ensino superior e uma pública na minha cidade. A instituição privada oferecia apenas o curso de Direito. Eu cheguei a ser aprovada no vestibular dessa instituição, ainda no segundo ano do ensino médio, para atender a um desejo paterno. Mas essa não era uma opção para mim, tanto por uma preferência pessoal, quanto pelas condições econômicas da minha família. Na instituição pública, dos cursos universitários disponíveis, apenas cinco eram compatíveis com a rotina de uma jovem trabalhadora como eu¹⁹. Dos cinco, três eram licenciaturas²⁰. O sonho de aprender uma língua estrangeira e, quem sabe um dia, conhecer as terras além-mar, levou-me ao curso de Letras com habilitações em Português e em Inglês.

¹⁹ Comecei a trabalhar aos 12 anos como secretária e faxineira na pequena empresa de meu pai; limpava o chão, tirava o pó, datilografava os pedidos de alimentos que ele revendia aos mercados da cidade e atendia ao telefone. Trabalhei com ele ininterrupta e regularmente até completar 18 anos. Depois fui promotora de alimentos em supermercados, na sequência secretária de uma corretora de seguros e por último secretária de um curso de idiomas. Ingressei no curso superior com quase 20 anos de idade, quando ainda atuava na secretaria de uma franquia de cursos de idiomas.

²⁰ Os cursos em meio período eram: Economia, Contabilidade, Matemática, Pedagogia e Letras – Português/Inglês.

Se entrei nessa profissão em função da escassez de opções profissionais, não continuo nela pela mesma razão. Escolhi ser professora em cada nova sala de aula que entrei, a cada aprendizagem que vislumbrei, a cada aluno que encantei e que me encantou, a cada destino que, o tendo interceptado, interceptou a mim também, a cada desafio que venci e, especialmente, a cada aprendizagem de que participei. E continuo escolhendo ser professora quase todos os dias. O encanto da aprendizagem continua me movendo.

Diferentemente de hoje, é certo que não sabia, ao início do (per)curso, se queria realmente ser professora. Talvez fosse escritora? Tradutora? Mas não pude esperar acabar sequer o primeiro semestre da graduação para ter de decidir. Fui ser professora de língua inglesa, logo em seguida também de língua portuguesa, menos de dois meses após o início do curso superior²¹. Era para ser uma rápida atividade de substituição profissional em uma escola pública da cidade. Entretanto, em função da expedição da aposentadoria da professora a qual eu substituí, fui convidada a ficar. Gostei tanto da experiência docente que escolhi ficar. E fiquei²².

Durante os quatro anos do curso superior universitário e mais três anos após esse período, lecionei as línguas portuguesa e inglesa para alunos de todas as séries do ensino fundamental e médio no Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira. Assim, como dois rios que correm próximos, mas não se interceptam, minha formação universitária e minha inserção na prática docente escolar constituem trajetórias paralelas, mas não entrecruzadas.

Não demorou muito para eu perceber que os conhecimentos especializados, advindos de variadas teorias, principalmente as linguísticas e a literária, com os quais tive contato na universidade, traziam algumas explicações e referências sobre o mundo e sobre a linguagem, mas pouquíssimas sobre *o quê* e *como* ensinar e, menos ainda, sobre os variados desafios implicados no exercício da docência. Poucas eram, portanto, as intersecções entre os saberes acadêmicos e as necessidades que emergiam da prática docente que eu vivenciava. Assim, a distância entre a universidade e a escola passou, então, a se evidenciar na minha formação.

Essa distância se mostrava ainda maior em função do projeto de educação peculiar com base no qual o Colégio Eleodoro operava. Para poder esclarecer isso, preciso contar um pouco sobre essa escola.

Em meados da década 80, face ao gritante problema da evasão escolar, o corpo docente do colégio, sob comando da tenaz Diretora Marlene de Jesus Vilela Dias, propôs

²¹ Iniciei na carreira docente em maio de 1998.

²² Atualmente a contratação de estudantes universitários para atuarem na docência é extremamente rara e uma opção apenas quando não há profissionais formados disponíveis.

eliminar a reprovação dos estudantes em todas as séries escolares. Ou seja, não reprovar qualquer aluno da escola foi a saída encontrada por aquela comunidade escolar para combater o problema do esvaziamento dos bancos escolares²³. Quando comecei a trabalhar na instituição, já havia 15 anos sem que um aluno sequer tivesse sido reprovado. Os números da escola em relação à evasão eram gritantemente inferiores aos índices de outras instituições de ensino, sobretudo os relativos aos estudantes do período noturno, o que comprovava que a decisão do grupo lograva sucesso.

A proposta pedagógica da escola de não reprovação tornava o desafio do ensino naquela instituição ainda maior, principalmente porque as representações hegemônicas sobre o papel de professor e de aluno, culturalmente marcadas por relações de poder desiguais, não serviam tão bem àquele contexto. A responsabilidade pelo ensino-aprendizagem era mútua, não recaía apenas sobre o aluno. Como dizia nossa diretora, a avaliação não era mais uma “arma em punho” pronta para ser acionada pelo professor contra o aluno.

Essa mesma diretora, a qual estive à frente do Eleodoro por 20 anos ininterruptos, não se cansava de nos lembrar: “É hora dos amistosos”; “O campeonato oficial vem depois”; “Agora é o momento do treino”; “É hora de errar e de tentar de novo”. A metáfora do esporte era fortalecedora para toda a comunidade escolar. Relacionar o período escolar com o período em que os atletas se preparam para as grandes competições, momento em que se pode “errar e tentar de novo”, colocando o “treino” em contraposição ao “campeonato oficial”, nos fazia ver a escola como espaço para a preparação e não para a disputa e os alunos – comparados a atletas em treinamento – como sujeitos capazes de aprender e de se desenvolver ainda mais. A metáfora era extremamente pertinente sobretudo naquele contexto, em que a não reprovação deixava de marcar as trajetórias dos alunos com o ônus da derrota, afinal, não há derrotados nos treinamentos.

Rapidamente fui convencida por aquela comunidade de que o caminho que a escola seguia não dava garantias de aprendizagem, assim como qualquer outro, mas que aquele era mais humano, mais justo, mais democrático e, principalmente, mais inclusivo. E, diga-se de passagem, muito eficiente do ponto vista do rendimento escolar. Após a graduação,

²³ É relevante ratificar que se tratou de uma escolha da comunidade escolar, dirigida pelo grupo de professores atuantes à época na instituição. Assim, diferentemente do que houve em outros estados brasileiros, a não-reprovação dos alunos não foi uma imposição político-governamental, mas uma opção deliberada daquele grupo, como estratégia de combate à evasão escolar. Aliás, a escola passou por grandes embates políticos até conseguir consolidar sua posição. Contava nossa diretora que um dos embates mais marcantes, dentre os muitos pelos quais a escola passou, se deu em um evento na universidade local, a mesma em que me formei. Na ocasião, um professor universitário teria perguntado ao grupo: “Que fundamentação teórica vocês estão usando para justificar a não reprovação?”, numa tentativa deliberada de desautorizar a escolha do grupo. Sem pestanejar, a diretora teria se levantado e respondido: “Quando a escola reprovava quase sessenta por cento dos alunos, ninguém perguntou qual era a fundamentação teórica para reprovar. Então me diga você, qual é a fundamentação teórica para reprovar?”. As falas prosseguiram, mas as perguntas ficaram sem respostas.

passsei a trabalhar simultaneamente em outras escolas e pude notar que o aproveitamento escolar dos alunos de escolas que seguem a lógica tradicional da reprovação não era melhor que o dos alunos do Colégio Eleodoro.

Mesmo com essas certezas, eu tinha muito mais perguntas que respostas. E as poucas respostas raramente vinham da universidade. Houve uma ocasião bastante marcante que ilustra isso. Lembro-me de ter saído frustrada diante do silêncio de um professor universitário a uma questão que, ainda penso, não poderia ter sido ignorada. Em uma aula de metodologia de ensino de língua materna, após refletirmos sobre as concepções de língua(gem) subjacentes a determinadas práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa, dirigi-me a ele com a pergunta: “Então quer dizer que nada disso eu devo fazer, mas o que eu faço, então?”. Vivenciei algo muito semelhante ao que aconteceu com participantes da pesquisa de Barbosa (2004). A autora avalia que o curso de Letras, ao abordar criticamente as teorias linguísticas, contribua mais com a confusão do graduando do que com o direcionamento de suas ações pedagógicas.

Além da escassa construção de parâmetros para a ação pedagógica, contribuiu para marcar a distância entre a universidade e a escola na minha formação docente a ausência de temas de extrema relevância para a ação profissional. A questão da avaliação escolar, por exemplo, sequer passou pelos bancos da universidade, ao passo que pulsava, viva, no meu fazer pedagógico. Por isso, mesmo sem orientar-me conscientemente por nenhum conhecimento sistematizado e acumulado historicamente, eu avaliava, pois era preciso avaliar, oras! Não reprovar não significava isenção de diagnósticos de aprendizagens a partir de objetivos pré-estabelecidos. Descobri isso no Eleodoro.

A formação no local de trabalho, embora marcada por inconclusões e incertezas, emergia a partir de espaços para reflexões com maior potencial para a construção de encaminhamentos didático-pedagógicos. As reuniões pedagógicas escolares, os conselhos de classe, as conversas com outros colegas e, especialmente, com nossa diretora, bem como a própria experimentação da prática docente em sala de aula, não raramente constituíram eventos de letramento formativos pertinentemente orientados para a superação de desafios impostos pela realidade escolar.

Deixei a universidade em 2002 e continuei no Eleodoro por mais 3 anos, já como professora efetiva a partir de 2003.

Embora tivesse vivenciado a distância entre a universidade e a escola, ainda vivia em mim a crença de que “os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido

amplo” (TARDIF, 2000, p. 6), os quais circulam com maior frequência na academia. A fim de continuar a busca por esse apoio, ingressei no mestrado em Letras no ano de 2006. Meu projeto de pesquisa se preocupava com a suposta pouca capacidade dos alunos da educação básica de compreender o que leem. Buscava no conhecimento científico resposta para minhas angústias profissionais.

O contato com os Estudos de Letramento (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995) redirecionou o foco do meu projeto de pesquisa e levou-me a buscar entender, através da compreensão de que as práticas de escrita são sempre situadas sociocultural e historicamente, a relação entre as práticas de leitura escolar e a trajetória de letramento de um grupo de professores de língua portuguesa de uma escola de minha cidade. Acabei percebendo, no contato com as histórias de vida desses professores, a pouca influência dos cursos de graduação no que diz respeito à tarefa de ressignificar tanto as concepções de ensino, quanto as práticas de leitura e escrita dos profissionais na minha área²⁴. Fato do qual, com base na minha própria trajetória, eu mesma era testemunha.

Outras observações, além das relativas à minha pesquisa, também me inquietavam. Éramos em 20 alunos em minha turma de Mestrado. Todos professores. A maioria era professor de línguas. Embora todos fossem docentes, apenas uma pequena parcela de alunos (eu e mais um ou dois colegas) nos preocupávamos, em nossas pesquisas, com questões que tinham relação direta com a escola e com o ensino-aprendizagem de línguas. Ao final de nosso (per)curso, voltaríamos às salas de aula (a maior parte sequer havia saído delas) e muito pouco ou quase nada sobre as demandas do ensino e/ou ensino-aprendizagem de línguas havia sido discutido. Assim, também na pós-graduação, foi marcante a distância entre a universidade e a escola.

Já tendo concluído o mestrado, a notícia da criação do PDE e a divulgação de seus propósitos chamou minha atenção justamente porque o programa propunha a aproximação entre essas duas instituições. A possibilidade de o professor da escola básica levar para os bancos da universidade demandas do exercício docente para, em conjunto com os professores universitários e amparados pelos saberes científicos especializados, proporem estratégias de ação voltadas para a realidade escolar, parecia ser tudo o que havia faltado na minha própria trajetória formativa. Foi, portanto, essa possibilidade de o programa se configurar como um entrelugar socioprofissional (REICHMAN, 2012; 2014) a partir da diluição das fronteiras entre a esfera acadêmica e a escolar, o que me motivou a investigar o PDE.

²⁴ Minha dissertação foi intitulada: *Ensino de leitura na escola e trajetórias de letramento de professores de língua portuguesa: um estudo de caso*. (cf. PEREIRA, 2007).

Como o leitor poderá constatar no segundo capítulo, um modelo de formação constituído a partir dessa possibilidade, embora urgente e necessário, contraria a tradição universitária, conforme atestam estudos da área da Educação, assim como minha própria trajetória de formação profissional. Por esta razão, a formação proposta pelo governo paranaense com base no clamor dos professores da educação básica²⁵ constitui-se um desafio para a universidade. Como a universidade está lidando com essa demanda é a grande indagação que permeia esta tese.

1.3 Organização da tese

Considerando esta introdução, esta tese conta com seis capítulos. No segundo capítulo, a fim de contextualizar o programa que serve de campo a esta pesquisa, situo sócio-historicamente a relação da universidade com a formação (continuada) docente, aponto as principais iniciativas de formação continuada nas três esferas públicas administrativas, contrapondo suas principais características às do PDE. Por fim, neste capítulo, apresento a história do programa, buscando delinear os contornos da interação entre os atores nele envolvidos.

No capítulo 3 apresento elementos gerais das bases teóricas e conceituais que orientam as reflexões desta tese, advindas dos Estudos de Letramento, da concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin. Nesse caminho, explico os conceitos analíticos desses aportes teóricos que sustentam as análises, dentre eles o de *evento de letramento*, *prática de letramento*, *esferas de atividade humana*, *apreciação valorativa*, *apropriação* e *gêneros discursivos*, correlacionando-os à perspectiva de *letramento profissional do professor* que assumo nesta tese e sua intersecção com o *letramento acadêmico*.

O quarto capítulo é dedicado à exposição dos pressupostos e procedimentos metodológicos da pesquisa. Realizo uma descrição das atividades da edição do programa que é considerada nesta tese, a edição 2013-2014 do PDE, explicitando quais delas compõem o corpus e que instrumentos foram utilizados para gerar dados. Com base nos dados levantados, respondo às perguntas de pesquisa referentes à localização das orientações em relação à estrutura organizacional do programa. Neste capítulo também trago esclarecimentos sobre os participantes desta investigação.

Considerando que é indispensável que sejam consideradas as forças coercitivas

²⁵ Conforme poderá ser verificado no capítulo 2, o PDE faz parte de reivindicações dos professores estaduais paranaenses ligadas à carreira profissional e à necessidade de articulação, sentida por esses profissionais, entre os processos formativos e a realidade escolar.

que incidem sobre os eventos de orientação, o capítulo 5 dedica-se à análise dos documentos regulatórios que normatizam o programa, buscando aprofundar a compreensão sobre o papel e o lugar reservados à orientação. Com o intuito de cotejar essas prescrições em relação às perspectivas dos participantes desta pesquisa, correlaciono-as a interações e depoimentos de professores-pde, de professores formadores e de uma professora orientadora do programa.

O sexto capítulo dedica-se à análise enunciativo-discursiva de eventos de orientação da professora Ana e de suas orientandas Adriana, Isabel e Vanda.

Uma síntese dos resultados da pesquisa é apresentada na seção final do trabalho, intitulada *Á guisa de (in)conclusão*.

CAPÍTULO 2

Formação (continuada) docente: breve caracterização histórica e cenário atual

É necessário assumir o professor como profissional do ensino, que tem a escola como campo preferencial de trabalho, e assumindo a importância que essa escola básica representa para os destinos da sociedade brasileira no seu afã de tornar-se justa, democrática e auto-sustentável, a universidade²⁶ tem o compromisso de fazer uma proposta mais efetiva para a formação do professor
(Sônia Penin, 2001)

Ao abordar aspectos relacionados ao uso da escrita no bojo da complexa relação entre a universidade e a escola de educação básica via formação docente, esta pesquisa se volta à maneira como a universidade tem respondido ao recente desafio de ser a principal responsável, junto aos institutos de educação superior, pela formação de professores para a educação básica (cf. TANURI, 2000). Esse ponto de partida se fundamenta no fato de que, no Brasil, apenas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394 em 1996 é que, em conjunto com os institutos superiores de educação, as universidades foram incumbidas dessa tarefa. Antes disso, apesar de haver cursos universitários voltados para a formação de professores, essa formação era promovida principalmente por instituições religiosas e por programas governamentais, sem exigência legal de curso de nível superior para a atuação na educação básica²⁷.

Tendo essa orientação em vista, neste capítulo situo historicamente a emergência das demandas pela formação inicial e continuada de professores, apontando seus principais agentes e modelos. Traço, a partir dessas bases, um panorama das políticas públicas das três esferas administrativas, apontando suas principais características. Essa caracterização é relevante porque colabora com uma compreensão sócio-historicamente situada da emergência da iniciativa de formação continuada docente envolvida pesquisa: o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR), sobre cuja história discorro brevemente ao final deste capítulo.

²⁶ Na referida obra e na referida citação, a autora faz uma reflexão direcionada especificamente à Universidade de São Paulo (USP), citando-a de forma explícita em seu texto. O nome da universidade aqui foi omitido porque acredito que essa reflexão possa ser estendida às universidades brasileiras de uma maneira geral.

²⁷ O setor privado também teve significativa parcela de participação na história de formação de professores no Brasil. As faculdades privadas, por exemplo, multiplicaram-se a partir da Reforma Universitária em 1968, atendendo à demanda de formação de professores não coberta pelo Estado (cf. FARINHA, 2004).

2.1. Primórdios da formação docente e o modelo de formação universitário

O primeiro estabelecimento de ensino voltado para a formação de professores teria sido instituído, de acordo com Saviani (2009), pelo sacerdote São João Batista de La Salle, no final do século XVII, na cidade de Remis, na França. Uma resposta governamental à necessidade de preparo de profissionais para a educação vem apenas após a Revolução Francesa, quando é destacada a questão da instrução popular e são criadas as Escolas Normais – instituições com a responsabilidade específica de formar professores.

Segundo Saviani (2009), a primeira Escola Normal – subdividida entre *Escola Normal Primária*, aquela que formava professores para as séries iniciais e *Escola Normal Superior*, destinada a formar profissionais para o nível secundário – foi instituída em Paris no ano de 1795. A Escola Normal Superior serviu de modelo para que Napoleão, após o domínio do norte da Itália, criasse a Escola Normal de Pisa, em 1802. Essa escola, embora se propusesse a promover a formação de professores para o ensino secundário, acabou se tornando uma instituição de altos estudos, desvinculados das realidades escolares e do ensino, subjugando o preparo didático-pedagógico necessário para o exercício da docência. Esse modelo, ainda de acordo com Saviani (2009), se fortaleceu e se expandiu pela Europa e Estados Unidos, consolidando-se no Brasil após a independência, quando a instrução da população passou a ocupar espaço na agenda governamental.

A primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, estado do Rio de Janeiro, no ano de 1835, após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocava a instrução primária sob responsabilidade das províncias. O caminho foi seguido, ainda no mesmo século, por grande parte das demais províncias. No estado do Paraná, a primeira Escola Normal foi aberta em 1870, na cidade de Curitiba, abrigada no prédio do *Gimnásio Paranaense* até 1922 (MIGUEL, 2008). Cumpre observar que as Escolas Normais tiveram existência intermitente no país, sendo abertas e extintas durante as primeiras décadas após a sua criação, adquirindo estabilidade apenas após 1890 (SAVIANI, 2009).

Nesse período, as Escolas Normais brasileiras eram destinadas principalmente a formar professores para atuarem no ensino primário e seus cursos eram de nível secundário, com duração de 2 anos (KULLOK, 2000). As premissas nas quais se baseavam oscilavam entre dois extremos: ora voltavam-se para *o que* ensinar, ora para *o como* ensinar.

É relevante destacar que a instalação dessas escolas no país se funde com o ideário liberal de universalizar a instrução elementar, o que provoca a ampliação da educação formal e a organização do sistema nacional de ensino (TANURI, 2000). Ora, se era preciso

ampliar a instrução popular, era necessário ter professores aptos a cumprirem esta tarefa. Essa ação se insere num projeto político mais amplo, que buscava manter a supremacia da elite de corte liberal-burguês (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000). Ampliando o acesso às primeiras letras, reservava-se o ensino secundário como “lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa” (SAVIANI, 2009, p. 149). Isso quer dizer que se mostrava conveniente que a maior parte da população tivesse o mínimo de instrução, ficando o aprofundamento nos estudos reservado à elite, como forma de conferir-lhe distinção e garantir-lhe a supremacia. Nesse sentido, ao servir aos interesses das classes dominantes e ao colaborar com a manutenção dessas classes, a criação das Escolas Normais prestava-se à consolidação da hegemonia vigente (SAVIANI, 2009).

A criação dos institutos de educação, primeiro o do Distrito Federal (à época localizado no Rio de Janeiro) em 1932 e depois o de São Paulo em 1933, marcou uma nova fase no modelo de formação docente presente no Brasil até então. Os institutos, inspirados no ideário escola-novista, foram concebidos como “espaço de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto de ensino, mas também de pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145) e buscavam sanar o que foi chamado de vício de constituição das Escolas Normais: que falhariam tanto no objetivo de serem escolas de cultura geral, quanto de cultura profissional (VIDAL, 2001 *apud* SAVIANI, 2009). De Escolas Normais, passaram a se chamar Escolas de Professores e dispunham de estrutura de apoio que contava, dentre outros aparatos, com escolas de experimentação, demonstração e prática de ensino.

Esse novo modelo permitiria corrigir as distorções dos modelos anteriores ao buscar promover uma integração entre os saberes científicos e a preparação didático-pedagógica, o que configuraria uma formação mais consistente, preocupada tanto com *o que* ensinar, *o como* ensinar, sem desprezar e/ou sobrepor os fundamentos do ensino que orientam *o porque* e *para que* ensinar. Ainda assim, *para quem* ensinar, ou seja, as questões referentes ao alunado, não se mostravam presentes nas discussões teóricas, embora devessem aparecer, com toda certeza, no exercício da docência, nas escolas experimentais.

Como se pode notar, até este momento da história do país, a formação de professores era realizada distante da universidade. Apenas a partir da elevação dos institutos de educação ao nível universitário é que a questão da formação de professores adentra essa instituição. O instituto de educação de São Paulo foi incorporado à Universidade de São Paulo em 1934 e o Instituto do Distrito Federal à Universidade do Distrito Federal, em 1935 e os

cursos de formação docente existentes tornaram-se a base para os estudos superiores de educação (SAVIANI, 2009).

Em trabalho que incursiona pela história da instituição da universidade no Brasil, Fávero (2006) nos revela que, embora já houvesse, desde 1808, cursos superiores destinados a formar profissionais para o Estado (como por exemplo o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Rio de Janeiro) e mesmo instituições livres que se deslocavam da órbita federal (como a Universidade de Manaus, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Paraná), a criação oficial, pelo governo federal, da primeira universidade brasileira – a Universidade do Rio de Janeiro – ocorreu apenas em 1920. A pesquisa científica é apontada pela autora como instrumento de consolidação da universidade no país, ao passo que, na prática, multiplicam-se as instituições de ensino superior, especialmente após a década de 1945, que se voltam para a função profissionalizante, sem preocupação equivalente com a pesquisa e a produção do conhecimento.

Desse modo, a universidade se institui com base em discursos conflitantes a respeito de sua finalidade: enquanto havia os que defendiam que esta instituição deveria ter como preocupação primeira a ciência pura e a cultura desinteressada, também havia os que acreditavam que seu caráter profissionalizante deveria ter supremacia sobre a pesquisa (FÁVERO, 2006).

Contudo, de acordo com Penin (2001), apesar de esses discursos dissonantes coexistirem, a tradição universitária já se constituía, desde sua origem medieval, com base em um deles: naquele que reivindica que esta instituição deve estar empenhada em propiciar uma reflexão desinteressada e em cultivar o ensino da cultura geral. Até mesmo Fávero (2006), segundo a qual havia discursos conflitantes na base da formação da universidade, enfatiza que

[...] ela [a universidade] foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. (*op. cit.*, p. 19)

Corroborando esse discurso, o “tom” do diálogo entre a universidade e a escola vai ser dado pelo decreto-lei nº. 1190 de 4 de abril de 1939 – que organizava a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro²⁸. Esse decreto, de acordo com Saviani (2009), colaborou para a construção do paradigma de formação docente que se

²⁸ Em 1931, havia sido criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, pelo decreto no. 19.852/51, a qual foi acrescida à então Universidade do Rio de Janeiro. Entretanto, esse decreto somente se efetivou em 1939, com a criação da Universidade do Brasil e a inclusão da Faculdade Nacional de Filosofia.

estendeu para todo o país, deixando esvair-se o modelo que havia sido implementado com a criação dos institutos de educação. Os cursos de licenciatura e de Pedagogia passaram a ser organizados com base no modelo que ficou conhecido como “esquema 3 + 1”: três anos de estudos de disciplinas teóricas relativas à área específica, ou, nos termos de Saviani (2009), de estudo de “conteúdos cognitivos”, e mais um ano para a formação didática.

Embora a preocupação com a preparação didático-pedagógica passe a compor esse novo modelo de formação, podemos notar que, assim como os modelos anteriores, ele assume a dissociação entre teoria e prática, entre os saberes técnico-científicos e o exercício da docência, uma vez que relega o aspecto didático-pedagógico a um apêndice de menor importância. É relevante destacar, além do mais, que esse modelo de formação, que se generalizou no país e reverbera até os dias atuais, “perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Ressonâncias desse discurso ecoam no modelo de formação docente presente atualmente nas universidades brasileiras. Saviani (2009, p. 149) afirma, em tom de crítica, que o modelo de formação de professores dominante no país dispensa e/ou menospreza o preparo didático-pedagógico: “não cabe à universidade essa ordem de preocupações”, o que demonstra certa depreciação dos aspectos didático-pedagógicos por parte da universidade.

Para esse modelo, chamado pelo autor de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”, seria tarefa da universidade assegurar o domínio dos conteúdos científicos específicos da área de conhecimento correspondente à disciplina de atuação do professor, considerados formativos em si mesmos, bem como promover o acesso do futuro docente aos fundamentos da cultura geral. Ainda de acordo com o pesquisador, o preparo didático-pedagógico viria em decorrência do exercício da própria prática docente ou de mecanismos como treinamento em serviço. O autor lembra também que esse modelo tem bases napoleônicas e carrega uma das faces do problema atual da formação de professores no Brasil: a despreocupação, por parte das entidades formadoras, sobretudo das universidades, com as especificidades da formação docente, dentre elas o seu caráter didático-pedagógico.

Esses referenciais históricos e conceituais nos encaminham a apontamentos relevantes a esta pesquisa. A primeira evidência que se apresenta é a de que o diálogo entre a universidade e a escola de educação básica, na área da formação docente, era inexistente até quase meados do século XX, o que nos permite concluir que a constituição de um contexto comunicativo em que figuram como interlocutoras essas duas instituições mostra-se fenômeno relativamente recente em nosso país.

Além dessa constatação, é significativo o fato de que a história da formação de professores para a escola de educação básica no Brasil não se funde com a da universidade. Assim sendo, embora estejam inseridas nos mesmos contextos sociopolíticos, cada qual tem sua trajetória marcada por discursos distintos, circunscritos a cada uma das esferas da atividade humana em que se inscrevem.

Em especial, o apontamento que se apresenta como mais saliente para entendermos a relação entre a escola de educação básica e a universidade diz respeito ao modelo de formação docente que se mostra como dominante nas instituições de ensino superior. Sob o argumento de não operar com base em um modelo extremo oposto, ou seja, em um modelo instrumentalista, o que não colaboraria com a construção, pelo profissional da educação básica, de uma consciência sobre os fundamentos da educação e da ciência, a universidade opera sobre uma base discursiva que a mantém detentora do saber. A partir dessa perspectiva, conforme criticam Carnin e Guimarães (2015, p. 243), a universidade seria “a instância que produz conhecimento, e a escola, [...] a instância que o aplica.”, ou seja, a universidade seria o local de produção do conhecimento e, a escola, mera reprodutora dos saberes produzidos na ‘instância superior’.

Esse modo dicotômico de conceber a formação docente tem como efeito a manutenção da distância e da desvinculação da atividade profissional que têm assumido os cursos de formação docente (KLEIMAN, 2001b, 2008). Não se pode negar que a universidade vem passando por transformações, mas ainda se mantém o distanciamento entre o que produz essa instituição e as necessidades advindas do ensino nas escolas, possivelmente em função de sua postura ainda “encastelada”, no sentido de “produzir um conhecimento em torno de si mesma, para ser ‘consumido’ em seu interior, pelos próprios pesquisadores.” (KRAMER; SOUZA, 2003, p. 156).

Sob uma ótica distinta, há propostas para a construção de interfaces entre os conhecimentos acadêmicos – advindos das várias disciplinas/teorias acadêmicas, e os saberes experienciais dos professores (TARDIF, 2000; 2012[2002]), baseadas em práticas de linguagem que respeitam seu caráter dialógico e voltam-se para a intervenção sistemática na realidade escolar. Concordando com Penin (2001), defendo que diminuir esse distanciamento parece fundamental quando se entende que o conhecimento produzido na universidade deve ter alguma relevância social.

2.2 Formação continuada: contextualização da emergência da demanda

Segundo Arouca (1996), o conceito de formação continuada surgiu a partir do discurso da *educação permanente*, difundido no Brasil pela Unesco, no início dos anos 60. É interessante registrar, como bem nos alerta a autora, que esse discurso é disperso e se ancora em sentidos que variam de acordo com os interesses das instituições que o utilizam. Contudo, a ideia básica que sustenta esse conceito é a de que a educação é um processo de (trans)formação humana que se prolonga por toda a vida.

A difusão desse discurso ganha impulso, nas décadas seguintes, com a força das diversas transformações (políticas, econômicas, culturais, sociais e tecnológicas) por que passam as sociedades contemporâneas. Esse novo contexto impõe desafios a vários setores, inclusive ao da educação, exigindo-lhe mudanças nos currículos e no ensino. Essas condições emergentes, de acordo com Gatti (2008), geram um discurso de necessidade de atualização e de renovação, tornando “imperiosa” a exigência de formação continuada a diversos setores do trabalho.

Inserido nesse contexto de transformações, o processo de democratização do acesso à escola no Brasil – ocorrido a partir da década de 1970 e intensificado na década seguinte²⁹ – e o consequente ingresso nessa instituição das camadas menos favorecidas economicamente – produziu ao menos dois impactos correlacionados que incidiram de forma direta na questão da formação de professores no país: a) a constatação do descompasso entre a quantidade de matrículas³⁰ nas escolas de ensino fundamental e a disponibilidade de professores para atender a esses novos alunos e b) a posterior constatação do insucesso escolar de parte desses alunos, sobretudo dos estudantes das classes menos favorecidas economicamente.

O fato de não haver número suficiente de docentes habilitados para atender à nova demanda provocou uma série de ações políticas como o aumento de escolas normais de nível médio, autorização especial para o exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos, dentre outras medidas improvisadas (GATTI, BARRETO, 2009).

²⁹ Para alguns autores, o início desse processo teria ocorrido antes, no começo da década de 1950, logo após a segunda Guerra Mundial e a constituição da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), as quais preconizavam a educação em massa como a chave para o desenvolvimento das “nações atrasadas”. Durante o período compreendido entre 1950 e o início do Regime Militar, segundo Strelhow (2010), houve, no Brasil, forte pressão internacional para que grande quantidade de jovens e adultos fosse alfabetizada. Por isso mesmo várias campanhas de erradicação do analfabetismo foram desenvolvidas no país. Inclusive a Ditadura Militar incursionou, a seu modo, nesse movimento com a criação do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Por serem iniciativas que tinham por objetivo dar acesso ao mundo da escrita limitando-o à alfabetização num sentido restrito, elas não são consideradas por outros autores, a exemplo de Rojo (2009), como parte integrante de um movimento mais abrangente de escolarização mais longa da população, ocorrido posteriormente.

³⁰ De acordo com Saviani (2011), as matrículas na escola de educação básica aumentaram vinte vezes no século XX, ao passo que a população apenas quadruplicou no mesmo período.

O descompasso numérico também impulsionou a expansão desordenada, já iniciada pela Reforma Universitária de 1968 (FARINHA, 2004), de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e a oferta de licenciaturas aligeiradas, chamadas de licenciaturas curtas, oferecidas também por instituições públicas de educação superior. Por conta da falta de políticas efetivas para orientar e regular a expansão desses cursos, eles passaram a ser vistos como os ‘cursos fáceis’ do ensino superior: aqueles “em que é fácil entrar e mais fácil ainda sair, em que os custos são baixos” (KULLOK, 2000, p. 52), o que contribuiu para a desvalorização da profissão docente, bem como colaborou para uma qualificação insatisfatória de muitos profissionais da educação.

Em decorrência da predominantemente baixa qualidade desses cursos (KULLOK, 2000; FARINHA, 2004; ALMEIDA, 2005; COSTA-HÜBES, 2008; GATTI, BARRETO, 2009; DE GRANDE, 2015), cresceram as iniciativas de formação continuada, sobretudo por parte do poder público, que assumiram perfil compensatório e/ou reparador: multiplicam-se os chamados cursos de “reciclagem”, “treinamento”, “capacitação” e “aperfeiçoamento” (MARIN, 1995), que, ainda atualmente, visam suprir as lacunas deixadas pela formação inicial insuficiente, resultado desse contexto histórico.

Diretamente relacionado a este, o segundo impacto da democratização do ensino que refletiu no caráter que adquiriu a formação continuada docente no país diz respeito à reincidente constatação do precário desempenho escolar de grande parcela da população, especialmente dos alunos advindos de classes mais populares. A busca pelos culpados por esse insucesso passou, no percurso histórico desde os anos 70 até a atualidade, pela responsabilização ora dos métodos de ensino, ora dos alunos, ora do professor (MAGALHÃES, 2005).

Nos casos em que a responsabilização aponta para os professores, é preocupante o caráter inquisitivo e potencialmente empobrecedor dos questionamentos que foram e continuam sendo direcionados pela mídia, pelas secretarias de educação e inclusive pela universidade, não à capacidade do professor de saber ensinar a ler, escrever ou analisar um texto, mas à capacidade de ele próprio conseguir fazer isso, ou seja, sua própria “competência linguístico-enunciativo-discursiva” (KLEIMAN, 2008, p. 490) tem sido alvo de críticas, de forma que é a condição de letrado do professor que é questionada e não os processos de formação e seus agentes.

Independentemente do foco (seja no método, seja no aluno, seja no professor), a formação docente foi a via prioritária escolhida para sanar o problema do insucesso escolar³¹. Assim, somando-se às ações compensatórias, intensificam-se as iniciativas de investimento na formação continuada de professores, predominantemente sob a forma de cursos esparsos e de curta duração, fomentados pelas secretarias estaduais e municipais de educação. O caráter disperso das ações, que inviabiliza intervenções mais sistemáticas e consistentes nas realidades escolares, bem como a falta de condições de estudos dadas aos professores, são algumas das críticas tecidas a esse tipo de iniciativa (cf. COSTA-HÜBES, 2008).

Desse modo, como desdobramento do impacto provocado pela democratização da educação, a formação continuada de professores se instaura no Brasil não apenas como resultado de uma necessidade de atualização e aprofundamento de conhecimentos inerentes ao trabalho em face aos avanços no conhecimento e às diversas ordens de mudanças ocorridas nas sociedades, mas principalmente como forma de suprir a insuficiência de uma formação inicial marcadamente precária, constituindo uma linha de ação para enfrentar o problema do fracasso escolar.

Não foram questionadas por essas ações as relações entre a ampliação do acesso à escola e o perfil socioeconômico e cultural tanto dos professores quanto dos alunos que passam a adentrar essa instituição. Se antes tínhamos uma escola destinada aos filhos da elite, com professores que advinham desse mesmo extrato social, a partir de então a situação é outra. Os letramentos trazidos por alunos e professores à escola passam a se distanciar do modelo hegemônico. Não sendo herdeiros da tradição cultural letrada, esses novos professores e alunos teriam de ser inseridos nas práticas de letramento consideradas legítimas.

Se mostra necessário, por esta razão, que as políticas docentes considerem as condições de acesso desses profissionais às formas valorizadas da cultura letrada, sob pena de as restrições de acesso por que passam os professores serem estendidas aos alunos, conforme sugerido em trabalho anterior (cf. PEREIRA, 2007).

2.2.1 Alguns reflexos da LDB 9394/1996 na formação (continuada) de professores

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 em 20 de dezembro 1996 (doravante LDB/1996), alguns avanços passaram a ser possíveis, decorrentes de mudanças propostas às instituições formadoras, sobretudo relativas

³¹ Não se está desconsiderando, obviamente, as reformulações nos currículos, nas estruturas das escolas, bem como as mudanças na legislação por que passou o campo da educação. O que se quer enfatizar é que as ações formativas destacam-se no conjunto das ações que foram e ainda são promovidas com vistas à melhoria da qualidade da educação no Brasil.

ao modo como deveria ser realizada a formação inicial e a continuada de professores. Também novos desafios surgiram, principalmente por conta das novas demandas de formação geradas pelas exigências da lei, assim como em função das reformas curriculares e das avaliações em larga escala que a sucederam. Contudo, alguns ranços históricos ainda persistem.

Antes de abordar a questão da formação continuada, a primeira determinação da nova lei que merece destaque é a constante no seu artigo 62. De acordo com este artigo, passa a ser obrigatória a formação inicial em cursos superiores – de licenciatura plena ou de Normal Superior – para os professores atuantes na educação básica, admitindo-se, como formação mínima para atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, aquela obtida em cursos normais de nível médio³². Apesar de ainda não se estender a todos os professores da educação básica, a exigência de curso de graduação para a maior parte desses profissionais não pode deixar de ser considerada um avanço, uma vez que desloca para o ensino superior a responsabilidade da formação de docentes. Trata-se da consolidação do locus da formação docente nas universidades e nos institutos superiores de educação (GATTI, BARRETO, 2009), o que torna impreterível a aproximação entre essas instituições e as escolas.

Ainda acerca da formação inicial, outra determinação relevante consta no artigo 61, segundo o qual um dos seus princípios deveria ser a “associação entre teorias e práticas”. Esse princípio tem sido entendido por alguns autores como uma busca pela reparação da dicotomia existente entre as disciplinas teóricas e as da educação (BUENO, 2007). Todavia, essa tentativa parece não ter se efetivado plenamente, de acordo com o que observaram Gatti e Barreto (2009). As autoras apontam que a LDB/1996 torna possível que os cursos superiores preservem a organização da formação de professores conforme seus projetos institucionais, o que não promove grandes mudanças ao modelo de formação tradicionalmente oferecido pelas universidades³³.

Em outro trabalho realizado por Gatti e Nunes (2008), no qual analisam a estrutura curricular e as ementas das disciplinas de uma significativa amostra de 165 cursos

³² Na sua redação original, em 1996, o §4º. do artigo 87 determinava que até o final da “década da educação”, que acabou em 2006, todos os professores da educação básica, inclusive os das séries iniciais do ensino fundamental, deveriam ter formação inicial em nível superior. Não conseguindo atingir seu objetivo, essa determinação foi revogada.

³³ É importante registrar que houve movimentos políticos posteriores à promulgação da lei que intencionaram redirecionar a formação inicial, como os Referências para a Formação de Professores, de 1999 e as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, de 2001 (cf. BUENO, 2007; LUNARDELLI, 2012; VALSECHI, 2016). No entanto, as autoras apontam que apesar desses movimentos e da grande heterogeneidade curricular dos cursos investigados, ranços históricos do modelo de formação docente tradicionalmente realizado pelas universidades ainda se mostram fortemente presentes na formação docente universitária brasileira.

presenciais de licenciatura brasileiros das várias disciplinas e da Pedagogia, as autoras constatarem que os currículos dos cursos de licenciatura e de Pedagogia estão distantes de uma formação que vá além dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento; que promova a consciência sobre os fundamentos do fazer docente, mas que também dê condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas abertas a aperfeiçoamentos constantes.

No que concerne às determinações da lei relativas à formação continuada de professores, mostra-se significativo o artigo que se refere ao papel dos poderes públicos em relação a essa formação: “§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [...] III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício” (BRASIL, 1996a, art. 87). Por meio deste e de outros dispositivos, a lei salienta a responsabilidade do Estado por essa formação, imputando-lhe o dever de promover, incentivar e garantir a realização de programas de formação continuada para todos os professores em exercício.

Essa deliberação acaba impulsionando o crescimento exponencial de oferta de cursos e programas promovidos e/ou incentivados tanto pelo MEC, como pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, de modo que é o Estado que tem assumido de forma mais marcante a função de promover a educação continuada no país (FARINHA, 2004). O próprio PDE, programa estadual aqui analisado, faz alusão explícita em seus documentos a essa exigência da lei (PARANÁ, 2013a, s/p).

A partir dessa demanda, esse momento da história é marcado pelo fortalecimento da cooperação entre governos e instituições formadoras, principalmente as públicas:

Vários governos dos estados e dos municípios passaram a trabalhar em parceria, mediante convênios com universidades federais, estaduais e, por vezes, algumas comunitárias dos respectivos estados, para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura voltados aos professores em exercício nas redes públicas que possuíam apenas formação em nível médio, conforme requeria a legislação anterior. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 34).

Desde então, convênios entre as secretarias estaduais e municipais de educação e o MEC com universidades públicas e privadas têm sido cada vez mais frequentes. O governo federal tem sido o que mais tem firmado parcerias com as universidades públicas (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011).

Todavia, a presença das instituições de ensino superior nas ações de formação continuada, nem sempre se dá por meio de convênios com o poder público. De acordo com Gatti (2008), também é significativo o número de programas que têm sido desenvolvidos por iniciativa principalmente de instituições de ensino superior privadas, no âmbito da extensão e

da pós-graduação *lato sensu*. A autora alerta que esse tipo de atividade formativa, muito abundante nas regiões Sul e Sudeste do país, se configura como uma forma de atuação que majoritariamente não exige credenciamento ou reconhecimento junto ao MEC e que pouco se presta ao aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Entretanto, Gatti pondera que, em momento mais recente, o poder público estaria mais atento às condições qualitativas desse tipo de oferta, buscando orientações e regulamentações mais claras, no intuito de garantir-lhe maior qualidade.

Há também outras determinações da LDB que, indiretamente, repercutiram na formação continuada de professores brasileiros. A primeira delas diz respeito à construção de referenciais nacionais curriculares para a educação básica. Ao reafirmar a responsabilidade da União em elaborar diretrizes para orientar os currículos da educação básica, já prevista na Constituição Federal de 1988, a lei também provoca a criação de referenciais curriculares nacionais para todos os níveis da educação básica e para a educação infantil, o que acaba repercutindo na política de formação de professores como mais uma demanda a ser atendida: a implementação dos vários Parâmetros Curriculares Nacionais.

Destarte, intensificam-se ações de formação continuada que buscam propiciar a divulgação e a implementação desses parâmetros, como é o caso do programa Parâmetros em Ação (1999 e 2000) e a criação Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – a REDE³⁴ (2004) em dezenove universidades do país. Outra estratégia desenvolvida a fim de assegurar a implementação dos referenciais curriculares foi o Plano Nacional do Livro Didático – PLND (iniciado em 1997) que inclui a avaliação dos livros didáticos disponíveis no mercado por especialistas de cada área do conhecimento, em função da adequação ou não desses materiais às referências curriculares.

Vieira-Silva (2012) nos conta que, com o mesmo intuito de promover a implementação dos PCNs, no estado do Paraná, apenas um único “megaevento”, reunindo cerca de 1500 professores de todas as áreas do conhecimento, fora realizado em 2001 pela Secretaria da Educação do Estado. A finalidade da atividade formativa foi a de promover o contato dos professores da educação básica com as novas orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para os ensinos fundamental e médio. Aos professores participantes caberia a função de multiplicadores, o que, de acordo com a autora, não aconteceu. Segundo Vieira-Silva, nem os próprios formadores mostraram-se preparados para

³⁴ A REDE é de responsabilidade das Secretarias de Educação Básica e de Educação a distância do MEC, em parceria com IES e adesão de estados e municípios. Seu objetivo é institucionalizar o atendimento de formação continuada dirigida exclusivamente aos professores da educação infantil e do ensino fundamental.

apresentar aos docentes as novas diretrizes. Ainda segundo a autora, não houve outras atividades de formação promovidas pela secretaria com o mesmo intuito³⁵.

Conquanto essas ações intencionem dar apoio aos professores no desenvolvimento de práticas docentes alinhadas aos novos documentos curriculares, não se pode desconsiderar que a eles “trazem novas exigências e deveres sem os concomitantes direitos”, o que contribui para “o desânimo generalizado que reina entre esses profissionais” (KLEIMAN, 2008, p. 488). Considerando que as teorias que embasam esses documentos se faziam praticamente ausentes nos cursos de formação inicial antes de sua publicação (ROJO, 2000), pode-se afirmar que os professores que se formaram no final da década de 1990 e no início da década seguinte, ou seja, parcela significativa dos professores ainda atuantes na rede básica de ensino, são potenciais desconhecedores dos pressupostos norteadores desses referenciais. Essa realidade tem dificultado a leitura e compreensão desses documentos (cf. SILVA, 2003) e provocado em muitos profissionais o sentimento de impotência e frustração (KLEIMAN, 2008).

No ano de 2003, o estado do Paraná começa a construir diretrizes curriculares próprias depois de um período caracterizado por Vieira-Silva (2012, p. 97) de “esvaziamento pedagógico”, causado, segundo a autora, pela falta de direcionamento teórico-metodológico e de apoio consistente às ações de formação continuada por parte da secretaria. A partir desse ano, o estado passou a organizar um processo democrático de construção de suas diretrizes:

Do segundo semestre de 2003 ao início de 2007, diversos encontros, seminários, reuniões técnicas, escrita e re-escrita de textos, envolvendo as escolas, os professores, os NRE, os diferentes departamentos pedagógicos SEED/PR e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), aconteceram de forma centralizada e descentralizada que resultaram no documento curricular intitulado *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná*. (VIEIRA-SILVA, 2012, p. 47, grifos no original).

Acredito, assim como Vieira-Silva (2012), que essa construção se mostrou relevante como ação de formação continuada porque se configurou de modo a colocar os professores no centro dos processos decisórios acerca de elementos relevantes do fazer docente, sem deixar de lado o estudo, a pesquisa, a análise e a negociação necessários ao processo de tomada de decisões em conjunto que se estabeleceu nesse movimento, o que não foi possível quando os parâmetros federais chegaram ao estado. As universidades públicas do

³⁵ Na minha experiência como professora de educação básica em escola pública (entre os anos de 1998 e 2005), vivi momentos em que a própria escola se organizou para tentar compreender o novo documento, chamando professores universitários e/ou coordenadores de área do NRE para momentos formativos tematizando os PCNs. De forma semelhante ao que ocorreu no evento descrito por Vieira-Silva, não havia quem estivesse em condições de esclarecer as dúvidas que surgiram no contato com as novas orientações curriculares.

estado, por sua vez, não ficaram à parte do processo, estiveram presentes colaborando com essa construção.

No bojo da reforma educativa que se instalou após a LDB, a implementação das avaliações em larga escala – como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Aprendizagem) e a criação do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)³⁶ – também trouxe implicações para a formação continuada de professores da educação básica³⁷.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), essas avaliações congregam um modelo de gestão das políticas do currículo que se centra nos resultados, em detrimento dos processos de ensino-aprendizagem. Isso gera uma pressão nos sistemas – e consequentemente no professor – para o cumprimento das metas de rendimento estabelecidas, comprometendo a autonomia desses profissionais: “em princípio, as redes e as escolas podem escolher o caminho que quiserem, mas têm de chegar aos resultados esperados” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 41).

Dentre as determinações da lei em tela que propiciaram avanços nos modos de operacionalizar a formação continuada, destaca-se aquela que visa garantir aos profissionais da educação “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 2006, Art. 67, inciso V), assim como a que prevê a garantia do “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim” (*op. cit.*, Art. 67, inciso II). Esses dispositivos, somados às exigências de piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação e no desempenho e à garantia de condições adequadas de trabalho, são entendidos pela lei como estratégia de valorização do trabalho profissional, de construção de melhores condições de realização da atividade docente e de continuidade de estudos. Embora saibamos que essas necessidades ainda não foram atendidas plenamente, é válido ressaltar a relevância desse respaldo legal para melhorias que se fazem indispensáveis ao trabalho docente.

Além dos desdobramentos já apontados provocados pela LDB/1996 sobre as ações de formação continuada docente, também é necessário citar o intenso debate na esfera

³⁶ O Ideb, criado em 2007, é um indicador que se baseia nos resultados obtidos por alunos da educação básica em avaliações nacionais de larga escala e nas taxas de aprovação de cada escola.

³⁷ O estado do Paraná possui um sistema próprio de avaliação do aproveitamento escolar, O SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná), o qual foi implantado em 2012 e avalia os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 6º ano e do 9º ano do EF e do 3º ano do EM da rede pública do estado. Esse sistema, aparentemente, não tem gerado demandas significativas para as políticas de formação continuada para os docentes do estado. Ao menos no transcorrer dos dois anos que acompanhei o PDE, em nenhum momento as avaliações estaduais, ou mesmo as federais, foram discutidas nas atividades do programa em que estive presente, nem foram mencionadas pelos professores participantes desta pesquisa.

acadêmica suscitado após a lei, que provocou tanto o aumento do volume de publicações científicas sobre a formação de professores, quanto a diversificação dos objetos de estudo.

O levantamento feito por André (2009), e depois atualizado em André (2010a), sobre a produção acadêmica referente ao tema, tendo por base dissertações e teses vinculadas a programas de pós-graduação em educação no país defendidas no período entre 1990 e 2007, é atestador desse crescimento e dessa diversidade. De acordo com o mapeamento, na década de 1990, o número de dissertações e teses que focalizavam a formação docente não passava de 7% do total das produções na área da educação. Já em 2007, o número havia subido consideravelmente para 22%³⁸. Houve mudanças também no foco das pesquisas. Se antes se priorizava questões acerca da formação inicial (75% do total), agora o interesse maior recai sobre o professor (52% das pesquisas em 2007): interessam aos pesquisadores os saberes docentes, as práticas desses profissionais, suas opiniões e representações, além dos processos de construção da identidade e da profissionalização docente. Passou-se a considerar a voz do professor a fim de conhecer melhor o fazer docente.

Se por um lado esse interesse possibilita a desmistificação de um conjunto de crenças negativas de frágil sustentação a respeito das práticas docentes (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014), por outro, corre-se alguns riscos. Gatti, Barreto e André (2011) nos alertam para dois deles. Primeiramente, as autoras apontam que se pode estar fortalecendo a perspectiva corrente no senso comum de que a mudança nas ações docentes é condição suficiente para a melhoria na qualidade da educação, enquanto há muito a ser feito em termos de condições do trabalho docente, planos de carreira, salários e infraestrutura, dentre outras questões. Em segundo lugar, elas advertem que as questões relativas à formação inicial não podem ser deixadas de lado, dado que ainda há muitas fragilidades nesta etapa.

Outra possível decorrência de se focalizar o professor nas pesquisas sobre formação docente é de os resultados serem utilizados para reproduzir estereótipos sobre essa categoria profissional, sem retornos fortalecedores para quem generosamente fornece dados para as pesquisas, tal como alerta Kleiman (2008, p. 489):

[...] sala de aula, professor, aluno, sua interação e seus textos são, todos eles, separada ou conjuntamente, objeto de constante escrutínio por parte de pesquisadores da universidade, sem que haja um retorno reconhecido como tal pelos professores que, muitas vezes, não preveem quanto pode ser inquisitiva a pesquisa.

Esses apontamentos sobre a LDB/1996 nos mostram que, ao redimensionar a

³⁸ Antes, as pesquisas que focalizavam a temática ficavam “aninhadas”, no seio de outras áreas como a Didática. Com o aumento do interesse de pesquisadores sobre o tema, as pesquisas sobre a formação docente colaboram significativamente para a constituição e consolidação de um novo campo de investigações (ANDRÉ, 2010b).

responsabilidade dos municípios, dos estados e da União em relação à formação continuada – os quais passam a ter como dever a oferta de programas dessa modalidade a todos os professores em exercício, inclusive prevendo a disponibilidade de tempo remunerado para isso – a lei interpela o poder público para a realização desta tarefa, fomentando parcerias entre o estado e as IES. Além dessa aproximação, ao provocar a reformulação dos currículos e a implementação de um sistema de avaliações em larga escala, a lei também gera demandas para a formação continuada que precisam ser atendidas por essas instituições.

No intuito de compreender as ações governamentais de formação contínua impulsionadas pela LDB/1996 e sua relação com as universidades, dentre as quais se insere o programa alvo deste trabalho – o PDE, na próxima seção traço brevemente um panorama das políticas públicas brasileiras atuais de formação de professores e suas características, correlacionando-as aos contornos e pressupostos do PDE.

2.3 Políticas públicas atuais de formação continuada

Para cumprir a tarefa de delinear um panorama de ações atuais de formação continuada, conto com as seguintes fontes. Como base de dados gerais sobre políticas públicas de formação docente no cenário brasileiro, valho-me de dois grandes estudos³⁹: o relatório de pesquisa intitulado “Formação Continuada de Professores no Brasil: uma análise das modalidades e práticas em estados e municípios brasileiros”, elaborado pela Fundação Carlos Chagas, doravante FCC (2011), e o estudo mais amplo realizado por Gatti, Barreto e André, intitulado “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte” (2011), no qual, além de tratar das ações de formação continuada realizadas em todos os níveis da federação, também realiza levantamento e mapeamento das políticas de formação inicial e investiga os subsídios dados ao trabalho docente.

O estudo da FCC consiste em um relatório de pesquisa realizado por encomenda da Fundação Vitor Civita. A investigação envolveu levantamento e estudo de iniciativas diferenciadas de formação continuada em 19 secretarias municipais e estaduais das cinco regiões do país. Os dados foram coletados junto aos gestores e/ou agentes executores das redes consultadas, por meio de entrevistas *in loco* e de visitas técnicas às secretarias que se destacaram pela inovação de suas propostas.

Já o estudo de Gatti, Barreto e André é resultado de trabalho desenvolvido em parceria entre a Unesco, o MEC e com apoio do Conselho Nacional de Secretários de

³⁹ Ambos limitam-se a retratos realizados até o ano de 2011.

Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), e busca identificar e analisar as políticas educativas relativas à formação inicial e continuada de professores no Brasil; às suas carreiras; às formas de recepção e acompanhamento dos professores iniciantes e aos subsídios ao trabalho docente, com vistas à melhoria do desempenho escolar. As redes municipais consultadas para obtenção dos dados do estudos somam 178 municípios, que reúne cidades com 150 mil habitantes ou mais. O trabalho baseia-se em fonte documental diversa: 15 estudos de caso, realizados em 5 secretarias estaduais e 10 municipais de diversas regiões do país, além de uma busca do banco de dissertações e teses da Capes.

Esses trabalhos fornecem, de forma complementar, uma perspectiva bastante abrangente sobre o que tem sido realizado recentemente em termos de experiências de formação contínua para os professores brasileiros pelas administrações públicas.

Buscando ampliar essa descrição, visto que ambos se limitam ao ano de 2011, recorri ainda aos sites oficiais de vários órgãos ligados ao MEC. Para aprofundar as informações sobre o mesmo tipo de ação no cenário paranaense, recorro a dados provenientes do sítio eletrônico da Secretaria da Educação do Estado (SEED/PR)⁴⁰, a informações fornecidas por esta secretaria mediante solicitação da pesquisadora⁴¹ e a algumas pesquisas acadêmicas que já abordaram esse cenário local.

Com base nessas fontes, primeiramente aponto as principais iniciativas realizadas pelo governo federal e na sequência as desenvolvidas por Secretarias Estaduais e Municipais brasileiras.

2.3.1 A formação continuada promovida recentemente pelo governo federal

Ambos os estudos consultados, ao tratarem das recentes ações governamentais relativas à formação continuada docente no âmbito federal, caracterizam-nas como respostas à constatação do descompasso/desarticulação entre os programas a cargo das IES e as demandas da educação básica. Buscando caminhos para sanar esse problema, as ações do MEC relacionam-se às instituições públicas de ensino superior (institutos superiores de educação e universidades).

⁴⁰ O site consultado foi: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php> (Acesso em fev. 2015).

⁴¹ Agradeço à Coordenação de Formação Continuada – CFC; à Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais – DPTE; à Superintendência da Educação – SUED que, em nome da Secretaria de Estado da Educação – SEED, gentilmente forneceram dados relevantes a esta investigação.

Dentre as medidas que, de acordo com os dois estudos, ocorrem nessa direção, são mencionadas aquelas que se mostram mais abrangentes e significativas⁴²: a) a criação da Rede Nacional de Formação Continuada (REDE), em 2004, que integra os programas Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação e Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II); b) a criação da Universidade Aberta do Brasil, em 2006; c) a ampliação das atribuições da Capes, em 2007, acrescentando-lhe a tarefa de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores e a formulação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O relatório da FCC revela que os programas que compõem a REDE foram elogiados pelos gestores entrevistados, que relataram boa aceitação por parte dos professores participantes. A metodologia utilizada pelo programa Gestar, um dos programas da REDE, foi destacada pelos gestores por ser propícia à construção de ações embasadas teoricamente e adequadas ao cotidiano escolar. Contudo, não há dados sobre o impacto do programa na prática pedagógica do professor. De uma forma geral, nenhum dos programas tem sistematicamente medido seus impactos. Nem o PDE.

Além desses programas apontados pelos estudos consultados, o governo federal lançou em 2012 e 2013, respectivamente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Ambos preveem, como parte das ações componentes dos planos, cursos de formação continuada direcionados a professores atuantes nas redes públicas de ensino básico. Os formadores, no caso do PNAIC, são professores atuantes nas redes, os quais ficam responsáveis pela aplicação das atividades previstas. Não há informações disponíveis a esse respeito sobre o PNFEM. Nos dois casos, as universidades públicas parceiras ficam responsáveis pela coordenação das atividades de formação planejadas pelo MEC e pela formação dos professores-tutores-formadores.

Merece referência, ainda no âmbito federal, o Programa de Mestrado Profissionalizante em Letras, o PROFLETRAS, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e desenvolvido em parceria com 34 universidades públicas do país e três universidades privadas⁴³. O programa se destina a professores de língua portuguesa do ensino fundamental e visa à qualificação de profissionais atuantes na educação básica por meio de estudos e produção de pesquisas relacionadas ao ensino de língua portuguesa.

⁴² Como política de formação continuada docente voltada para a Educação Infantil, os estudos também citam o curso de Especialização em Educação Infantil e o Programa Pro-infantil.

⁴³ Dados constantes na página oficial do programa em fevereiro de 2015. As parcerias foram posteriormente ampliadas.

No estado do Paraná, de acordo com informações disponíveis a partir de *links* no sítio eletrônico do MEC, a Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Ponta Grossa participam dos dois programas. Além delas, a Universidade Federal do Paraná também participa do PNAIC e envolvidas com o PNFEM também estão Universidade Estadual do Oeste do Paraná e a Universidade Estadual do Centro-oeste. Não há dados acessíveis sobre o número de professores contemplados.

O Observatório da Educação não foi citado em nenhum dos referidos estudos e sobre ele não há muitas informações nos sítios eletrônicos governamentais. Considero que ele merece menção uma vez que se mostrou relevante no contexto de pesquisa, tendo sido referenciado por vários participantes durante o período de observação em campo como um excelente programa de formação continuada docente. A formadora e orientadora Ana, que coordenou durante os anos de 2010 a 2013 um projeto aprovado pelo programa, forneceu-me algumas informações sobre a proposta. Segundo a docente, o Observatório é um programa de fomento que envolve estudos e pesquisas em educação e que deve visar, de acordo com o discurso governamental, à articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica. As propostas são elaboradas por docentes de programas de pós-graduação, que planejam e executam ações de pesquisa e extensão, as quais devem envolver formação continuada e ações na escola dos professores da educação básica participantes, necessariamente escolas de baixo Ideb. De acordo com Ana, as chamadas de propostas novas tiveram início em 2006 e encerraram em 2010, em razão de cortes orçamentários. Projetos já iniciados tiveram prorrogação, como aconteceu no seu caso. Segundo a docente, esta foi uma das melhores, senão a melhor experiência de formação da qual já participou como formadora, pela oportunidade de articulação entre formação, pesquisa e ações integradas na escola; de construção de conhecimentos relevantes para a prática docente, além da disponibilidade de recursos financeiros inclusive para pagar bolsas aos docentes participantes.

O quadro a seguir fornece um panorama das principais ações de formação realizadas pelo governo federal, segundo os estudos citados e segundo os participantes desta pesquisa. Todas essas ações também são realizadas no estado do Paraná. As datas de início de cada programa constam no quadro, logo abaixo a sigla que o identifica. Trata-se de ações que estavam vigentes até o ano de 2015, com exceção do Observatório da Educação. Esse agrupamento nos dá alguns indicativos do papel que tem sido reservado às universidades nesses programas governamentais e também serve de parâmetro para comparação com as principais ações das secretarias municipais e estaduais que serão mostradas na seção seguinte e contrapostas ao PDE.

Quadro 1: Políticas formativas federais

NOME DO PROGRAMA:	GESTAR II (2004)	PRÓ-LETRAMEN-TO(2005)	UAB (2006)	PARFOR (2006)	PNAIC (2012)	PROFLETRAS (2013)	OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO(2006)
Natureza/perspectiva do programa	- longa-duração - individualizado	- longa-duração - individualizado	-longa-duração -individualizado	-longa-duração -individualizado	-longa duração -individualizado	-longa-duração -individualizado	Variável dependendo das ações propostas
Carga horária prevista/duração	120 horas presenciais + 180 horas a distância	120 horas distribuídas em 8 meses	Variável dependendo do curso	1ª licenciatura: 2800 horas 2a licenciatura: 1200 horas	120 horas distribuídas em 2 anos	360 horas distribuídas em dois anos	Variável dependendo das ações propostas
Modalidade	Semipresencial	Semipresencial	A distância	Semipresencial	Presencial	Semipresencial	Presencial
Destinado a	Professores de Língua Portuguesa e de Matemática do 6º ano ao 9º ano do EF da rede pública	Professores em exercício nas séries iniciais do EF	Professores de todos os níveis da EB e outros profissionais da educação	Principalmente professores da rede pública que não possuam licenciatura ou que não atuem na sua área de formação	Professores alfabetizadores da rede pública	Professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental	Variável dependendo das ações propostas
Participantes dispensados para o curso?	Não*	Não *	Não	Não	Não	Somente os que obtêm bolsa	Não
Incentivos para participação	Obtenção de certificado de participação	Obtenção de certificado de participação	Obtenção de certificado de participação ou diploma de licenciatura	Obtenção de diploma de licenciatura	Obtenção de certificado de participação; Bolsa-auxílio de R\$200,00	Obtenção de diploma de mestrado	Obtenção de certificado de participação. Bolsa-auxílio ¹
Órgão(s) responsável(eis)	Secretaria da EB do MEC	Secretaria da EB do MEC	Capes	Capes	Secretaria da EB do MEC	UFRN/Capes	Capes

* Apenas os professores-formadores, profissionais da rede pública, têm dispensa de 10h/a semanais

¹ Dados sobre os valores das bolsas não foram encontrados, pois o programa estava desativado no momento da coleta das informações, em setembro de 2015.

NOME DO PROGRAMA:	GESTAR II (2004)	PRÓ-LETRAMENTO (2005)	UAB² (2006)	PARFOR³ (2006)	PNAIC (2012)	PROFLETRAS⁴ (2013)	OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO (2006)
Instituições parceiras	Instituições de Ensino; Superior (IES); Secretarias de Educação (SE);	Universidades que integram a REDE	92 Instituições públicas de Ensino Superior	UAB; Instituições de Ensino Superior (IES); Secretarias de Educação (SE)	41 univ. públicas distribuídas nas cinco regiões brasileiras	34 univ. públicas distribuídas nas cinco regiões brasileiras	IES públicas ou privadas que tenham pós-graduação <i>stricto sensu</i>
Principais atribuições das instituições parceiras⁵	- IES: formar o orientador de estudos; desenvolver e produzir material para os cursos; certificar os participantes. -SE: acompanhar e executar as atividades;	IES: formar o orientador de estudos; desenvolver e produzir material para os cursos; certificar os participantes. SE: acompanhar e executar as atividades;	Planejamento, coordenação e execução das atividades de formação, inclusive formação dos tutores	UAB e IES: planejar e coordenar atividades e também executar as atividades previstas pela Capes; SE: viabilizar e acompanhar a execução do programa;	- Formar os orientadores de estudo; - Coordenar o desenvolvimento das atividades previstas pelo MEC;	Planejamento, coordenação e execução das atividades de formação	Planejamento, coordenação e execução das atividades de pesquisa, formação e implementação de ações nas escolas de baixo Ideb
Quem são os formadores?	Professores de Português e de Matemática da rede pública***	Professores de Português e de Matemática da rede pública***	Tutores selecionados pelas IES parceiras**	Professores das IES	Professores da rede que possuam licenciatura.***	Professores das IES	Professores de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i>

** Recebem bolsa de R\$ 765,00 mensais por 20h/a de trabalho semanal nos polos presenciais.

*** Recebem bolsa de R\$ 765,00 mensais como pagamento pelo trabalho extra que realizam no programa.

² A UAB oferece tanto cursos de nível superior, não apenas licenciaturas, quanto de formação continuada. Sua prioridade é o atendimento de professores que atuam na educação básica, mas o público em geral também pode ser atendido.

³ O PARFOR se encontra na fronteira entre a formação inicial e a formação continuada. O programa se dirige tanto a profissionais não licenciados atuantes na rede pública de ensino, como é o caso de bacharéis em Biologia que atuam como professores dessa área, quanto a professores licenciados que atuam em área diferente da sua formação, como acontece com professores de Língua Portuguesa e Literatura que lecionam Arte. Optei por alocá-lo entre os programas de formação continuada, assim como o faz o estudo da FCC, por entender que, uma vez que se dirige a profissionais já atuantes no ensino, não se trata de um curso de inserção na profissão, ou seja, se dirige a professores assim legitimados pelo ato de sua contratação nas redes públicas de ensino. Cabe a ressalva, entretanto, que esse entendimento não é consensual.

⁴ Informações obtidas no endereço eletrônico: http://www.profletras.ufrn.br/pagina.php?a=p_apresentacao, acesso em set. 2015.

⁵ A Resolução CD/FNDE No 24 de 16 de agosto de 2010 apresenta com maiores detalhes as atribuições das instituições envolvidas no caso da maior parte dos programas citados neste quadro.

O levantamento acima mostra que o governo federal tem optado por ações de formação continuada de caráter mais extenso, deixando de lado os cursos de curta duração e as ações mais eventuais, como, por exemplo, palestras. Também há predomínio de cursos presenciais e de cursos de caráter individualizado. Segundo Gatti; Barreto(2009) e Gatti (2008), este tipo de iniciativa se caracteriza por centrar esforços no professor, como se fosse o único elemento responsável pela necessária transformação da qualidade de ensino no país, e, em geral, despreza outros agentes educacionais e outros elementos contextuais, sócio-históricos e culturais que atuam sobre o processo de ensino-aprendizagem. Não há, nessa perspectiva, a garantia de que o professor, em seu ambiente de trabalho, poderia discutir sobre as aprendizagens e reflexões realizadas nas ações formativas, nem que teria condições de implementar as propostas apresentadas. Outro aspecto dessa perspectiva que merece crítica é que, embora se volte para o indivíduo, raramente há espaço para que ele apresente as próprias demandas e necessidades de formação (GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Um outro dado relevante desses programas é o fato de em nenhum deles, com exceção do PROFLETRAS¹, o professor ter a possibilidade de ser dispensado do seu horário de trabalho para a realização das atividades de formação, o que demonstra desconformidade desses políticas em relação à LDB.

Quanto à parceria com as universidades, além de se mostrar uma constante nos programas atuais do governo federal, as informações levantadas pelos estudos consultados, bem como outras disponíveis nos endereços eletrônicos oficiais, revelam um contorno dessa interação bastante instigante. Em grande parte dos programas, o papel reservado às universidades no que tange à formação docente é, de uma forma geral, de pouco protagonismo. Em cursos como os da UAB, do PROFLETRAS e do Observatório da Educação cabe às universidades o planejamento das ações de formação, já em outros programas, de acordo com os dados disponíveis nos sites oficiais, as universidades se responsabilizam pela formação dos tutores, pela coordenação das ações propostas pelo governo e pela certificação dos participantes dos programas. Há, nesse sentido, de um modo geral, pouco espaço para a construção de propostas situadas.

Observa-se também que o papel de formador dos professores da educação básica têm sido negado aos professores universitários nesses programas, haja vista que na maior

¹ Isso só acontece se o professor atender a determinados requisitos e caso consiga uma das poucas bolsas de estudo disponibilizadas pela Capes ou pelo CNPq. Entretanto, de acordo com Ana, que já foi coordenadora do programa, essa opção não raramente é dispensada pelos professores participantes do PROFLETRAS, tendo em vista que os valores das bolsas são muito inferiores aos dos seus salários.

parte dos casos os próprios professores da educação básica assumem o papel que tem sido chamado de “multiplicador”, tornando-se formadores de seus colegas.

Já programas como PROFLETRAS e Observatório da Educação apontam outras possibilidades. Esses projetos de formação, com maior espaço para uma participação mais ativa das universidades envolvidas, devem levar em conta a realidade das escolas de educação básica. Nesse caminho, os formadores-professores universitários – têm a possibilidade de envolverem-se com as realidades específicas das escolas e com as necessidades formativas de seus alunos-professores e, com base nelas, promoverem uma formação comprometida com as demandas delas resultantes, sem deixarem de lado a pesquisa científica e o conhecimento acumulado historicamente.

Por sua vez, os professores da educação básica, ao assumirem o papel de pesquisadores em um programa de mestrado profissionalizante, por exemplo, têm a possibilidade de participar de forma mais ativa no processo de produção de conhecimentos relevantes para a sua formação, para as demandas do ensino e para o seu local de trabalho.

De acordo com o estudo da FCC (2011), o MEC se mostra mais presente especialmente naquelas secretarias que ainda não possuem uma política de formação continuada consolidada. Outras secretarias, a minoria, já se encontram bastante organizadas no que diz respeito à clareza da proposta de formação ofertada aos seus professores, especialmente aquelas em que há uma equipe responsável pela formação constituída de forma independentemente das vicissitudes políticas, como é o caso do Paraná. Nessas redes, o processo histórico das ações políticas é considerado e as experiências anteriores se mostram importantes na (re)construção de ações de formação sobretudo porque contam com o conhecimento dos gestores a respeito da rede, de seus profissionais e suas necessidades específicas.

2.3.2 A formação continuada promovida recentemente por Secretarias Estaduais e Municipais brasileiras

Nesta seção, trago informações acerca das políticas de formação continuada docente realizadas atualmente por estados e municípios brasileiros. A fonte dessas informações são os mesmos estudos já referenciados. Como vimos, cada pesquisa investigou as ações de formação continuada de amostras diversas de secretarias estaduais e municipais: o estudo da FCC (2011) abrangeu 19 secretarias de educação (6 estaduais e 13 municipais) e o

de Gatti, Barreto e André (2011) envolveu 15 (5 estaduais e 10 municipais)². Ambas valeram-se das declarações dos gestores dessas secretarias ou ainda de informações de domínio público, disponíveis nos sítios eletrônicos governamentais.

Além da presença de ações de formação continuada promovidas pelo MEC em todas as secretarias estudadas, como principal achado da pesquisa da FCC, é apontado, primeiramente, o que já foi chamado por Nóvoa (2007) de “consenso discursivo” acerca da formação continuada docente. Todas as secretarias assumem a formação docente como eixo articulador das intervenções na escola.

Embasando esse consenso, segundo o estudo, estaria o pressuposto, igualmente consensual, de que a formação continuada de professores é condição *sine qua non* para atingir avanços na melhoria da educação no país. Uma vez que esse pressuposto está presente também na LDB, nota-se que a lei se faz presente nas políticas de formação continuada, ao menos como discurso revozeado.

Desse modo, as ações de formação continuada são vistas pelos gestores como uma possibilidade de intervenção na escola e exprimem a expectativa de que os conhecimentos adquiridos pelo docente nas atividades de formação impactem positivamente na sala de aula, reverberando na melhoria da qualidade de ensino. De acordo com o relatório da FCC, as secretarias que obtiveram melhoria nas medições do Ideb atribuem os resultados positivos às ações de formação continuada docente por elas promovidas, embora não disponham de dados sistematizados que comprovem essa percepção.

Na mesma direção, os documentos que orientam o PDE mencionam a necessidade de superar práticas formativas não sistemáticas, assim como ratificam a importância dos professores e da sua formação para o processo educativo. A relação entre a formação do professor a melhoria na qualidade da educação aparece nos documentos do programa em mais de um ponto, inclusive como um de seus pressupostos, qual seja o da “organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica” (PARANÁ, 2013a, s/p).

Assim como verificado nas políticas de formação continuada federais, os incentivos oferecidos pelas secretarias estaduais e municipais para que os professores participem de seus programas de formação continuada são definidos majoritariamente através da certificação dos participantes com posterior pontuação nos planos de carreira e conquista de aumentos salariais. Poucas são as secretarias que, considerando a importância que a

² Embora o segundo estudo considere explicitamente o primeiro, declarando que procurou abordar secretarias diversas deste, tendo em vista que apenas o segundo identifica as secretarias investigadas, não é possível ter certeza se algumas secretarias foram ou não consultadas por ambos os estudos.

formação contínua tem para a melhoria da qualidade de ensino, procuram outros meios adicionais de garantir a participação de seus professores nas ações de formação que promovem³.

No estado do Paraná, existe a possibilidade de os professores estaduais receberem licença remunerada para realizarem parte de curso de mestrado e de doutorado. O número de licenças é extremamente limitado, segundo as participantes desta pesquisa.

A respeito do afastamento para as atividades de formação, o PDE se revela uma exceção entre os programas ofertados pelas secretarias de educação brasileiras. Para poderem realizar as atividades do primeiro ano do programa, os professores-pde são afastados de 100% de sua carga horária de trabalho no estado. Já no segundo ano, os professores participantes têm sua carga horária de trabalho reduzida em 25% para poderem implementar os projetos elaborados no ano anterior, escreverem seus artigos e continuarem o processo de orientação com o professor universitário.

Além de terem esse direito garantido, os professores-pde também contam com a concessão de auxílios financeiros para custeio de alimentação, estada e deslocamentos intermunicipais necessários à realização das atividades do programa⁴. Outro incentivo para que os professores participem deste programa é a possibilidade de avançarem em seu plano de carreira e, conseqüentemente, conseguirem melhoria salarial⁵.

Outro achado relevante dos estudos consultados diz respeito à declaração uníssona das secretarias de que a responsabilidade pelos processos de formação não está apenas a cargo dos professores, mas também de gestores, coordenadores pedagógicos e formadores. Ambos os estudos evidenciam, contraditoriamente, que as ações que se centram na figura do professor, em forma de ações formativas individualizadas, são quase unanimidade nas políticas das secretarias investigadas, assim como se observou no âmbito federal.

Conquanto o PDE arrole em seus pressupostos a necessidade de criar “condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber” (PARANÁ, 2013a, s/p), bem como preveja momentos para o professor em formação continuada compartilhar seu projeto com outros professores da rede, acredito que o

³ O relatório da FCC destaca a ação de uma das secretarias estaduais da região nordeste que garante incentivos financeiros para que os professores participem de congressos, além de investir no que chama de “vale-cultura”, como meio de incentivar os professores a irem a peças de teatro, exposições etc., promovendo a ampliação do repertório cultural de seus docentes.

⁴ Durante o período de observações em campo, foi notória a insatisfação dos professores-pde quanto aos constantes atrasos nos pagamentos desses auxílios, que se fazem indispensáveis à realização das atividades do curso, uma vez que a maior parte desses docentes necessita se deslocar semanalmente de seu município para participar dos cursos e/ou das orientações que muitas vezes acontecem distantes de sua residência, principalmente no primeiro ano do programa.

⁵ Os professores participantes desta pesquisa consultados a esse respeito consideraram pouco relevante financeiramente o ganho salarial decorrente da conclusão do PDE, o qual significa cerca de 5% de aumento sobre o salário anterior.

PDE possa ser categorizado como um programa que se enquadra no modelo individualizado. Essa compreensão se justifica pelo fato de que suas ações formativas se voltam quase que exclusivamente para o professor participante, sem envolver sistematicamente outros profissionais da mesma escola ou, ainda, a comunidade escolar⁶.

Dentre as práticas formativas individualizadas encontradas pelos dois estudos nas secretarias estaduais e municipais, os cursos de curta duração⁷, na maior parte presenciais e de formatos variados, são a modalidade ofertada com maior frequência pelas secretarias investigadas. Os cursos de curta duração que mais têm sido aprovados pelos docentes participantes são aqueles que se apresentam em formato de oficina, por possibilitarem maior articulação entre o conhecimento teórico e a prática docente.

Ações pontuais como palestras, seminários, congressos, jornadas, encontros pedagógicos e congêneres são ações de formação continuada recorrentes também em todas as secretarias, apesar de menos valorizadas, uma vez que, de acordo com os próprios gestores, se mostram insuficientes quando se pretende promover mudanças significativas nas práticas profissionais docentes, buscando o aprimoramento da qualidade da educação pública.

Esse tipo de ação também se faz presente no estado do Paraná. De acordo com informações fornecidas pela SEED, nos anos de 2013 e 2014, foram ofertados cinco conjuntos de atividades formativas que podem ser caracterizados como de curta duração⁸.

Essa categoria de ações tem sido criticada por vários estudos interessados na formação do professor (cf. GATTI, BARRETO, 2009; GATTI, 2008; COSTA-HÜBES, 2009; MAGALHÃES, 2005; VALSECHI, 2009; VIEIRA-SILVA, 2012; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011), principalmente porque tem se mostrado ineficaz para o propósito a que se dedicam: reverberar na melhoria da qualidade da educação (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011). O caráter disperso desse tipo de ação, o que inviabiliza intervenções mais consistentes nas realidades escolares, é a principal falha apontada por esses estudos.

Embora sejam assim vistas, as atividades formativas de curta duração ainda se fazem necessárias, de acordo com os gestores entrevistados pelo estudo da FCC, porque

⁶ Os documentos do programa preveem que o professor-pde apresente à equipe pedagógica da escola seu projeto de pesquisa, o que poderia promover o envolvimento de outros professores e fortalecer a sua formação. Entretanto, a pesquisa de campo evidenciou que esse é mais um mecanismo de controle do que de fomento à colaboração e/ou à formação de outros docentes.

⁷ Com base no relatório da FCC, este estudo considera que os cursos de curta duração são aqueles de até 60 horas.

⁸ De acordo com a secretaria, há uma ampla diversificação e quantidade de ações, o que inviabilizou o fornecimento de informações mais detalhadas sobre as atividades que compõem esses conjuntos.

cumprem funções como motivar os docentes, dar início a reflexões sobre alguns temas e ainda atualizar o conhecimento produzido no campo educacional sobre tópicos específicos.

O estudo aponta ainda que as secretarias que já possuem uma política de formação continuada consolidada aprimoraram suas ações nas suas redes em decorrência da escolha de ações de duração mais prolongada em vez de cursos pontuais. Há a compreensão comum de que a formação continuada não pode ser constituída só por cursos esparsos. Essas redes reúnem como um dos aspectos comuns – lembrando que se trata da minoria –, a preocupação com a valorização dos profissionais da educação por meio da garantia do aperfeiçoamento profissional continuado, com período reservado à formação incluído na carga horária de trabalho.

O PDE é uma evidência de que a SEED/PR pode ser considerada uma dessas secretarias, primeiramente pelo caráter de política de estado garantido a este programa a partir da promulgação da Lei Complementar nº. 130 de 2010, e ainda pelo fato de contar com equipe própria que se encarrega da formação contínua docente no estado. Além do mais, ao buscar oferecer condições para que os professores realizem o programa, garantindo tempo remunerado para os estudos e prevendo auxílios financeiros para transporte, alimentação e estada, a secretaria indica que tem preocupação em aprimorar as políticas de formação contínua que se propõe a implementar.

Outro dado substancial sobre o proposta de formação dessa secretaria é que, enquanto nas outras políticas de formação continuada investigadas os cursos de longa duração não ultrapassam o máximo de 360 horas, as atividades previstas para o PDE 2013-2014 somam exatas 960 horas-aula⁹. Desse número, 104 horas destinam-se a atividades a distância e as demais são presenciais.

De forma semelhante ao que ocorre no âmbito federal, as parcerias feitas entre as SE e as IES foram uma constante encontrada nos estudos consultados. Em todas as secretarias pesquisadas é desenvolvido algum tipo de parceria entre universidades ou outras IES e a administração pública na realização da formação continuada. De acordo com o relatório da FCC, o trabalho conjunto entre essas entidades se dá de maneiras variadas:

[...] a) convênios para garantir a formação inicial dos professores, certificando-os em nível superior; b) elaboração, implementação e avaliação de cursos de formação continuada; c) organização de estágios educacionais, de modo a possibilitar a vivência dos alunos dos cursos universitários no cotidiano escolar e aproximar as práticas docentes das discussões realizadas nas licenciaturas; e, por fim, d) disponibilização de espaços físicos das IES

⁹ Há uma descrição de cada atividade que compõe essa carga horária no capítulo 4.

para que as SEs realizem neles suas ações de capacitação. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011, p. 48)

No entanto, semelhantemente ao que acontece com os programas ofertados pelo governo federal, as universidades têm atuado de maneira indireta na formação continuada de professores, uma vez que poucas vezes têm sido permitido a elas as tarefas de planejar, coordenar e executar as atividades de formação e também porque há pouco envolvimento dos professores universitários no papel de formadores docentes.

Já nas secretarias em que há centros de formação de professores, como acontece na região centro-oeste, os formadores são profissionais da rede, mas não acumulam outras funções; são contratados por meio de concurso público especificamente para a função de promover a formação continuada docente no estado.

Em algumas secretarias, os próprios professores da educação básica também desempenham o papel de formadores, assim como observado nas políticas federais. Entretanto, nas secretarias estaduais e municipais em que isso acontece, a esse profissional é reservado um papel de maior protagonismo, uma vez que os docentes são convidados a compartilhar experiências de ensino bem sucedidas, como acontece nas regiões sul e nordeste, por exemplo.

O conjunto de medidas tomadas principalmente após a promulgação da LDB/1996, o que inclui o aparato institucional montado pelo Ministério da Educação e a implementação e consolidação de diversas políticas públicas de formação continuada pelas secretarias estaduais e municipais, conforme brevemente exposto acima, representa um processo crescente de assunção da responsabilidade do poder público pela formação docente.

Desse modo, ao passo que o conjunto de ações realizadas demonstra avanços no processo de responsabilização do poder público pelo desempenho, pela carreira e pela formação dos professores, progressivamente sendo entendida como processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade e da profissionalização dos professores pelos gestores públicos, continua evidente, como já haviam sinalizado Gatti e Barreto (2009), a necessidade de articulação entre os interesses em jogo no processo de formação continuada docente.

Em outras palavras, se mostra necessário que haja, além de articulação entre as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores para a atuação na educação básica, também maior envolvimento entre as instâncias formativas, as que empregam os profissionais e a escola.

O estado do Paraná parece estar promovendo uma aproximação entre universidade

e escola que propicia envolvimento mais ativo de seus agentes do processo formativo docente. Várias características *sui generis* do programa evidenciam preocupação com essa promoção.

Primeiramente, os formadores do PDE são professores das universidades parceiras do programa, que com ele envolvem-se de forma voluntária¹⁰ e que têm como tarefa principal orientar as produções do professor-pde durante os dois anos do curso.

Outra característica do PDE que o diferencia dos programas federais, estaduais e municipais apresentados acima, é o fato de muitas das atividades que nele são previstas encontrarem-se mais flexibilizadas ao direcionamento das universidades parceiras, o que confere a essas instituições alguma autonomia para organizar as ações que lhe cabem de acordo com as necessidades formativas dos docentes da educação básica.

Diretamente ligada a esta, há ainda outra característica importante do PDE que o distingue sobremaneira de outras iniciativas governamentais de formação continuada docente. Em verdade, este é o elemento que considero o mais relevante acerca deste programa e o que impulsionou meu interesse em investigá-lo. Trata-se do espaço que parece ser dado ao professor para que suas necessidades formativas sejam atendidas e, assim, sua voz seja ouvida e as demandas de formação advindas do fazer docente sejam contempladas.

A começar pela própria conceituação de formação continuada declarada pelo programa em seus documentos há indicativos dessa abertura:

Conceituamos como Formação Continuada, no âmbito desse Programa, o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, em estreita relação com as IES, com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e **construção do conhecimento sobre a realidade escolar**. (PARANÁ, 2013a, s/p, grifos meus)

Para efetivar a construção desse espaço, o programa prevê que “todas as atividades, estudos e produções do PDE darão prioridade à superação das dificuldades com que se defronta a Educação Básica das escolas públicas paranaenses.” (PARANÁ, 2010, Art. 4º).

O porta-voz das dificuldades vividas no espaço escolar é o próprio professor da educação básica participante do PDE e o meio para que ele as manifeste são as produções que o professor precisa realizar ao longo do programa, a saber: o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, o PIPE, e a Produção Didático-Pedagógica, produções escritas reflexivas desenvolvidas no primeiro ano do curso e implementadas em sua escola no

¹⁰ O termo “voluntário” está sendo usado aqui no sentido de que não se trata de uma imposição. São orientadores e/ou professores formadores do PDE aqueles professores universitários que manifestam interesse em desempenhar mais essa(s) função(ões), além das que já realizam nas suas universidades.

segundo ano, além do trabalho final, em que o professor tem a possibilidade de refletir sobre sua trajetória formativa no programa. Por meio da oferta do PDE, o docente é convidado a trazer para a universidade suas necessidades formativas e esta instituição, por sua vez, é convocada a procurar atendê-las. Por assim se caracterizar, entendo que, no PDE, universidade e escola são colocadas em um contexto comunicativo propício à produção de conhecimentos relevantes para a formação docente e para o atendimento das necessidades da realidade escolar, com base no saber acumulado sócio-historicamente. Há um terreno propício, portanto, para o letramento profissional do professor; para que a prática docente seja (res)significada com base na construção de conhecimentos relevantes para seu local de trabalho (KLEIMAN; SILVA, 2008).

Isso é bastante significativo. O levantamento realizado pelos estudos referidos mostra que, ao definir de antemão as demandas formativas privilegiando ações voltadas para os resultados das avaliações em larga escala, os poderes públicos das três esferas governamentais promovem o apagamento da voz do professor e de suas necessidades de formação.

Ciente de algumas dessas problemáticas, é intenção explícita do programa intervir no modelo que tradicionalmente tem sido oferecido pela universidade:

Objetiva-se que essa formação provoque efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes. (PARANÁ, 2013a, s/p)

Depreende-se disso que o projeto formativo do PDE está na contramão de praticamente todas as políticas de formação continuada investigadas pelos estudos arrolados. De acordo com o relatório da FCC, as políticas por ele investigadas se constituem, quase que exclusivamente, de práticas denominadas *clássicas* por Candau (1997): cursos pensados por especialistas sem consideração das vozes dos professores. De forma consonante, o estudo de Gatti, Barreto e André acrescenta que, em relação às secretarias que investigou, “ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 198), modelo que confere ao professor da educação básica posição subalterna no processo de produção do conhecimento e que o relega à condição de consumidor do conhecimento produzido na universidade.

2.4 O processo de construção do PDE e as bases para a aproximação entre universidade e escola

A primeira turma do PDE iniciou suas atividades em 2007. Mas a história do programa teve início anos antes. Alguns trabalhos que já se dedicaram, antes deste, a analisar o PDE e a narrar a história de sua constituição apontam que o programa teria sido “gestado” a partir de 2003 (cf. RAMOS, 2011; POSSI, 2012 e VIEIRA-SILVA, 2012). Nestes trabalhos, é comum que se apontem linhas de ações integrantes de um processo de reformulação das políticas públicas educacionais, iniciado naquele ano, a partir do qual teria se constituído um contexto significativo de (re)formulação de concepções sobre o trabalho docente e sobre a formação continuada de professores, que teria como ponto culminante a implementação do PDE.

De acordo com Vieira-Silva (2012), a primeira ação realizada no âmbito dessas políticas foi o fortalecimento da faceta pedagógica da SEED/PR:

Naquele momento, as equipes dos departamentos de ensino foram (re)estruturadas, professores das universidades e professores da rede, das diferentes disciplinas do currículo escolar, passaram a compor as equipes pedagógicas. [...] as ações educacionais do Estado se voltam mais para os aspectos pedagógicos e menos para o administrativo (característica, esta, marcadamente forte das gestões de governos anteriores – 1995-2002). Nesta direção, o setor educacional do estado se empenhou em traçar [...] linhas de ação para estabelecer diretrizes para a valorização da educação, da escola pública e dos profissionais que nela atuam. (VIEIRA-SILVA, 2012, p. 41)

Como princípio norteador, de acordo com a autora, o estado direcionou suas políticas públicas educacionais de forma mais colaborativa e democrática, de modo que o professor passou a ser visto como partícipe do processo de mudanças que começava a ser instaurado.

Dentre as ações desenvolvidas pelo governo estadual nessa direção, a pesquisadora destaca a construção coletiva das Diretrizes Curriculares Estaduais; a instituição do novo Plano de Carreira para os professores da rede pública estadual; a criação de espaço para a proposição de Grupos de Estudos nas escolas; a instituição do Portal Dia-a-dia Educação; o desenvolvimento do Projeto Folhas; a publicação de Livros Didáticos Públicos elaborados por professores estaduais e, por fim, o lançamento, em 2007, do PDE.

A instituição do novo Plano de Carreira do Magistério do Paraná, destinado aos professores do quadro efetivo da rede pública de Educação Básica, se deu por meio da Lei Complementar 103 de 15 de março de 2004 e sua implementação pelo Decreto nº 4.482 de 14 de março de 2005. No entanto, a lei entrou em vigor apenas em 2007, com início das atividades da primeira turma PDE e, segundo Vieira-Silva (2012), apenas em 2010 os

primeiros professores, concluintes desta turma, puderam usufruir dos avanços instituídos pelo novo plano.

Ainda de acordo com a autora, esse novo plano foi resultado de intensos debates e lutas da categoria por meio de seu sindicato. A classe lutava para que a progressão na carreira não contemplasse apenas a ascensão financeira por tempo de serviço, mas que também garantisse o aprimoramento profissional engajado com a superação da dicotomia entre teoria e prática e respaldado por tempo remunerado para os estudos, conforme determina a LDB.

Um dos resultados dessa luta foi a criação de um terceiro nível dentro do novo plano de carreira docente. Este nível destinou-se aos professores que, além de já terem passado pelo nível 2 – ou seja, professores portadores de diploma de licenciatura, de certificado de curso de pós-graduação *lato sensu* e que já tivessem chegado à última classe desse nível¹¹ (o que significa em torno de 15 anos de atuação profissional no estado) – também tivessem concluído o PDE¹².

Essas informações nos trazem dois dados pertinentes a esta tese. Primeiramente elas evidenciam que toda a “gestação” do PDE se dá longe da universidade. Não se trata, portanto, de um programa que reflete as intenções dessa instituição. Assim também o percebe Orso (2010), segundo o qual o programa nasceu “em decorrência de um acordo pré-eleitoral e não de um planejamento previamente pensado e arquitetado, partindo da realidade existente tendo objetivos claros e metodologia adequados” (ORSO, 2010, p. 12) e, por isso mesmo, o considera um “oportunismo político”.

Em segundo lugar, esses dados demonstram que o PDE surge como resultado de uma luta da classe dos professores estaduais. Luta essa iniciada anos antes da efetivação do programa e diretamente atrelada à busca desta classe por aprimoramento profissional e pelo cumprimento da LDB/1996, tanto no que se refere ao tempo remunerado destinado à formação quanto à superação da dicotomia entre teoria e prática na formação docente.

Conforme avalia Vieira-Silva (2012, p. 46), que vê no programa uma tentativa de “valorização profissional e pessoal do professor”, essa luta encontra respaldo no perfil que passaram a assumir as políticas docentes no estado a partir do ano de 2003. A pesquisadora entende que essas ações constituem um “projeto de formação” pensado pela SEED/PR com o propósito de colocar o professor da educação básica no centro do seu processo formativo,

¹¹ No anexo I há maiores informações sobre este plano de carreira e, junto a elas, uma tabela que ilustra esses níveis e as classes que os compõem e explica, em termos gerais, como funciona a ascensão na carreira profissional dos professores paranaenses.

¹² A partir de 2012, este acesso também foi permitido aos professores portadores de diploma de mestrado e/ou de doutorado. Também passou a ser permitido que o professor que estivesse na classe 8 do nível II pudesse tentar uma vaga no PDE. Isso possibilitou que docentes com menos tempo de serviço estatutário participassem do programa.

combatendo o modelo de formação realizado nas gestões anteriores. Para justificar esse ponto de vista, Vieira-Silva (2012) explica que até 2003, a formação continuada ofertada aos professores estaduais se caracterizava por ser “verticalizada”, pois desconsiderava as especificidades das diferentes realidades escolares e reservava ao professor da educação básica o papel de receptor de conhecimentos produzidos pelas instâncias de formação, na extinta Universidade do Professor.

Para efetivar sua proposta de formação continuada, ainda não totalmente formatada, em 2006 a SEED firmou convênio com a SETI, a qual responde pelas universidades estaduais paranaenses. A partir desse convênio, as universidades foram convidadas a participar do que era ainda o projeto do programa e, uma vez aceito o convite, passaram a compor o cenário formativo.

Se, por sua vez, a história do PDE contada por Vieira-Silva é potencialmente reveladora da voz da SEED – tendo em vista que a autora foi uma das protagonistas dessa história como membro da secretaria à época da implantação do programa -, não podemos nos esquecer de que ela retrata a perspectiva de apenas um dos interlocutores dessa situação comunicativa que se estabeleceu entre a esfera administrativa governamental, a esfera universitária e a esfera escolar.

No intuito de dar espaço à voz de outro interlocutor, chamo um professor universitário que atua, desde a sua primeira edição, na coordenação das atividades de formação continuada que sua universidade desenvolve junto aos professores-pde, para nos contar um pouco mais sobre a história do PDE. Paulo¹³ é professor do curso de Pedagogia de uma das universidades parceiras do programa (a mesma onde desenvolvi o trabalho de campo) e seu relato se deu por meio de entrevista semiestruturada, gravada em áudio, realizada no dia 12 de fevereiro de 2015 nas dependências da universidade onde desempenha, dentre outras, a função de coordenador do PDE.

Antes de assumir a função de coordenador do programa em uma das 14 IES participantes do PDE, Paulo foi testemunha do conjunto de ações que antecederam à sua consolidação, reiterando a participação da classe docente nesse processo. Com base no seu relato, é possível inferir aspectos importantes do processo de elaboração e implementação do PDE:

Excerto 1: Entrevista coordenador Paulo

A história desse programa, como disse, eu acompanhei no âmbito da universidade... desde o início...

¹³ O professor é licenciado em Ciências, tem Mestrado em Educação e Doutorado em Linguística.

fui conhecendo... a história de luta da classe... dos professores da rede para que aí, no governo Requião, se montasse essa proposta... que vai culminar com o estado fazendo e montando a sua primeira turma.

O coordenador indica que tudo começou em 2006 com um anúncio informal que circulou pelas universidades. De acordo esse anúncio, o governo intentaria organizar, junto às universidades e outras instituições de ensino superior públicas do estado, um programa de formação continuada docente em nível de mestrado, para o qual estariam dispensados 1000 professores da rede pública de educação básica.

Segundo o relato do coordenador, a ideia foi vista com desconfiança pelas instituições superiores de ensino:

Excerto 2: Entrevista coordenador Paulo

(...) a universidade... que só ela gozava, até então... vamos dizer... desse privilégio de ter dispensa para um mestrado ou doutorado... custeado pelo erário público... não via a possibilidade da rede fazer algo semelhante, enquanto um projeto ligado à educação (...) imagina? o estado afastar 1000 professores, tirar da sala de aula e colocar outros 1000 lá? (...) nós acreditávamos que se tratava de uma jogada política... uma questão eleitoral.

Paulo conta que o anúncio da proposta fora formalizado em uma reunião realizada pela/na secretaria, ainda nesse mesmo ano. Para ela, foram convocados representantes das cinco maiores universidades estaduais, além de uma universidade federal. Nesta reunião, o próprio secretário da educação apresentou a proposta do programa e confirmou a intenção de dispensa de docentes da educação básica para participarem de um plano de formação que ele caracterizou como “ousado”, dentre outras razões, porque logo se tornaria um curso de mestrado.

O coordenador revela que, naquela ocasião, essa intenção governamental de que o PDE fosse um programa de pós-graduação em nível de mestrado teria gerado certo embaraço para a secretaria:

Excerto 3: Entrevista coordenador Paulo

(...) só que ao explicar isso tudo, eu me recordo como se tivesse ouvindo essa expressão, porque foi ela que acabou com a reunião... que foi um professor da uem... de maringá, pró-reitor, que depois da fala do secretário... da diretora... ele simplesmente levantou-se e perguntou... “senhor secretário... eu gostaria de fazer só uma pergunta... quem vai certificar o título de mestre?... vai ser uma universidade?, vão ser vários programas, ou vai ser um programa único a ser aprovado pela capes? como vai ser isso?” (...) aí, o secretário olhou para a sua secretária imediata e a mesa conversou... e, de repente, eles disseram... “nós vamos fazer uma pausa na reunião” (...) achamos até estranho que o estado não tenha pensado nisso naquele momento... depois... aquela mesa se retirou e no retorno... que não demorou muito... (...) a mesa volta, já sem o secretário, e foi dito que a reunião estava encerrada até aquele momento porque... dada essa complexidade da questão... e outras questões que também precisariam ser discutidas... nós seríamos convidados para uma próxima reunião. e a reunião se

encerrou. nós saímos de lá... somente com essa iDEia do que seria o pde.

O anúncio, pela SEED, da intenção de criar um curso de mestrado sem ao menos ter tomado conhecimento das exigências do órgão federal ao qual toda e qualquer pós-graduação deve estar submetida, deixa entrever a falta de entrosamento entre as próprias instâncias administrativas estaduais. Sendo a SEED responsável pela educação básica e a SETI atuante na área da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, esta secretaria poderia ter orientado aquela em relação aos percursos burocráticos pertinentes à implementação de um programa de mestrado. Esse descompasso reforça a constatação de que o PDE fora gestado à parte da esfera universitária.

A ideia de transformar o PDE em um programa de mestrado não se efetivou e a secretaria realizou outras reuniões com representantes das IES parceiras do programa a fim de concretizar a parceria e delinear as atividades que iriam compô-lo, de modo que, conforme nos aponta Paulo, as ações de formação constituintes do programa não foram totalmente elaboradas pela secretaria:

Excerto 4: Entrevista coordenador Paulo

(...) quando ele ((o governo)) monta sua primeira turma, ele o faz, desta forma... ele dá apenas as linhas gerais de como o programa deveria ser executado.

Essas “linhas gerais” referem-se a elementos macroestruturais do PDE, o que abarca algumas atividades integrantes, como o GTR e a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola – PIPE (o qual inclusive, consta na lei complementar 130/2010 que regulamenta o PDE¹⁴). Já as atividades e os conteúdos que ficariam a cargo das IES não foram definidos pela secretaria. Paulo solicitou-me que revelasse como essa construção foi realizada, pelo protagonismo de seus colegas nessa ação.

Excerto 5: Entrevista coordenador Paulo

(...) o professor pedro augusto, eu até gostaria que você pensasse na possibilidade de colocar isso no seu texto... o professor pedro augusto, o professor carlos antônio¹⁵... doutor na área do ensino de ciências e o professor pedro é doutor na área da educação... quando a universidade vai formatar a sua primeira turma, quando veio para a maria clara ((então vice-reitora)) o que precisava ser feito, vieram

¹⁴ Lê-se na referida lei: “A Formação Continuada do professor no PDE dar-se-á por meio de estudos, discussões teórico-metodológicas em atividades nas Instituições de Ensino Superior – IES e de projeto de Intervenção na Escola. (...) O Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, previsto no Programa de Desenvolvimento Educacional, será elaborado e implementado em conjunto com os professores orientadores das Instituições de Ensino Superior e a participação de professores das escolas.” (PARANÁ, 2010, Art. 3º)

¹⁵ Em contato via e-mail, ambos os professores autorizaram-me a divulgar seus nomes reais nesta tese. Entretanto, considerando a possibilidade de identificação da universidade a partir dessa divulgação, risco inclusive apontado por um desses professores, optei por declinar do pedido de Paulo e optei por utilizar nomes fictícios.

só os tópicos... não veio nem a carga horária de cada tópico, veio a geral. (+) nós... pedro augusto, carlos antônio e EU... mas se o meu nome não aparecer, não tem problema, mas desses dois... nós estávamos reunidos no nei, que é o núcleo de estudos interdisciplinares, porque a maria clara me chamou e **daí eu chamei esses dois para a gente pensar que estrutura a gente iria dar para o pde**, que iria começar. (+) foi esta a estrutura que a gente pensou (*aponta para a cópia do plano integrado que estava sobre sua mesa*)). e o que **a gente pensou**... nós fazemos um curso geral, que daí a gente chamou de curso geral I e curso geral II. o curso geral I era... fundamentos da educação... em que os alunos iriam ver psicologia da educação... filosofia da educação... sociologia da educação... história da educação... psicologia da educação e didática. (+) esses seis tópicos. (+) **nós decidimos que eles iriam ver isso... decidimos que nessas 64 horas nós dividiríamos assim**... e no curso II, era para metodologia da pesquisa, que **era para que o professor soubesse o que que é pesquisa científica**... o que é metodologia... o que que é método, as diferentes abordagens do método científico. (+) enfim... **fizemos isso e mandamos para curitiba**. (+) no paraná, todas as universidades usaram e usam até hoje isso que foi pensado por esses dois camaradas, aqui. (+) fizemos uma proposta... uma proposta para a professora maria clara (...) e quando ela apareceu com essa proposta que foi elaborada por esses dois... o pde assumiu esse modelo... vamos dizer assim... e até então ele tem sido assim¹⁶.

Ao observar que a secretaria deixou para as IES a responsabilidade de tomar algumas decisões sobre o programa, Paulo fez questão de dar créditos a seus colegas que, junto a ele, teriam assumido essa tarefa em nome de todas as IES públicas do estado. Além disso, o professor também salientou que a secretaria deu abertura às IES para que elas contribuíssem com a definição, inclusive, dos conteúdos específicos a serem trabalhados em cada curso que compõe o PDE (os quais já haviam sido pensados por Paulo e seus colegas). Por esta razão, Paulo avalia que:

Excerto 6: Entrevista coordenador Paulo

(...) não é nada, a grosso modo, engessado. há um documento, posso disponibilizar a você. É um ementário. **essas ementas, elas foram criadas em parceria com as universidades. porque nós discutimos isso em curitiba**. oferecemos sugestões para essas ementas, daí curitiba sistematiza isso, porque eles têm lá, no pde em curitiba, um grupo de pessoas que cuida do pedagógico, e eles fizeram esse documento que está à disposição para sofrer alterações, por isso insisto em dizer que ele nunca foi concebido como algo engessado, e que nós acabamos sempre por dar uma mexida nesse material.

A partir dos relatos do professor Paulo é possível levantar alguns elementos importantes sobre a construção do PDE, especialmente no que concerne ao papel reservado pela SEED a cada ator do cenário de formação estabelecido a partir de então.

Primeiramente, está claro que, embora se trate de um programa surgido a partir da solicitação dos profissionais da educação básica, não há indícios da participação desses

¹⁶ No contato que fiz com Carlos para pedir-lhe autorização para citar seu nome neste trabalho, ele solicitou-me que acrescentasse algumas informações acerca desse processo de construção das atividades acadêmicas do PDE. O professor conta que ele foi o primeiro coordenador do PDE. Seu período de coordenação foi curto, de cerca de vinte dias apenas, por razões políticas. Nesse período, a turma do PDE já havia sido selecionada, mas estava ainda sem plano ou projeto que determinaria como ela funcionaria, havia apenas uma definição de carga horária geral para as atividades. Essa reunião a que se refere Paulo teria acontecido neste período de sua coordenação e não no posterior, como afirma o atual coordenador.

docentes no processo de configuração do PDE. As atividades que constituem o programa foram definidas, de uma forma geral, pela própria secretaria de educação, a qual deu algum espaço para que certas atividades fossem delineadas por uma das universidades parceiras do programa. Quanto a isso, Paulo esclareceu que outras propostas de formatação das atividades a serem desenvolvidas pelas IES parceiras foram também apresentadas à SEED. De acordo com o coordenador, a escolha da sugestão elaborada por ele e seus colegas é resultado especialmente do poder de persuasão da então vice-reitora de sua universidade, o que indicia a ausência de qualquer discussão coletiva.

Considerando essa construção, é possível asseverar que o delineamento do programa não é resultado de uma construção coletiva envolvendo a SEED, as instituições de ensino parceiras do programa e, menos ainda, os professores alvo desta formação.

Esse fato se revela inconsistente com as intenções declaradas pela secretaria de protagonizar o professor em relação a seu processo formativo e sua atuação profissional. Ele também evidencia o caráter verticalizado, inclusive, em relação à universidade. As IES parceiras do programa não foram chamadas para pensar nem o projeto do programa, nem a sua implementação, restando-lhes a execução das atividades planejadas sem a sua participação.

A história contada por Paulo revela outra ausência significativa. Conforme argumentei no início deste capítulo, para que o professor da educação básica encontre espaço na universidade para produzir conhecimentos relevantes para o seu local de trabalho e para a sua atuação profissional, é necessário que a instituição formadora esteja disposta a se comprometer com a produção de conhecimento engajada com a intervenção na realidade social, o que contraria sua tradição (cf. PENIN, 2001). Também vimos que essa tradição envolve o modelo de formação docente historicamente enraizado nas universidades, conhecido como modelo “cultural-cognitivo”, o qual assume a dissociação entre teoria e prática, entre os saberes científicos e o exercício da docência. O relato do coordenador não demonstrou qualquer movimento da SEED no sentido de colocar em discussão esse modelo com as universidades parceiras do programa, o que indica que esta secretaria também não as chamou para discutir as bases conceituais do PDE.

Assim, os fundamentos pensados pela Secretaria para “fortalecer a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior” (PARANÁ, 2013a, s/p), como a “necessária superação da dicotomia entre teoria e prática na formação continuada” (PARANÁ, 2013a, s/p), parecem não ter sido negociados ou mesmo expostos a estas instituições.

A Secretaria de Estado da Educação parece ter pressuposto que, uma vez estando na universidade, as necessidades formativas dos professores-pde poderiam se revelar e ser atendidas e que, estando nesse contexto, os professores da educação básica poderiam produzir conhecimentos relevantes para docência e para o seu local de trabalho. Assim procedendo, a SEED dá espaço para que o modelo de formação docente tradicional na universidade seja reproduzido no PDE, afinal, a secretaria não apresentou razões para a universidade proceder de modo distinto da sua tradição de formação docente.

Outra consequência dessa ausência é a reprodução das relações de poder que legitimam a universidade como instituição produtora e depositária do conhecimento historicamente construído pela humanidade. Essas relações subalternizam o professor da educação básica e seus saberes, como se este fosse um profissional “menor” e suas necessidades formativas fossem apenas *déficits* a serem superados e não advindas da própria relação entre o exercício da docência e a realidade social.

Cumpra agora refletir se a universidade, mesmo não tendo participado democraticamente da elaboração do programa, uma vez que abriu as portas para os profissionais da escola, dá espaço para que suas necessidades formativas sejam atendidas, para que conhecimentos relevantes para o letramento profissional do professor sejam construídos. Como vimos neste capítulo, há condições no programa para isso, especialmente por meio das produções escritas que os professores devem realizar no programa.

Antes de chegarmos a essa reflexão, faz-se necessário apontar os fundamentos e os caminhos metodológicos que orientaram esta tese, o que faço no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

Pontos de partida: perspectivas teóricas e conceitos analíticos adotados

*Concebemos a realidade social como uma
construção pelos participantes das ações sociais nas e
pelas interações cotidianas nas instituições da vida
social*

(Angela Kleiman; Maria de Lourdes
Matencio, 2005)

Filiada à abordagem sociocultural e etnográfica dos Estudos de Letramento (BARTON; HAMILTON, 2004[1998]; KLEIMAN, 1995, 2001, 2008; SCRIBNER; COLE, 1981; STREET, 1984, 1993, 2010, 2011), esta pesquisa busca compreender os usos da escrita na formação continuada universitária e os significados a ela atribuídos pelos professores-pde. Essa compreensão considera especialmente a dimensão das relações de poder exercidas no desempenho dos papéis sociais e sua relação com a construção de parâmetros para a ação discursiva do professor na esfera escolar.

Neste capítulo, explico alguns elementos dessas perspectivas teóricas, buscando apontar sua relevância para esta pesquisa.

3.1 Estudos de Letramento

Ao chegar ao Brasil especialmente por meio da divulgação dos trabalhos de Shirley Heath (1982) e Brian Street (1984)¹⁷, a vertente sociocultural e etnográfica conhecida no exterior como “New Literacy Studies” e denominada no Brasil de Estudos de Letramento¹⁸, encontrou na LA terreno fértil para a conjugação entre interesse teórico, a busca por explicações sobre fenômenos relacionados à linguagem e o compromisso com a promoção de transformações na realidade social (KLEIMAN, 1995), pois, *grosso modo*, ambos os campos caracterizam-se por unir o interesse teórico ao interesse social, observável na preocupação, explícita ou não, com os grupos minoritarizados (CAVALCANTI, 2006) da sociedade.

¹⁷ Embora tenha chegado por meio da divulgação desses trabalhos, outras investigações também colaboraram para constituir o campo, as quais também foram divulgadas no país, dentre as quais destacamos as pesquisas de Graff (1979); Scollon e Scollon (1981); Scribner e Cole (1981); Street (1993); Gee (1990); e de Barton (1994).

¹⁸ Há estudos no Brasil, no entanto, que os denominam “Novos Estudos do Letramento”. Entendo, assim como Kleiman (1995), que o termo “novo” se faz desnecessário no contexto brasileiro. Em Inglês, o termo *literacy* significa tanto alfabetização como letramento. Por esta razão, nos países de língua inglesa, o adjetivo “new” se fez necessário para marcar a mudança de perspectiva que esses estudos trouxeram. Já no contexto brasileiro, a introdução de um novo conceito - “letramento” - é suficiente para demarcar o novo paradigma.

Inicialmente, na Inglaterra da década de 1980, onde se originaram os Estudos de Letramento, estes voltaram-se para o estudo do impacto social da escrita, posicionando-se contrariamente à perspectiva evolucionista a partir da qual se pressupunha uma escala gradual que dividiria a sociedade conforme a sua relação com a linguagem escrita: quanto maior o “nível” de alfabetismo, maior o desenvolvimento cognitivo e mais capacitação teriam os indivíduos. A mudança nesse foco de pesquisas, do destaque às competências particulares, relacionadas ao indivíduo e sua mente, para se voltar aos usos sociais da escrita¹⁹, caracterizou uma das grandes contribuições desses estudos naquele país: promover influência nas políticas de alfabetização inglesas, a partir da negação da escrita como tecnologia neutra, atemporal, adequada a toda e qualquer situação, e de efeitos universais (STREET, 1984; 1993).

Tanto no seu desenvolvimento posterior, quanto no bojo da LA – área que, juntamente com a Educação, incorporou esses estudos no Brasil – os Estudos de Letramento têm demonstrado que os efeitos do letramento estão estreitamente correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usam a escrita, as quais são sempre plurais, heterogêneas, multifacetadas e situadas (STREET, 1984, 2011; KLEIMAN, 1995, 2008).

Letramento, com base nessa perspectiva, pode ser definido como conjunto de práticas sociais e discursivas relativas à escrita – necessariamente plurais e heterogêneas – profundamente associadas a identidades e posições sociais e indissociáveis dos aspectos culturais e das estruturas de poder de uma sociedade (STREET, 1984, 2011; KLEIMAN, 1995). Nesse sentido, dizer que as práticas sociais de uso da escrita têm essas características significa que, numa dada situação, as práticas de letramento que sustentam determinados usos da escrita têm relação com suas condições efetivas de uso e com os objetivos dessa situação (STREET, 1984).

Baseados nesses princípios, Barton e Hamilton (2004, p. 109) ampliam essa noção ao esclarecer que

O letramento é antes de tudo algo que fazemos; é uma atividade localizada no espaço entre o pensamento e o texto. O letramento não reside simplesmente na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e tampouco existe somente sobre o papel, capturado em forma de textos, para ser analisado. Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal²⁰.

¹⁹ Um dos estudos que teve grande contribuição para rechaçar a ideia de que pessoas iletradas possuíam capacidades cognitivas inferiores às das letradas foi o de Scribner e Cole (1981), o qual retomou o trabalho de Luria, ampliando-o e esclarecendo algumas das dúvidas deixadas por este pesquisador.

²⁰ Minha tradução para: “La literacidad es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de

A partir dessa perspectiva, os Estudos de Letramento, tal qual incorporados pela LA, sempre procuram entender como certo conjunto de ideias, concepções e pressupostos sobre a escrita, de um dado grupo sociocultural, é reproduzido, imposto, subvertido, mas nunca utilizado de forma neutra (STREET, 2001). Nesse sentido, as habilidades decorrentes das participações dos indivíduos em práticas sociais de uso da escrita nunca podem ser vistas como ligadas à escrita *per se*, como se ela fosse uma tecnologia neutra; antes, estão inextricavelmente relacionadas aos contextos de uso e a questões identitárias e de poder.

À luz desse conceito, tem-se que cada domínio de atividade humana, como o universitário, por exemplo, gera práticas sociais de uso da escrita que, embora valorizadas socialmente, são apenas um conjunto de práticas sociais, dentre muitas outras, as quais desenvolvem algumas capacidades e não outras e geram, portanto, alguns efeitos e não outros.

Enfocar os modos de participação dos professores-pde nas práticas letradas universitárias no bojo dos eventos de orientação e os significados atribuídos à escrita por esses profissionais nesse contexto, partindo da premissa da pluralidade dos seus usos, possibilita reconhecer práticas discursivas que podem levar tanto à subalternização dos professores, como à construção de conhecimento e à subversão das relações hierárquicas que são construídas por meio de determinados usos da escrita. Mais do que isso, é uma forma de reconhecer que, assim como qualquer outra, as práticas acadêmicas não são nem neutras, nem inquestionáveis.

Um caminho possível para esse reconhecimento, trilhado por esta tese, se dá por meio do olhar etnográfico e da microanálise das interações entre os sujeitos que agem nos eventos de orientação neste estudo de caso. Esse princípio gera a necessidade de considerar, no exame dos usos da escrita, tanto elementos do contexto imediato da comunicação, quanto sócio-históricos (KLEIMAN; SILVA, 2008). Esses elementos dizem respeito ao tempo histórico, ao local em que a situação se desenvolve, aos participantes envolvidos, às relações entre eles – suas imagens recíprocas e posições sociais –, aos antecedentes da situação, bem como às projeções futuras a ela relacionadas. Para possibilitar esse exame, valho-me de dois conceitos-chave do campo: o de *eventos de letramento* e o de *práticas de letramento*.

Na pesquisa informada pelos Estudos de Letramento, a unidade de análise é o *evento de letramento*: situação comunicativa que envolve, de alguma maneira, a escrita. Com base em dados coletados em uma etnografia de nove anos, a antropóloga Shirley Brice Heath

(1982) comparou eventos de comunicação cotidiana de três comunidades distintas aos eventos escolares de que participavam os mesmos grupos. Suas análises demonstram a existência de ocasiões em que “a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos²¹” (HEATH, 1982, p. 50), as quais ela denominou eventos de letramento. Esse construto acabou se tornando importante para o campo, pois por meio dele é possível descrever o que acontece em relação ao uso da escrita em determinada situação de interação.

Sendo as situações comunicativas na esfera universitária intensamente mediadas pela escrita – uma vez que mesmo nas interações orais entre formadores e professores-pde nos eventos de orientação ela tem papel crucial nos processos interpretativos, este conceito se mostra relevante também para este estudo. A partir dele é possível a construção de elementos para a compreensão dos usos e funções da escrita nas orientações do PDE e os significados a ela atribuídos pelos participantes.

Se, por um lado, o conceito de eventos de letramento traz a possibilidade de se conhecer *o que* ocorre em relação à escrita no contexto investigado, no sentido de delinear as características que o compõem, por outro, não permite explicações sobre *como* os significados sobre a escrita são construídos naquele contexto. De acordo com Street (2012), a noção de eventos, se usada isoladamente, por si só, não permite elucidar como os significados que sustentam o evento são (re)construídos. A esse respeito, o autor explica que:

Se observássemos um evento de letramento particular na condição de pessoa não-participante que não estivesse familiarizada com suas convenções, teríamos dificuldade de seguir o que estivesse acontecendo; por exemplo, como lidar com o texto que fornece o foco para o evento e como falar sobre isso. Claramente, há convenções e pressupostos subjacentes sobre os eventos que fazem com que eles funcionem. (STREET, 2012, p. 76)

A fim de possibilitar o acesso a essas “convenções” e “pressupostos”, que fazem com que os eventos funcionem, é que o campo vale-se concomitantemente de outro conceito para examinar os usos da escrita: o de *práticas de letramento*. Esse conceito complementa o de eventos pois possibilita a busca pela compreensão do seu funcionamento.

Nesta tese, parto do conceito de práticas sociais de uso da escrita, cunhado por Scribner e Cole (1981, p. 236): “uma sequência de atividades recorrentes, dirigidas a um objetivo, que se baseia no uso de uma tecnologia e sistemas particulares de conhecimentos.”

A fim de tornar a definição mais precisa, os autores esclarecem que toda prática envolve três componentes: tecnologia, conhecimentos e habilidades, o que compreende tanto

²¹ Tradução do original: “occasions in which written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretive processes and strategies.”

atividades em uma dimensão conceitual mais abstrata, a exemplo do domínio das leis, como atividades sensório-motoras, como o ato de digitar ou tecer. Qualquer tipo de prática, segundo os autores, envolve tarefas que se inter-relacionam e relacionam instrumentos comuns, conhecimentos e habilidades.

Em relação à natureza das práticas, os autores explicam que os indivíduos podem constituir práticas, mas nunca sozinhos, porque

[...] a prática sempre se refere a formas padronizadas e desenvolvidas socialmente de usar a escrita e o conhecimento para realizar tarefas. Por outro lado, as tarefas em que os indivíduos se engajam constituem uma prática social quando elas são direcionadas para objetivos reconhecidos socialmente e fazem uso de um sistema de conhecimento e tecnologia compartilhados.²² (SCRIBNER; COLE, 1981, p. 236)

Nesse sentido, pode-se dizer que as práticas nunca são individuais e sim coletivas.

Acerca das fronteiras entre evento e práticas, Kleiman (2016²³) explica que um evento é um acontecimento observável, único e irrepetível. Os eventos só funcionam porque há práticas que os sustentam. Essas práticas envolvem uma série de construções socioculturais. Há padrões linguísticos, por exemplo, que sustentam uma interação, os quais não podem ser subvertidos sob pena de não haver intercompreensão entre os participantes de um evento. Há conhecimentos pressupostos, sem os quais um evento não funcionaria, ou, com base em outros, funcionaria de outra maneira²⁴. Há também padrões sociais e culturais ligados aos papéis desempenhados por esses participantes, os quais são dados sócio-historicamente e são sustentados por relações de poder; há ainda convenções discursivas institucionalizadas. Pode-se esperar, além do mais, determinadas posturas físicas, de entoação de voz e até o uso de determinado tipo de roupa e não de outro etc. Esses padrões, prescrições, conhecimentos e expectativas não são, via de regra, escolhidos conscientemente pelos sujeitos, mas são resultado de processos históricos. O investigador, em seu ofício, a partir de recorrências empíricas que situam conjuntos de eventos, poderá inferir esses e outros elementos relativos aos usos da escrita, mas não sem considerar as ações dos participantes nesses eventos.

²² Minha tradução para: "(...) practice always refers to socially developed and patterned ways of using technology and knowledge to accomplish tasks. Conversely tasks that individuals engage in constitute a social practice when they are directed to socially recognized goals and make use of a shared technology and knowledge system".

²³ Explicação oral, gravada em áudio, resultante de uma das discussões ocorridas em encontro do Grupo de Pesquisas Letramento do Professor, realizada na data de 04/03/2016.

²⁴ Na ocasião mencionada, a pesquisadora exemplificou esse tipo de conhecimento com um caso ilustrativo. Uma professora alfabetizadora que estivesse buscando instrumentalizar seus alunos de uma série inicial para uma atividade de votação que estaria por acontecer na escola, estaria envolvida, com eles, em um evento de letramento escolar. Nesse evento, a fim de ajudá-los a participar de maneira efetiva de uma prática social de uso da linguagem, a professora vale-se de conhecimentos de ordem linguística e também da teoria construtivista. Esta teoria, por sua vez, está embasada em certos pressupostos, dentre eles como o ser humano aprende. Esses conhecimentos sobre a aprendizagem humana são um exemplo de conhecimentos pressupostos que fundamentam esse evento especificamente.

Os sujeitos, por sua vez, ao participarem de uma série de eventos, vão se apropriando dos elementos que sustentam os eventos dos quais participaram; vão se inserindo nessas práticas de letramento. Essa apropriação e essa inserção são, nesse sentido, individuais, porque os sujeitos tornam ímpar as formas de fazer sentido a partir da escrita (SITO, 2016²⁵). Isso não quer dizer os sujeitos tenham controle absoluto sobre o processo, o qual depende de uma série de fatores, tanto sócio-contextuais, quanto relativos à trajetória do sujeito, como suas experiências anteriores, seu conhecimento compartilhado com os demais participantes, suas expectativas, seus objetivos, assim como seu conhecimento sobre a língua, além de características do contexto comunicativo, como a distribuição de saberes, posicionamentos etc. Mesmo não tendo controle, o processo ocorre de forma particularizada porque, a cada nova experiência, a cada nova participação, os sujeitos vão construindo individualmente parâmetros para a sua ação discursiva em outros eventos da mesma natureza. Segundo Kleiman (2009), a apropriação não é um processo automático e nem ocorre de forma idêntica em todos os indivíduos, por isso mesmo é singularizada, individual. Em razão disso é que dizemos que os sujeitos participam dos eventos de formas particulares e significam a escrita de maneira própria.

Por assim se caracterizar, o conceito de práticas de letramento se presta à tarefa de lidar com os eventos de letramento na tentativa de ultrapassar sua descrição para alcançar uma compreensão de sua constituição. Desse modo, ele permite “entrever conhecimentos, crenças, representações, atitudes, experiências, processos identitários, assim como as capacidades e estratégias do indivíduo mobilizadas para lidar com as demandas e a onipresença da língua escrita” (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014, p. 188). Essa tarefa exige que se relacione o que acontece nesses eventos a “alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social” (STREET, 2012, p. 78), como às estruturas e relações sociais que os engendram.

No caso desta tese, observo os eventos de orientação buscando refletir, a partir da perspectiva das professoras-pde, sobre a pertinência das práticas de letramento que sustentam esses eventos em relação a uma dimensão específica do conjunto de práticas sociais e discursivas relativas à escrita de que elas participam: a dimensão de seu *letramento profissional*.

3.1.1 Letramento profissional do professor e letramento acadêmico: uma perspectiva sobre o papel da universidade na formação docente

²⁵ Explicação oral, gravada em áudio, resultante de uma das discussões ocorridas em encontro do Grupo de Pesquisas Letramento do Professor, realizada na data de 04/03/2016.

Nesta subseção, abordo o conceito de *letramento profissional do professor* – central para esta tese –, relacionando-o a uma perspectiva sobre o papel das práticas de letramento acadêmicas na formação do professor que envolve o letramento acadêmico, mas não se limita a ele.

Antes de mais nada, é preciso lembrar que cada participante de um evento irá significar a escrita de forma particularizada. Nesse sentido, as práticas letradas são situadas porque os sujeitos singularizam as formas de fazer sentido a partir da escrita. Tem-se, a partir disso, que o conceito de letramento *do professor* (cunhado em 1991 pelo Grupo) abarca o caráter particularizado das práticas letradas não apenas em relação a um sujeito, mas a um grupo de sujeitos. Os usos que um professor de língua faz e os significados que ele atribui à escrita são diferentes, por exemplo, dos usos e significados atribuídos à escrita por um juiz de direito, um diretor de escola ou um aluno secundarista. E cada professor, por sua vez, também fará usos e atribuirá significados distintos à escrita em relação a outros professores.

Assim sendo, há diferentes letramentos associados a distintos domínios da vida. A esse respeito, Barton e Hamilton (2004, p. 116) asseveram que “ao se observar diferentes eventos letrados, fica evidente que o letramento não é o mesmo em todos os contextos, mas existem diferentes letramentos²⁶”. Esse aspecto situa as práticas em um contexto macrossocial: as práticas estão enraizadas em esferas de atividades humanas²⁷. Assim, as práticas de letramento de que participa um professor – seja na sua casa, nas comunidades em que está engajado, no seu local de trabalho ou na formação – são todas distintas entre si. O acréscimo do adjetivo *profissional* marca, pois, o domínio de práticas sobre o qual se busca refletir nesta pesquisa: as relativas ao local de trabalho do professor; a sua atividade profissional.

A ênfase no contexto da situação implica a assunção de que uma prática de letramento é, em si mesma, insuficiente sustentar as ações discursivas dos sujeitos em outros contextos, haja vista que a participação em diferentes domínios da vida humana implica a apropriação de diferentes práticas discursivas (BARTON, HAMILTON, 2004[1998]). Logo, os usos da escrita são sustentados por uma série de práticas (de várias ordens), as quais não terão efeitos automáticos em outras práticas sociais e cognitivas (STREET, 2003). Para essa pesquisa, isso indica que o letramento acadêmico (enquanto conjunto de práticas sociais e discursivas típicas da esfera acadêmica) pode ser considerado, de antemão, insuficiente para

²⁶ Minha tradução para: “Al observar los diferentes eventos letrados, resulta claro que la literacidad no es la misma en todos los contextos sino que existen diferentes literacidades”

²⁷ Esse conceito será explicitado na seção seguinte.

sustentar as práticas letradas dos professores na escola porque as práticas discursivas de um domínio e de outro são distintas e atendem a funções e objetivos também distintos.

Além dos esclarecimentos em relação o domínio profissional a que se refere o conceito, cumpre explicitar que ele se baseia, assim como o conceito de letramento para o local de trabalho, em “conhecimentos situados, isto é, como pertencendo e esgotando os conhecimentos necessários para agir segundo as exigências do local de trabalho” (KLEIMAN; SILVA, 2008, p. 31).

Entretanto, interessa a esta pesquisa justamente a relação entre o letramento profissional do professor e as práticas letradas acadêmicas de que o professor-pde participa na universidade porque, apesar de não serem transferíveis automaticamente de um contexto para outro, “[...]as pessoas aplicam práticas aprendidas numa situação para outras novas situações. Isso significa que as próprias fronteiras são espaços significativos e produtivos nos quais os recursos podem ser combinados de novas maneiras ou para novos propósitos.” (BARTON; HAMILTON, 2005, p. 5).

São várias as pesquisas do Grupo, inclusive, que ressaltam o papel relevante de práticas de letramento de outras esferas para o letramento escolar e/ou acadêmico (cf. KLEIMAN, 2010). A pesquisa de Vóvio (2008), por exemplo, destaca o papel empoderador que assumiu a apropriação, por parte de professores alfabetizadores, de práticas de letramento não escolares que, de uma perspectiva autônoma do letramento, poderiam ser desvalorizadas, mas que colaboram na tarefa de ensinar seus alunos a lidarem com a escrita.

De forma semelhante, o estudo de Almeida (2005) demonstra a relevância do trânsito do professor por várias esferas e a consequente apropriação de práticas de letramento variadas para a ampliação da inserção dos alunos na cultura letrada. Ao investigar as práticas de letramento de cinco professores de ensino médio do interior paulista, a autora evidencia a existência de uma relação significativa entre o domínio de práticas de letramento de prestígio e a constituição de uma identidade profissional empoderada e chega à conclusão de que a atuação desses professores como agentes de letramento²⁸ nos casos analisados, estava estreitamente relacionada a esse domínio – o que envolvia, necessariamente, uma ampla variedade de gêneros de leitura. E foi o repertório cultural simbólico decorrente dessas

²⁸ Visto como um agente de letramento, o professor é aquele que articula interesses, mobiliza conhecimentos e recursos necessários para que os membros de determinada comunidade possam atingir objetivos comuns; para que possam construir conhecimentos relevantes para sua ação no mundo social (cf. KLEIMAN, 2006a; 2006b).

práticas – advindo de seu trânsito em esferas não escolares, argumenta a autora, o que acabou funcionando como um modo de inclusão dos alunos nas formas valorizadas da cultura letrada.

Esses estudos indicam que o letramento profissional do professor e as práticas de letramento de outras esferas relacionam-se de alguma maneira e que essa relação pode ser potencialmente favorecedora da identidade e do trabalho docente.

Por outro lado, pode haver conflitos nesse caminho. Se os usos da língua envolvem um conjunto de valores que são próprios de cada esfera de atividade humana, os conflitos que emergem entre estudantes e formadores em relação ao usos da escrita na academia “não se restringem simplesmente à técnica da escritura, às habilidades ou à gramática, mas a aspectos que estão relacionados com a identidade e a epistemologia” (ZAVALA, 2010, p. 74). A partir de pesquisa que se baseia numa série de entrevistas exploratórias com uma professora de origem camponesa, estudante de um curso de Mestrado, a sociolinguista peruana Zavala (2010) evidencia que as dificuldades encontradas pela professora para lidar com as demandas de escrita na universidade advêm de sua falta de familiaridade com os discursos acadêmicos. A autora aponta aspectos da escrita acadêmica que eram ausentes nas práticas discursivas de Paula (sua participante de pesquisa) antes de ela entrar na universidade, demonstrando a estranheza e as rupturas com suas práticas discursivas que a assimilação desses aspectos causou à professora-estudante.

O fato de ter de trazer outros autores para validar a própria voz – exigência da escrita acadêmica –, por exemplo, além de ser uma prática completamente nova para Paula – o que implica o reconhecimento óbvio de que ela não dominava os modos convencionados de realizar essa tarefa – representou para a professora uma negação de valores que eram constituintes de sua cultura e, por conseguinte, um apagamento identitário. A docente questiona os valores subjacentes a essa exigência, comparando a escrita com a forma de usar a terra: “é como as terras, você as usa [...] e quando a deixa não importa de quem foi. Não é que faltamos com respeito aos direitos de outras pessoas [...] eu não sou obrigada a citá-lo é meu desde o momento em que eu o assumo” (ZAVALA, 2010, p. 77). O fato de sua voz ser desconsiderada se não validada por outras, a fez perceber o valor hierarquicamente menor de seu lugar como sujeito na universidade, situação nova para Paula e descrita como “dilacerante” por Zavala.

A partir de seu estudo, a autora defende que a escrita acadêmica é, pois, “uma forma de ver o mundo” e os usos da escrita na academia envolvem sistemas simbólicos, impregnados pelos valores dos grupos sociais que a utilizam e constitutivos das práticas discursivas desses grupos (ZAVALA, 2010).

Estreitamente relacionado a essa assunção, concebo o letramento acadêmico como um conjunto de práticas de usos da escrita que se baseiam em modos específicos de construção de sentidos, que variam de acordo com a área do conhecimento e dos contextos acadêmicos particulares, as quais envolvem relações de poder e de autoridade e também de identidades (LEA; STREET, 2006).

Tendo em vista esse conceito e a busca por relações entre os domínios e as práticas a eles associadas, a essa investigação interessa a pertinência das práticas de letramento de que o professor participa na universidade, no âmbito do PDE, em relação ao seu letramento profissional. Para isso, os usos da escrita, nesse contexto, são analisados quanto as suas finalidades, aos valores que os subjazem e aos interesses a que servem.

Parto do princípio de que as práticas formativas do PDE podem ser pertinentes ao letramento profissional do professor, especialmente por duas razões. Em primeiro lugar, o PDE é uma política pública de formação continuada docente que se destaca, entre outros motivos, por sua proposta intervencionista; por se propor a construir conhecimentos que atendam às realidades escolares ou ainda às comunidades em seu entorno e, especialmente às necessidades formativas docentes. Entendo que as práticas de letramento formativas do programa têm potencial para a construção de conhecimentos necessários e relevantes para ação das professoras-pde participantes desta pesquisa na esfera escolar, pela própria configuração do programa – que idealmente volta suas práticas para a ação do professor na escola, o que abre espaço para práticas de letramento formativas pertinentes para o desenvolvimento do letramento profissional do professor-pde. Em segundo lugar, o fato de terem dispensa remunerada do trabalho garante aos professores-pde condição necessária para a participação efetiva nessas práticas.

É importante pontuar que, por um lado, os conhecimentos necessários para a ação do professor no local de trabalho não se limitam ao domínio de qualquer teoria científica ou literária, embora não as descartem – isso apontaria para uma formação limitadora e meramente instrumental. Fazendo minhas as palavras de Kleiman (2008), uma formação que postule uma relação causal entre o domínio de qualquer(ais) teoria(s) e o ensino será reducionista. Vejamos algumas razões que justificam essa asserção a partir de alguns exemplos atinentes às teorias linguísticas.

Em primeiro lugar, essas teorias, embora expliquem, com maior ou menor eficácia, os fenômenos da língua(gem), não dão conta da complexidade envolvida no ensino das línguas (ROJO, 2001; RODRIGUES, 2001). Assim, quando um professor domina uma ou várias teorias linguísticas, ele torna-se capaz de compreender e talvez de explicar (alguns)

fenômenos linguísticos, mas ensinar a usar uma língua é algo totalmente diferente. Nesse sentido, o conhecimento sobre o funcionamento da língua(gem) a partir da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, por exemplo, não se mostra suficiente para o ensino de qualquer gênero. Compreender o papel pivô dos gêneros discursivos para a interação humana não capacita o docente a criar condições para que seus alunos se apropriem de um determinado gênero. Conhecer a teoria dos gêneros é uma coisa, promover a apropriação de qualquer gênero é outra.

Em segundo lugar, as teorias linguísticas não são suficientes por si só para a formação docente porque variam historicamente. Isso significa que o domínio de uma ou outra teoria, o que geralmente demanda longo tempo e dedicação do professor, está sujeito, a qualquer tempo, a tornar-se obsoleto, até porque, conforme já apontou Kleiman (2008), é próprio da prática de pesquisa científica a busca incessante por teorias que tenham maior poder explicativo.

Além dessas razões, o conhecimento sobre as teorias linguísticas é insuficiente para sustentar qualquer prática de letramento – conforme o conceito de prática de letramento já delineado – quer na universidade, quer na escola, porque esse tipo de conhecimento, chamado de conhecimento pressuposto ou subjacente, é apenas um dos conhecimentos que constituem as práticas de letramento que sustentam um evento. Há conhecimentos de outras ordens que sustentam eventos que também precisam ser apropriados. Na esfera universitária, por exemplo, a prática social de fazer pesquisa exige, além do domínio do discurso acadêmico-científico – o que envolve o conhecimento sobre determinada teoria e sobre metodologia(s) de pesquisa, conhecimentos linguístico-discursivos referentes aos gêneros que se prestam à divulgação científica, assim como às regras de fomento à pesquisa vigentes, dentre outros conhecimentos.

Já na escola, a tarefa do professor de língua portuguesa de ensinar a língua através da língua(gem) requer o domínio de práticas discursivas didáticas pertinentes a este ensino, o que envolve o domínio do discurso didático. O discurso didático foi caracterizado por Matencio (1999) em relação ao discurso científico – discurso primeiro. De acordo com a autora, a função deste seria a de introduzir os sujeitos em um campo específico do conhecimento sistematizado e o discurso didático – discurso secundário (derivado) – teria por objetivo mais importante a facilitação da aprendizagem do aluno: *fazer aprender*. Este discurso manifesta-se tanto na oralidade (ex.: na interação em sala de aula), quanto na escrita (ex.: nos manuais didáticos).

Partindo do princípio de que o discurso didático pertence ao domínio do

letramento mesmo quando constitutivo de práticas orais, por se materializar particularmente em instituições letradas, como a escola e a universidade, Kleiman (2001b) defende que o seu domínio deve fazer parte do letramento do professor. Segundo a autora, esse domínio requer o desenvolvimento de capacidades e operações discursivas específicas que se prestam ao ensino, as quais descreve como capacidades de comunicação oral requeridas em sala de aula.

Essas capacidades dizem respeito desde à entoação e prosódias adequadas aos propósitos da aula – saber contar uma história de maneira atraente, por exemplo, o que pode contribuir positivamente para a tarefa de engajar os alunos na leitura literária, ou a estratégias discursivas para manter os alunos interessados no tópico da aula – como saber fazer pausas no momento adequado; saber fazer perguntas instigantes – , até aos modos de monitorar e avaliar a compreensão oral.

Dentre essas capacidades, Kleiman (2001b) destaca o caso da explicação. De acordo com a autora, “explicar, no discurso didático, envolve ajuste progressivo de perspectivas entre aluno e professora, construído dialogicamente com a finalidade de falar sobre um objeto discursivo” (KLEIMAN, 2001b, p. 52). Trata-se de tarefa fundamentalmente linguística que requer operações discursivas como ancoragem do termo numa rede conceitual, generalização, particularização, exemplificação etc., que precisam se basear em redes de elementos significativos partilhados entre professor e alunos, observa a autora.

Em pesquisa de campo que durou três meses (KLEIMAN, 2001b), a autora não conseguiu um exemplo sequer de uma situação em que as professoras observadas tivessem dado uma explicação a seus alunos. Não que essas docentes tivessem se negado a dar respostas às perguntas de seus alunos, mas o que se seguia a essas questões, segundo as análises da pesquisadora, eram outras operações linguísticas, em geral exemplificação. A constatação da autora é uma evidência de que esse é um tipo de capacidade que precisa ser desenvolvida na formação.

Esses exemplos indicam que, no caso de uma aula de língua portuguesa, não são apenas os conhecimentos relativos ao funcionamento da língua(gem) – alguma concepção de língua e de sujeito, por exemplo – que serão mobilizados pelo professor (e pelos alunos) para que esse evento funcione. O professor considerará os conhecimentos prévios e interesses da turma, os objetivos do ensino, as estratégias para atingir esses objetivos considerando as condições específicas de trabalho etc. Ou seja, sendo a aula um evento (BUNZEN, 2009) que, como tal, só funciona porque se sustenta em uma série de práticas de letramento, também uma variedade de conhecimentos é mobilizada para que ele aconteça, não apenas os advindos das teorias linguísticas.

Obviamente, os encaminhamentos didáticos de uma aula relacionam-se diretamente com o modo como o professor entende o funcionamento da língua(gem); que concepções de língua(gem) e de sujeito ele tenha. É com base nesse princípio que pesquisadores da área dos Estudos de Letramento, dentre outros, defendem que as práticas formativas acadêmicas são o espaço para a ruptura de paradigmas conceituais:

[...] o processo de socialização que se pretende na universidade conduz à ruptura com crenças que os alunos construíram durante o longo processo de socialização, levando-os à (re)construção de uma identidade linguística (*e languageira*) que lhes habilite a agir *com, sobre e através* da língua(gem) no processo de ensino/aprendizagem. (MATENCIO, 2006, p. 95, *itálicos no original*)

Isso significa que o letramento do professor não descarta o letramento acadêmico, tampouco o discurso científico. De acordo com o modelo de letramento profissional defendido nesta tese, se, por um lado, as teorias linguísticas e literárias não são suficientes para o letramento profissional do professor de língua, por outro, a apropriação dessas teorias tem relevância para a docência, em primeiro lugar, porque são esses conhecimentos que tornarão o professor um profissional, um especialista na sua área de ensino e não um mero leigo.

Em segundo lugar, embora a validade dessas teorias torne-se obsoleta com facilidade e não garanta o ensino ou o domínio da língua, o seu domínio insere o professor nas práticas letradas acadêmicas, uma vez que é na academia que essas teorias circulam com maior frequência, o que implica, no mínimo, o trânsito do professor por mais uma esfera da atividade humana. Esse trânsito, por sua vez, além de propiciar ampliação em seu repertório cultural, traz chances de promover a apropriação de gêneros discursivos acadêmicos. E quando um professor tem domínio das práticas de leitura e de escrita acadêmicas, ele tem melhor condição de se apropriar autonomamente de novas teorias e de acompanhar as pesquisas na área, o que colaboraria na resolução de algumas problemáticas escolares.

Em terceiro lugar, destaco que o contato com as teorias linguísticas, apropriadas, dentre outras maneiras, por meio de práticas de retextualização (MATENCIO, 2003, 2006), é essencial para a construção da identidade profissional docente em relação a filiações teóricas e metodológicas e para a construção de lugares e papéis sociais e comunicativos tanto nas práticas acadêmicas quanto nas escolares. Matencio (2003) denomina retextualização o processo de produção de um texto a partir de um ou mais textos-base, tendo em vista um novo contexto de produção, circulação e recepção, diferente do(s) original(ais), o que requer a projeção da ação linguística tendo em vista esses novos elementos, assim como novos

objetivos. Esse processo, de acordo com a autora, é potencialmente favorecedor para o letramento profissional do professor, além do mais, porque permite a apropriação de gêneros que circulam na formação.

A proposta de Matencio se mostra compatível com a perspectiva de Lea e Street (2006) no que se refere ao que os autores chamam de modelo de letramento acadêmico, segundo o qual a escrita está na base do processo de aprendizagem na esfera acadêmico-universitária. Em ambos os trabalhos, os autores entendem que as práticas de letramento relacionam-se à natureza institucional, embebidas em relações de poder, de identidade e autoridade, constituídas na interação entre formadores e alunos nos contextos formativos, o que interfere diretamente na construção de saberes e de significados para a escrita.

Também de forma semelhante, em ambos os trabalhos, cada qual com suas especificidades, os autores defendem perspectivas de abordagem da escrita na universidade, cujos objetivos se voltam para a inserção dos estudantes nas práticas de letramento acadêmicas e não nas práticas profissionais.

Em artigo que analisa a experiência em um programa desenvolvido na universidade *King's College* de Londres, com base no modelo de letramento acadêmico, voltado para alunos de Direito, Lea e Street evidenciam que o trabalho tinha como objetivo “ajudar os alunos a estarem mais conscientes das diferentes práticas linguísticas e semióticas associadas às exigências de diferentes gêneros **em contextos acadêmicos**” (LEA; STREET, 2006, p. 230, grifos meus). O programa deu atenção especial às mudanças que ocorrem na passagem de um gênero a outro em práticas acadêmicas.

Embora Matencio (2003, 2006) enfatize que a retextualização seja diretamente dependente das condições de produção, circulação e recepção do novo texto a ser produzido, seja ele oral ou escrito, a autora não focaliza as singularidades implicadas na retextualização de um texto acadêmico para um texto da esfera de trabalho do professor de língua. Os resultados das pesquisas da autora (MATENCIO, 2003), explicitam a ordem de dificuldades de licenciandos para lidar com as demandas de letramento da esfera acadêmica e apontam a natureza enunciativa-linguístico-discursiva dessas dificuldades, as quais decorrem do processo de sua inserção nas práticas de letramento dessa esfera, deixam evidentes o escopo da sua investigação.

O foco da autora está, pois, no domínio do “saber fazer” e do “saber dizer” típicos da esfera universitária:

[...] a posição aqui defendida é a de que ensinar o aluno a ler e a elaborar

textos que circulam na universidade é uma forma de inseri-lo no universo de produção, recepção e circulação dessas práticas, em um movimento que engloba tanto a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos – um *saber-fazer*, portanto –, quanto os modos de referência e de textualização dos saberes – em outras palavras, um *saber dizer* (MATENCIO, 2006, p. 99, *itálicos no original*)

De maneira consonante com o que orientam os estudos de Lea e Street (2006), entendo que modos singulares de fazer sentido a partir da escrita e letramentos trazidos pelos professores em formação (continuada) de outras esferas devam ser considerados nos contextos formativos. Também importante é a explicitação de valores e concepções subjacentes a práticas acadêmicas nestes contextos, a fim de propiciar a agência dos professores e de garantir-lhes autonomia no processo de aprendizagem. Do mesmo modo, entendo a relevância da retextualização, conforme proposta por Matencio (2003; 2006), para a construção das identidades docentes e para a filiação a abordagens teóricas e metodológicas, elementos essenciais das práticas profissionais.

Em ambos os conjuntos de pesquisas o foco não está no processo de inserção dos estudantes nas práticas letradas profissionais. Os gêneros da esfera profissional não são alvo dos estudos socioculturais de Lea e Street (2006) e nem das pesquisas de Matencio (2003, 2006)²⁹, o que aponta uma lacuna nesses estudos no que se refere ao letramento profissional do professor.

O modelo de letramento do professor defendido nesta tese requer práticas formativas, assim como as de pesquisa, comprometidas com as práticas profissionais. Tendo em vista que as práticas de letramento não são automaticamente transferíveis de um domínio para outro, os encaminhamentos didáticos utilizados por um professor a partir de uma nova concepção de língua(gem), por exemplo, não são (re)construídos automaticamente em função da apropriação de conhecimentos teóricos. Eles precisam ser (re)elaborados. Por isso mesmo, o processo de retextualização envolve o domínio do discurso científico, mas não pode se limitar a ele.

Nessa perspectiva mostra-se central o entendimento de que

o saber-fazer do professor – seu fazer pedagógico, a relação com os objetos de saber pelo professor e pelo aluno (e entre eles) – está diretamente implicado com os modos de produção e circulação de saberes e representações nas esferas em que ele atua. Nessa medida, os modos de participação e inserção desse profissional nas práticas sociais são efeito dos papéis sociais e das posições identitárias assumidos, assim como das ações/tarefas por ele empreendidas. (SILVA; ASSIS, 2010, p. 179)

²⁹ Também em seu trabalho em parceria com Jane Q. G. Silva (SILVA; MATENCIO, 2005), a autora deixa evidente sua preocupação com a inserção dos professores em formação inicial nas práticas acadêmicas.

Na proposta que estou defendendo, embora a retextualização possa, potencialmente, favorecer a transformação de objetos de estudo em objetos de ensino, o letramento do professor será fortalecido na medida em que esse processo estiver comprometido com as práticas profissionais docentes, com a construção do saber-fazer e do saber-dizer adequados às finalidades da atuação do professor na esfera escolar. Esse processo requer, pois, o domínio dos discursos científico e didático, assim como a apropriação de gêneros discursivos da sua esfera de trabalho.

Esse modo de conceber a formação docente, a qual valoriza a busca por estratégias de ação didática com base no conhecimento sistematizado e na apropriação de gêneros da esfera do trabalho docente, sem desconsiderar as vozes dos professores, reorienta epistemologicamente a produção do conhecimento na universidade. Neste caso, o direcionamento da produção do conhecimento passa pela compreensão e a explicação da realidade social com base em teorias de referência, mas não se finda nesse movimento, vai além. Uma vez que se pretenda atender aos propósitos da esfera escolar – instituição destinada ao ensino por constituição –, a produção do conhecimento na formação docente se orienta para a elaboração de intervenções sistematizadas no contexto escolar, com foco na construção de parâmetros para a ação discursiva do professor na sua esfera de trabalho.

Essa orientação aponta para a necessidade de distinguir, na formação continuada, quais práticas de letramento favorecem a construção de parâmetros para a ação discursiva do professor na escola, promovendo sua socialização secundária (BERGER; LUCKMANN, 2005 [1989])³⁰ nessa esfera e quais favorecem apenas sua inserção na esfera universitária, o que seria tão limitador quanto uma formação que descartasse as teorias científicas.

Esse direcionamento encaminha à promoção da socialização secundária profissional do professor na sua esfera de trabalho e não apenas na esfera universitária. E dessa elaboração, alicerçada nos saberes especializados, participam tanto formadores universitários quanto professores da educação básica. Ela tem por objetivo “encurtar a distância entre as práticas acadêmicas e as práticas no local de trabalho” (KLEIMAN; SILVA, 2008, p. 17), por meio de intersecções entre os saberes acadêmicos e os exigidos para o exercício da docência. É nessa direção que se busca a distinção entre os saberes necessários para o uso da escrita, por exemplo, e aqueles propícios para o ensino desse fazer.

Tendo essa orientação em vista, recorro a elementos da teoria dialógica advinda dos estudos do Círculo de Bakhtin, os quais serão explicitados na sequência.

³⁰ Segundo os autores, a socialização secundária está associada à inserção em mundos institucionalizados e tem relação com a distribuição social e institucional do conhecimento. Constitui-se em processo ininterrupto e contínuo, ao qual estão sujeitos todos os membros de uma sociedade, envolvendo o domínio de conhecimentos relativos às instituições.

3.2 Interfaces com a perspectiva dialógica da linguagem: conceitos e contribuições para a investigação sobre o letramento profissional do professor

É possível encontrar interfaces entre a teoria dialógica da linguagem e a perspectiva sociocultural dos Estudos de Letramento no fato de ambas considerarem o uso da língua enquanto práticas discursivas e o discurso como uma construção sócio-histórica. No contexto brasileiro, a incorporação da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem advinda das reflexões do chamado Círculo de Bakhtin pelos Estudos de Letramento tem permitido entender questões relativas aos processos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada.

Essa possibilidade emerge a partir da premissa de que, para a teoria dialógica, a língua(gem) só pode ser compreendida se considerada a natureza socialmente constitutiva dos enunciados. Sob esse enfoque, um enunciado é sempre produzido em resposta a outros anteriores, com os quais estabelecem relações dialógicas:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 98).

Esse caráter dialógico da enunciação a define como a projeção de uma posição do sujeito no mundo – de/em algum lugar, em algum momento e para um outro. Isso porque estamos sempre dialogando com outros já ditos e nos posicionamos frente a eles, seja de modo a manifestarmos resistência, ou reelaboração, ou ainda apropriando-os como nossos.

À luz dessa perspectiva, a interação verbal é indispensável para produção da linguagem e, conseqüentemente, para a constituição dos sujeitos. Não há sujeitos sem interação, pois nos constituímos a partir do outro: “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 294). Assim, a palavra alheia, presente nos enunciados individuais dos outros, desempenha papel fundamental na formação ideológica dos sujeitos. De acordo com Volochinov (2004[1929], p. 132), “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos responder palavras nossas, formando uma réplica”. Pensar a linguagem a partir do prisma dialógico do Círculo implica conceber que toda compreensão é uma recepção ativa da palavra do outro porque se manifesta como um elo na cadeia da comunicação discursiva. Isso quer dizer que nenhum

sujeito recebe passivamente as palavras que a ele chegam. Por isso é que o autor defende que a compreensão é uma espécie de diálogo, em que opomos às palavras dos outros as nossas contrapalavras: nossa resposta ativa às palavras alheias.

O reconhecimento do papel pivô da palavra alheia é valioso para as reflexões sobre a formação de professores porque permite conhecer os modos como os professores em formação inicial e continuada dialogam com os discursos formativos – reacentuando-os, reavaliando-os e até refutando-os –, e, assim, ressignificam suas práticas sociais de uso da linguagem, especialmente aquelas relativas ao ensino e à aprendizagem. Esse reconhecimento também permite refletir sobre o espaço que é dado, na formação continuada universitária, para a ressignificação das contrapalavras dos professores para haver, assim, movimentos dialógicos de apropriação.

Estudos que adotam a perspectiva dialógica na investigação de professores têm evidenciado que a (des)legitimação da voz e dos saberes docentes pode ter relação com a presença, ou não, da palavra autoritária na formação (cf. VALSECHI, 2009; VIANNA, 2009; DE GRANDE, 2010; 2015; PEREIRA, 2015). As palavras alheias, implicadas na constituição dos sujeitos se confrontam de duas maneiras, de acordo com Bakhtin (1988 [1975]): de maneira autoritária e de maneira internamente persuasiva. A palavra autoritária está sempre vinculada com alguma autoridade (do pai, da mãe, dos professores, do líder religioso, do juiz etc., ou ainda, no caso da formação, do formador), ainda que em graus vários, e prescinde de nosso reconhecimento como tal. Isso porque ela é carente de persuasão interior para a consciência, apenas nos exige reconhecimento incondicional e assimilação e não necessariamente compreensão e/ou reflexão. Ela não permite comutações ou variações, tampouco compreensão e assimilação livre de nossas palavras, entrando em nossa consciência como uma massa compacta e indivisível (BAKHTIN, 1988[1975]). Por isso, tem caráter intocável, de verdade absoluta, monumental.

A palavra ideológica, internamente persuasiva, por sua vez, abre outras possibilidades: “é determinante para o processo da transformação ideológica da consciência individual: para uma vida ideológica independente” (BAKHTIN, 1988 [1975], p. 145). Ela se abre ao entrelaçamento com as “nossas palavras”, ou seja, com as palavras alheias já reacentuadas e ressignificadas. Ao contrário da palavra autoritária, não permanece imóvel e isolada, mas provoca movimento, deslocamento e tensão em nossas palavras, que, diante do embate discursivo, já não são as mesmas. De acordo com Bakhtin (1988[1975]), a palavra internamente persuasiva abre espaço para uma interação máxima da palavra com o contexto,

com as acepções e contrapalavras de seu ouvinte-leitor; para o jogo entre as fronteiras dos sentidos.

Esse processo em que o falante torna a palavra do outro a sua palavra, i.e., dá o seu próprio acento valorativo ao discurso do outro, é o que Bakhtin (1988[1975]; 2003[1979]) chama de apropriação. Segundo o autor, esse processo é contínuo e só é possível através do embate discursivo; ele não existe sem embate. E é no embate, na disputa, na arena discursiva, que se entrecruzam as vozes que circulam em cada esfera de atividade humana. O resultado desse entrecruzamento é a constituição de novas palavras internamente persuasivas. Quando esse embate é bem sucedido, segundo o autor, a apropriação é o processo que garante o desenvolvimento da “consciência ideológica individual” (BAKHTIN, 1988 [1975], p. 145).

Na formação continuada docente, conforme demonstram as pesquisas de Vianna (2009), de De Grande (2010; 2015) e de Valsechi (2009), a apropriação de conhecimentos especializados pelos professores está relacionada à relativização da palavra autoritária quando, no embate discursivo que ocorre nas interações formativas, há confronto entre palavras alheias: especialmente as do formador e as do professor.

No caso desta pesquisa, focalizar a apropriação da palavra alheia permite, no exame dos eventos de orientação do PDE, identificar como os contextos formativos são construídos na interação, de que modo as palavras dos formadores e dos professores-pde se confrontam no espaço formativo e, a partir disso, entender o lugar social reservado aos professores-pde no seu processo de formação na universidade a fim de analisar as possibilidades que o programa oferece para que o letramento profissional do professor seja fortalecido.

Tomada como campo de batalha pelo sentido, a palavra, à luz dessa teoria, é tida como uma arena em miniatura em que se interceptam e são postos em confronto valores sociais de orientação diversa, o que a faz ser o produto da interação viva das forças sociais (VOLOCHINOV, 2004 [1929]). Esse modo de concebê-la e seu papel na constituição dos sujeitos se funda numa concepção de língua

[...] não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua ideologicamente saturada, como uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta que garante um maximum de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica (BAKHTIN, 1988 [1975], p. 81),

o que define a palavra como signo não apenas linguístico, mas ideológico, inextricavelmente arraigada na trama das relações sociais em dados domínios (VOLOCHINOV, 2004 [1929]).

Pelo prisma dialógico, a palavra é elemento-chave para que se compreendam as relações indissolúveis entre o que os sujeitos fazem com a língua e as possibilidades que lhes são oferecidas através dela, dado que ela expressa tanto a maneira como a realidade é vista e entendida pelo homem, como está marcada “pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado” (VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 44).

Para que o olhar para os diálogos harmoniosos e conflituosos entre formadores e professores da educação básica não se perca num vácuo histórico e social, apenas os conceitos de enunciado, enunciação, palavra autoritária e internamente persuasivas e de apropriação não são suficientes. De acordo com a teoria dialógica, assim como não se pode desconsiderar que a interação verbal é condição para a constituição dos sujeitos, tampouco pode-se negligenciar que esta implica a enunciação e envolve indivíduos socialmente dispostos. Isso quer dizer que interagimos por meio de enunciados que só têm significado porque são produzidos por sujeitos sócio-historicamente posicionados em esferas de atividades humanas.

As interações que são objeto de análise neste trabalho ocorreram no seio de uma política pública de formação continuada docente. Dessas atividades, regidas por normativas governamentais e realizadas em/por universidades/IES paranaenses, participaram professores da educação básica, advindos de escolas públicas, e professores universitários. Neste contexto comunicativo foram postos em contato interesses de quatro esferas distintas: a governamental, em que se idealizou o programa e a qual o coordena e o custeia; a universitária, em que se realizam as atividades previstas pela esfera governamental – de forma sempre ativo-responsiva, como vimos – ; a do trabalho do professor – para a qual deveriam se voltar, idealmente, as práticas formativas; e a escolar, que envia seus docentes para participarem das práticas planejadas em um domínio e executado em outro. Por estarem imersas nesse contexto complexo, as interações nos eventos de orientação precisam ser analisadas considerando-se as forças das esferas na produção dos discursos.

As esferas – denominadas nas obras atribuídas ao Círculo como esferas da comunicação discursiva, da criatividade ideológica, da atividade humana da comunicação social ou ainda da utilização da língua – são compreendidas não como espaços geográficos, mas como campos³¹ de produção de discursos, cada um com sua lógica própria: “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social” (VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 33)

³¹ Segundo Grillo (2014), em algumas traduções para a língua portuguesa de obras do Círculo, o termo *campo* aparece em substituição ao de *esfera*. Já em outras traduções, como por exemplo traduções francesas, espanholas e inglesas, foi mantido o termo *esfera*.

De acordo com Grillo (2014, p. 147), as esferas são determinantes para a compreensão da presença e do tratamento dado à palavra alheia, especialmente porque elas são “um espaço de refração que condiciona a relação enunciado/objeto do sentido, enunciado/enunciado, enunciado/coenunciadores”. Rojo (2013, p. 28) explica esse condicionamento quando esclarece que é a esfera de atividade humana que define

[...] os participantes possíveis da enunciação (locutor e seus interlocutores) assim como suas possibilidades de relações sociais (interpessoais e institucionais). Define também um leque de conteúdos temáticos possíveis no funcionamento de uma esfera (não se fala de qualquer coisa em qualquer lugar).

Assim, as esferas circunscrevem as possibilidades da língua dadas aos sujeitos e se mostram elemento crucial para a constituição do contexto sócio-histórico que os possibilita dizerem certas coisas e não outras, possibilita certos modos de dizer e não outros. Além de circunscreverem as possibilidades da língua disponíveis, as esferas também exercem coerção nas formas de elaboração dos enunciados – as forças centrípetas, as quais são determinadas pela distribuição hierarquicamente organizada dos papéis sociais de produção dos discursos nas diferentes esferas da comunicação social:

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. (VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 44)

Isso porque, para Bakhtin, os enunciados estão ligados tanto aos elos precedentes (ao já dito), como se constituem em função dos elos subsequentes da comunicação discursiva, de modo que é seu traço essencial o seu direcionamento, o seu endereçamento a alguém.

E esse alguém, sempre socialmente localizado, oferece-nos elementos para anteciparmos suas contrapalavras:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 302).

Nesse prisma, sujeito e enunciação se interceptam de modo ativo e responsivo, o que quer dizer que não recebemos as palavras alheias de modo passivo: “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 271). Nossa compreensão das palavras do outro é sempre ativa na medida em que gera, invariavelmente, réplicas que, mesmo

silenciosas (aquelas que guardamos para nós), são efeito daquelas e, assim, interligam-nas a uma cadeia discursiva: os enunciados são sempre um elo na cadeia discursiva e complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2003 [1979]).

Desse modo, a relação entre nossas palavras e as palavras-alheias, vista a partir das delimitações das esferas, permite não apenas entender o contexto específico e as possibilidades dadas para a enunciação, mas a ação dos sujeitos sobre elas – as forças centrífugas.

O conceito de apreciação valorativa é produtivo para essa percepção. Segundo Bakhtin (2003 [1979]), ao dirigirmos nossa palavra a nosso interlocutor, fazemos escolhas que são atravessadas pelo contexto sócio-histórico mais amplo, pelo contexto imediato e pela nossa condição ativo-responsiva como sujeitos. Nas palavras do autor:

Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia esse palavra com a expressão do conjunto. E escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face a outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 291-292).

É por essa razão que Rojo (2013) chama a atenção para o fato de que, segundo o dialogismo, a enunciação não é determinada mecanicamente pelo funcionamento social das esferas (apenas por meio das forças centrípetas), pois a orientação axiológica que os sujeitos constroem em relação ao conteúdo temático que conduz a interação, assim como a apreciação valorativa que fazem uns aos outros, de si mesmos, de seus lugares sociais, transforma-se em tema, que é irrepetível e individual.

Esse conceito encontra ressonâncias nos princípios da teoria sociocultural dos Estudos de Letramento, no que diz respeito, especialmente, às significações atribuídas pelos participantes dos eventos de letramento. Segundo estes estudos, alguns elementos que sustentam os eventos, como os valores e os conhecimentos mobilizados, embora precisem ser partilhados entre os enunciadore para que os eventos funcionem minimamente, não o são de forma neutra ou mecanicamente determinada, nem pela língua, nem socialmente. Os sujeitos ressignificam essas práticas de acordo com suas experiências individuais e de acordo os lugares sociais que são construídos na interação (KLEIMAN, 1998a).

Situar os sujeitos e seus enunciados a partir de suas enunciações em dadas esferas, neste caso na esfera universitária, considerando suas apreciações valorativas acerca das práticas formativas de que participam, é importante porque fornece o contexto a partir do qual

é possível compreender a relação entre as práticas de letramento acadêmicas e o letramento profissional do professor.

Ao se servirem da língua para suas necessidades enunciativas concretas (VOLOCHINOV, 2004 [1929]. p. 92) os sujeitos – sempre ativo-responsivos – assimilam as formas da língua, reelaboram-nas e reacentuam-nas de acordo com a situação comunicativa (o que inclui, dentre outros elementos, objetivos, papéis sociais e imagens recíprocas entre os interlocutores). Isso não significa, no entanto, que os modos de dizer de cada indivíduo têm origem no seu psiquismo individual ou no seu “bel-prazer”; são resultado das possibilidades oferecidas pela língua em situações concretas de comunicação, sempre sócio-historicamente e culturalmente marcadas.

Essas possibilidades de enunciados disponíveis aos sujeitos, as quais balizam o seu dizer – não mecanicamente, reitero, são chamadas por Bakhtin (2003[1979]) de gêneros do discurso. Os gêneros são, pois, a materialização discursiva do diálogo; a intersecção entre a dimensão individual e social da enunciação. Os enunciados relativamente estáveis em que consistem os gêneros só podem ser compreendidos a partir de uma determinada esfera de atividade humana, e por isso são caracterizados como uma “atividade social de linguagem” e como “modos de significar o mundo” (RODRIGUES, 2005, p. 166) que organizam e significam a interação. Assim, nossas incontáveis atividades discursivas são realizadas no mundo social em situações concretas em que atuam os sujeitos a partir dos gêneros: enunciados relativamente estáveis sem os quais não seria possível a interação humana (BAKHTIN, 2003[1975]).

A concepção dialógica acerca do papel da palavra para a constituição do sujeito e dos gêneros para a interação – sempre imersos em esferas de atividades humanas, traz contribuições relevantes para os Estudos de Letramento. O estudo das práticas letradas – sempre materializadas em eventos, a partir da sua inserção em dada esfera de atividade humana, implica a consideração do modo como o tempo e o lugar históricos em que são produzidos os enunciados correlacionam-se com as relações que os sujeitos mantêm entre si, os gêneros e os conhecimentos que são mobilizados, produzindo significados para a escrita nas interações (VIANNA *et al.*, 2016).

A investigação das práticas formativas informada pelo prisma que leva em conta as estruturas sociais e os significados culturais e ideológicos que perpassam os contextos de formação, a partir dos enunciados concretos produzidos nesses contextos, tem como possibilidade a compreensão de como são construídos os significados que são atribuídos à

escrita, sem perder de vista as relações que se estabelecem entre as dimensões micro e macro das práticas sociais que envolvem o signo ideológico.

As forças que incidem sobre os discursos produzidos na formação acadêmica continuada do professor e as relações dessa formação com as esferas discursivas que a constituem são analisadas nos capítulos 5 e 6. Antes dessas análises, no próximo capítulo apresento o contexto em que esta investigação foi desenvolvida, os participantes nela envolvidos e a perspectiva metodológica adotada.

CAPÍTULO 4

Pressupostos e procedimentos metodológicos, campo e participantes de pesquisa

As nossas opções teórico-metodológicas, desde a escolha do problema de pesquisa até os usos e aplicações dos seus resultados, estão guiadas pelo compromisso com a utilidade social da pesquisa e por uma agenda que visa à criação de condições para o fortalecimento dos sujeitos.

(Angela Kleiman; Cosme dos Santos, 2014)

Neste capítulo, apresento alguns fundamentos da perspectiva metodológica que orientou esta investigação – que se configura como um Estudo de Caso, qualitativo-interpretativista, baseado em pesquisa de campo de cunho etnográfico – e explico as escolhas que dizem respeito ao processo de geração de dados, ocorrido majoritariamente durante os anos de 2013 e 2014.

Neste capítulo também são apresentados dados do contexto da pesquisa: a edição 2013-2014 do PDE. Aponto brevemente cada uma das suas atividades e esclareço quais delas estão sendo consideradas neste estudo. Esta apresentação tem o objetivo de responder às seguintes perguntas de pesquisa: *como estava estruturado o programa na sua edição de 2013-2014? e além das orientações, que outras atividades são realizadas nas/pelas IES no bojo do programa?*. As respostas a essas perguntas colaboram para a compreensão do lugar da orientação em relação aos demais eventos acadêmicos do PDE, um dos objetivos desta tese.

Ao passo que apresento cada uma das atividades do programa, informo ao leitor em quais delas estive presente realizando observação participante e que instrumentos utilizei para gerar dados para esta pesquisa.

Na sequência, descrevo de forma concisa o processo de entrada no campo e de definição dos participantes da pesquisa: 12 dos 351 professores-pde ligados à universidade envolvida nesta investigação; 3 professores universitários (dentre eles o coordenador do programa na universidade); além da orientadora Ana e suas orientandas, as professoras-pde de língua portuguesa Adriana, Isabel e Vanda. Após esse esclarecimento, trago algumas informações sobre estas quatro últimas participantes, sobre as quais me detenho mais nesta tese, em função de suas interações em eventos de orientação serem focalizadas no capítulo 6.

4.1. A Linguística Aplicada e a investigação fortalecedora da formação docente

Antes de especificar os pressupostos e procedimentos metodológicos que orientaram a geração de dados desta pesquisa, é relevante situar essa investigação na área da Linguística Aplicada (LA) e expor algumas das premissas que a sustentam.

Marcada por seu percurso de consolidação como área independente, desde a luta por sua emancipação, passando pela busca de sua identidade e pela reivindicação da transdisciplinaridade, até chegar a assumir caráter “indisciplinado” (MOITA-LOPES, 2006) e “transgressor” (PENNYCOOK, 2006), essa grande área reiteradamente vem (re)assumindo seu compromisso social (KLEIMAN, 1998b; 2013). Para nós, linguistas aplicados, fazer ciência implica, necessariamente, intervir na realidade social. Sobretudo nas realidades em que a linguagem tem papel central na construção de desigualdades (MOITA-LOPES, 2006).

Decorre desse interesse de pesquisa de grande número de linguistas aplicados o princípio geral de que a linguagem interessa pelo que seu estudo pode revelar sobre a construção das realidades sociais (KLEIMAN, 2001). Com base nessa orientação, a análise das práticas discursivas constituintes dos eventos³² de orientação no contexto do PDE é meio para se estudar as relações sociais que se estabelecem a partir dos usos da escrita e, assim, examinar os significados que são construídos a partir dessas práticas e as filiações ideológico-culturais que as sustentam.

Esse modo de considerar a linguagem, comum na LA, por sua vez, acarreta a necessidade de buscar diálogos com outras áreas e/ou com outras perspectivas teóricas, como ocorre nesta investigação. Essa necessidade advém particularmente da tendência dos estudos contemporâneos em LA entenderem a linguagem como prática social e, a partir deste ponto de vista, “considerá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Esse viés impõe ao linguista aplicado a necessidade de “não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes” (SIGNORINI, 1998, p. 101), o que gera, invariavelmente, objetos de estudo complexos, uma vez que, além de estarem inseridos na trama híbrida e movente que caracteriza nossos dias, encontram-se inseparáveis das práticas sociais e discursivas que os sustentam e os modificam (FABRÍCIO, 2006).

O caráter crítico, também comum nas pesquisas da LA, manifesta-se nesta pesquisa em sua própria problematização. Ao questionar a hegemonia dos usos da escrita na universidade, desvelando as relações de poder que definem a interação entre formadores acadêmicos e professores da educação básica, entre os que gozam e os que não gozam da legitimidade do uso da escrita, busco questionar a (re)produção de valores, crenças e normas

³² Considerados por nós eventos de letramento, um conceito central para os Estudos de Letramento e também para esta pesquisa (cf. capítulo 3).

contrários aos interesses desses profissionais (KLEIMAN; MATENCIO, 2005) subalternizados pela alocação histórica da produção do saber (KLEIMAN, 2013).

Trata-se de um movimento que se propõe a permear as barreiras epistêmicas envolvidas na tradição universitária. De acordo com Kleiman (2013, p. 45), as universidades tradicionais “não lidam bem com a diversidade, a mudança e a renovação epistemológica e, portanto, não abrem espaço para os novos paradigmas e sistemas de conhecimentos produzidos dentro ou fora da academia”. Para a autora, a postura crítica – a qual se contrapõe a essa tradição – mostra-se especialmente relevante nos cenários da América hispano-falante e do Brasil, que, por suas histórias de colonização, têm sido mantidos às margens dos grandes centros da produção do saber e, por conseguinte, do poder.

Assumindo esse tipo de postura, opto por considerar as vozes docentes não para julgá-las, como têm feito insistentemente tanto a mídia, como estudos acadêmicos, mas para envolvê-las na (re)configuração de ações de formação docente. Nesse sentido, a consideração das vozes docentes é relevante não

[...] apenas para conhecer o que o professor a ser formado ainda precisa saber sobre os objetos teóricos a ensinar, mas também para conhecer como o conhecimento que ele constrói a respeito desses objetos pode enriquecer os programas de formação e outras experiências inovadoras de ensino-aprendizagem. (DOS SANTOS, 2005, p. 241)

Seguindo essa mesma orientação, considero os significados que as professoras-pde atribuem aos usos da escrita, no contexto das orientações observadas, como meio para compreender seus modos de participação nessas práticas letradas e, a partir disso, refletir sobre a pertinência dos discursos sobre a linguagem que permeiam esses eventos para o *letramento profissional do professor*.

Partir da perspectiva dos participantes não significa que assumo a plenitude de seus pontos de vistas, o que seria um simulacro, conforme já apontou Bakhtin (2003[1979], p. 34): “não há dúvida de que toda a experiência por mim assimilada nunca me proporcionará a mesma visão de minha própria e completa limitação externa”. A partir do conceito de alteridade (BAKHTIN, 2003[1979]), entendo que a relação dialógica dos sujeitos pressupõe o excedente de visão, o que significa que meu olhar sobre as práticas de letramento não coincide com o dos participantes porque, desde meu lugar de pesquisadora, apreendo o que o outro não vê nele mesmo, ou seja, valho-me da perspectiva exotópica.

Considerar a perspectiva dos participantes significa, pois, um esforço no sentido de apreender o seu ponto de vista, do exterior, a fim de incorporá-lo às análises e às reflexões propostas. Esse movimento considera, principalmente, o papel social dos sujeitos, seu lugar

nas interações, assim como as expectativas em relação à formação que são expressas pelos temas que mobilizam nas interações e pelas apreciações valorativas que são perceptíveis em seus enunciados.

Por isso mesmo, em última instância, o principal ponto de intersecção entre esta investigação, os trabalhos do Grupo de *Letramento do Professor*, a LA e os Estudos de Letramento é a busca pela “construção social e epistêmica que incorpora os saberes, os modos de ser, os valores de nossos povos e que se posiciona criticamente em relação ao poder hegemônico” (KLEIMAN, 2013, p. 45).

4.2 Pressupostos e procedimentos metodológicos

O paradigma de investigação privilegiado nesta pesquisa foi o qualitativo-interpretativista, de cunho etnográfico, tendo como parâmetro metodológico o Estudo de Caso.

Advém das abordagens qualitativas a assunção de que há uma relação indissociável entre o pesquisador e a pesquisa. Conforme já apontado, ao adotar essa abordagem, estou assumindo que o fazer científico é um ato humano por excelência e, por isso mesmo, é marcado pelas influências do pesquisador e de seu conjunto de crenças em relação ao mundo (DENZIN; LINCOLN, 2006). Essa noção é sustentada pelo pressuposto de que a realidade inexiste independente do conhecimento que se produz sobre ela: práticas discursivas, teorias e realidade social são inseparáveis (FABRÍCIO, 2006) e, sendo o pesquisador um sujeito no mundo, não é possível que esteja aquém ou alheio a essa trama.

A pesquisa qualitativa pode ser qualificada como uma atividade situada que localiza o observador no mundo (DENZIN; LINCOLN, 2006), privilegiando as vivências dos atores sociais envolvidos nos fenômenos investigados, não se reduzindo a uma descrição das ações ou fenômenos observados (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008). Esse paradigma leva em consideração os fenômenos em seus contextos naturalísticos, “tentando fazer sentido, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas dão a eles” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 5).

Esse ponto de partida para abordar as ações humanas nos contextos em que se realizam é relevante aos Estudos de Letramento dada a compreensão, presente nestes estudos, de que configurações singulares delimitam as práticas de leitura e de escrita dos sujeitos, as quais mantêm uma inter-relação complexa com suas trajetórias de vida, seus grupos sociais, bem como com as atividades que realizam em seu cotidiano, elementos esses estreitamente

relacionados à moldura sócio-histórica mais abrangente (VÓVIO; SOUZA, 2005). Este enfoque permite e privilegia o estudo dos micro-processos de participação dos sujeitos em práticas letradas (VÓVIO; SOUZA, 2005) voltando o olhar para as experiências individuais, o que possibilita uma análise mais aprofundada dos fenômenos que envolvem a língua(gem). No caso desta pesquisa, esse olhar é particularmente interessante porque permite um exame mais acurado das interações entre a orientadora e as professoras-pde e o modo como ocorrem no contexto de formação continuada docente investigado.

Por esta mesma razão, o Estudo de Caso serviu de parâmetro metodológico, tendo em vista que possibilita aprofundar o estudo de uma questão ou fenômeno (STARKE; TORRANCE, 2005). Esta abordagem metodológica, segundo Barone (2004), é a melhor opção quando o caso é revelador e envolve aprendizagem relativa a indivíduos em situações da vida real. O *caso*, nesta tese, é constituído pelos eventos de orientação que aconteceram no contexto do programa, na edição específica de 2013-2014, em uma das IES parceiras do PDE, que são reveladores porque indicam algumas funções da escrita para a formação e certas condições em que práticas de letramento acadêmicas se mostram relevantes para o letramento profissional do professor.

A escolha pela abordagem etnográfica se justifica em função de esses estudos subsidiarem a interação direta do pesquisador com o(s) pesquisado(s) em seu cotidiano, ou seja, em seus contextos naturais, com vistas à compreensão de suas práticas e dos significados atribuídos a tais práticas (CHIZZOTI, 1991).

Consoante com as perspectivas apontadas acima, o processo de geração dos dados desta pesquisa ocorreu a partir de um trabalho de campo em contexto naturalístico. Os dados que estão compondo o corpus são, como é comum no tipo de pesquisa descrito, variados e provenientes de fontes diversas: a) anotações em diário de campo; b) gravações em áudio; c) entrevistas semiestruturadas e não estruturadas com os participantes (professores-pde, professores formadores, orientadores e coordenador); d) observação participante; e) documentos (leis, resoluções, estatutos, etc.) que regulamentam o PDE e f) questionários.

Considerados os desafios lançados por conta do grande volume de dados gerados, bem como da necessidade dos cuidados de ordem ética, o papel do pesquisador é central. Por operar com um gerenciador (não neutro, vale lembrar) das vozes que emergem de seus dados, ele pode ser caracterizado, conforme definição de Denzin e Lincoln (2006), como um *bricoleur*.

Para os autores, o pesquisador interpretativo produz uma bricolagem: um conjunto de representações que reúne peças, as quais, por sua vez, se encaixam nas especificidades de

uma situação complexa. Valendo-se de múltiplas vozes, o pesquisador qualitativo emprega a montagem como um confeccionador de colchas; esse confeccionador, explicam Denzin e Lincoln (2006, p. 19), “costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa”.

Como uma *bricoleuse*, precisei lidar com uma grande quantidade de dados de diferentes naturezas no processo da pesquisa. Ao mesmo tempo em que se tornou um desafio, a variedade e grande quantidade de informações contribuíram para a triangulação de dados. Este processo consiste em, de acordo com Erickson (1986, 2001), cruzar as informações coletadas das diversas fontes utilizadas (neste caso entrevistas, observações, gravações em áudio, notas de campo, dados documentais e de questionários) a fim de fortalecer inferências levantadas acerca dos padrões observados no ambiente investigado.

Na seção a seguir sintetizo as atividades PDE 2013-2014 em que me fiz presente e justifico o recorte que fiz dos dados gerados.

4.3 Atividades de formação observadas: constituição do corpus da pesquisa

De todo o contingente de atividades do PDE 2013-2014, as quais serão detalhadas no tópico seguinte, dei prioridade àquelas em que o contato dos formadores universitários com os professores-pde foi mais direto. Assim, priorizei, no trabalho etnográfico, as atividades realizadas na/pela universidade investigada, que somam 528 horas (400h de atividades acadêmicas + 128h de orientação).

Como poderá ser verificado a seguir no quadro que sintetiza as atividades do programa observadas, esse recorte inicial gerou quase 500 horas de gravações em áudio, sem contar as entrevistas realizadas, além de quatro diários de campo e dos questionários aplicados.

Esse grande volume de dados criou a necessidade de fazer um recorte mais preciso no corpus gerado. A escolha pelas interações ocorridas em eventos presenciais de orientação se justifica pelo fato de elas terem se destacado no processo de geração de dados, de acordo com a perspectiva dos professores-pde por mim ouvidos, como espaço privilegiado de construção de conhecimentos pertinentes à formação docente.

As orientações a que tive acesso ocorreram de duas formas: via e-mail e em interações presenciais, em encontros coletivos, denominados pelas participantes de *grupo de estudos*. As orientações via e-mail foram desconsideradas nesta investigação porque o acesso que tive a elas foi intermitente. Houve ainda orientações individuais presenciais com uma das

orientadas, Isabel, que não permitiu minha observação desses eventos. Além dessas atividades, também são consideradas outras atividades do programa que se mostraram relevantes para compreender tanto algumas interações entre as professoras nos eventos de orientação, quanto o papel e o lugar das orientações dentro do programa.

Como forma de fornecer ao leitor um panorama geral sobre o conjunto de dados gerados durante o período em campo, no quadro a seguir disponho, de forma sintetizada, todas as atividades do programa em que estive envolvida, o órgão ou instituição responsável por cada uma, a carga horária prevista e/ou realizada, a carga horária por mim observada, o período ou data de sua realização e os instrumentos e/ou procedimentos de geração de dados que utilizei para as análises presentes nos capítulos 5 e 6.

Quadro 2 : Atividades observadas no PDE 2013-2014

Semestre/ano	Atividade	Órgão ou instituição responsável	Carga horária Prevista/realizada	Carga horária Observada	Período ou data de realização	Instrumentos e/ou procedimento de geração de dados/tipo de dado
1º semestre 2013	Aula Inaugural	SEED/NRE	8	8	26/02	* não compõe o corpus
	Seminário Integrador	SEED/NRE	16	16	27 e 28/02	* não compõe o corpus
	I Encontro de Área (PIPE)	IES	8	8	13/06	OP/ADC/GA
	Seminário Temático	SEED/NRE	16	16	18 e 19/03	* não compõe o corpus
	Curso I: Fundamentos da Educação	IES	64	48	Abril a maio	OP/ADC/GA
	Curso II: Metodologia da pesquisa	IES	64	32	Maio a junho	OP/ADC/GA
	Encontros de Orientação	IES	32	28	Abril a junho	OP/ADC/GA
	Elaboração do PIPE	Pp/Or	64	NPD	Fev. a julho	Documental
2º. Semestre 2013	Curso III: Específico e Curso IV: Específico	IES	128	68	Ago. a out.	OP/ADC/GA
	II Encontro de Área (Produção Didático-Pedagógica)	IES	8	4	12/11	OP/ADC/GA
	Encontros de Orientação	IES	32	28	Set. a nov.	OP/ADC/GA
	Elaboração da Produção Didático-Pedagógica	Pp/Or	64	NPD	Julho a dez.	Documental

1º Sem. 2014	Encontros de Orientação	IES	32	32	Mar. a jul.	OP/ADC/GA
	Implementação projeto na escola das professoras Adriana e Vanda	Pp/Or	64	25	17/03;21/03;24/03;28/03;12/05	OP E ADC
2º Sem. 2014	Encontros de Orientação	IES	32	28	Set. a nov.	OP/ADC/GA
	Elaboração do Trabalho Final	Pp/Or	64	NPD	Julho a dez.	OP/ADC/GA
Totais			568	481		

Legenda: Pp= Professor-pde; Or= Orientador; NPD= não é possível definir; OP= observação participante; ADC= anotações em diário de campo; GA= gravações em áudio

Na seção seguinte, o leitor será informado sobre cada uma das atividades do programa.

4.4. O contexto de pesquisa

Nesta seção aponto as especificidades da edição 2013-2014 do PDE, correspondente à turma que acompanhei, detalhando a forma como ela foi organizada, como foram selecionados os professores que dela participaram, como funcionou sua vinculação às IES e as atividades formativas que compuseram essa edição.

É relevante registrar, antes disso, que essa edição foi realizada concomitantemente por 14 IES públicas do estado, das quais 8 são universidades (6 estaduais e 2 federais) e que acompanhei a execução do programa em apenas uma delas, situada no oeste do estado, outra razão que justifica a configuração desta pesquisa como um Estudo de Caso.

A turma PDE de 2013-2014, semelhantemente aos anos anteriores, foi composta por professores da educação básica de todas as regiões do estado. Estes professores foram selecionados por meio do edital n.º.132/2012 – GS/SEED³³ (PARANÁ, 2012a). Para esta turma, foram disponibilizadas 1968 vagas (cf. Tabela 1), número aproximado ao que já vinha sendo praticado nos anos anteriores. Este número segue critério estabelecido pela lei complementar 130 de 14 de julho de 2010, que regulamentou o programa e deu-lhe caráter permanente. Segundo esta lei, a oferta de vagas anuais deve ter um limite mínimo de 3% (três por cento) do número de professores QPM – cargos efetivos do Quadro Próprio do Magistério (doravante professor QPM³⁴) (PARANÁ, 2010). Em 2012, havia cerca de 68.000 professores

³³ Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital1322012gs.pdf>> Acesso em dez. 2012.

³⁴ Sigla que designa os professores e pedagogos contratados por meio de concurso público.

QPM no estado, segundo dados colhidos no endereço eletrônico da SEED, número base aproximado para o cálculo das vagas ofertadas para a turma PDE que se iniciaria no ano seguinte.

Como acontece desde a sua primeira edição, as vagas para a turma 2013-2014 foram distribuídas, a critério da SEED, entre as várias áreas do conhecimento, correspondentes às disciplinas curriculares da educação básica do estado. O número de vagas para cada disciplina varia a cada ano. Na tabela 1 abaixo – reproduzida a partir do referido edital que normatizou o processo seletivo de acesso a essa edição do programa – podemos visualizar a distribuição de vagas feita para a turma em questão.

Tabela 1: Vagas por disciplina turma PDE 2013-2014

NÚMERO DE VAGAS POR ÁREA/DISCIPLINA – TURMA PDE – 2013³⁵

N.º ÁREA/ DISCI- PLINA	ÁREA/DISCIPLINA	Vagas resguardadas³⁶	Vagas disponibilizadas	Total
1	Arte	0	59	59
2	Biologia	2	55	57
3	Ciências	2	169	171
4	Educação Profissional e Formação de Docentes	0	35	35
5	Educação Especial	0	75	75
6	Educação Física	4	150	154
7	Filosofia*	0	8	8
8	Física	0	33	33
9	Geografia	0	139	139
10	Gestão Escolar	1	74	75
11	História	6	174	180
12	Língua Portuguesa	6	340	346
13	Língua Estrangeira Moderna	2	144	146
14	Matemática	4	290	294
15	Pedagogia	5	180	185
16	Química	0	40	40
17	Sociologia	0	3	3
	TOTAL DE VAGAS	32	1968	2000

*As vagas de Filosofia incluem também as de Ensino Religioso

Conforme exposto no capítulo 2, o PDE está atrelado ao plano de carreira docente e é requisito básico para ascensão ao nível III deste plano. Por esta razão, para candidatar-se a

³⁵ Fonte: Paraná, 2012a, p. 3.

³⁶ As *vagas resguardadas* são vagas direcionadas a participantes de anos anteriores que, por motivos respaldados por lei, não conseguiram concluir as atividades do programa dentro de seu prazo regular, como docentes gestantes, por exemplo.

uma das vagas do PDE 2013-2014, como condição mínima, o professor efetivo (QPM) deveria estar no final do nível II deste plano; especificamente, na classe 8, 9, 10 ou 11 deste nível³⁷, o que equivale a cerca de 10 anos de profissão³⁸ e possuir certificado de curso de pós-graduação *lato sensu*. A seleção dos docentes para esta turma se deu por meio de prova de títulos, seguindo os critérios no quadro reproduzido na sequência, retirado do mesmo edital já mencionado.

Quadro 3: Acesso ao PDE 2013-2014: critérios da prova de títulos³⁹

CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO – TURMA PDE 2013			
a)	Cursos e atividades com código 5 e docências com o código 6 inseridos na Ficha Funcional/GRHS/SEED, com exceção do GTR 2010, ocorrido em 2011 e de curso de Especialização, Mestrado e Doutorado.	Até o limite de 40 pontos	
b)	GTR 2010 ocorrido em 2011 e inserido na Ficha Funcional/GRHS/SEED do candidato.	04 pontos	
c)	Curso de Especialização que esteja inserido na Ficha Funcional/GRHS/SEED do candidato.	04 pontos	Até o limite de 08 pontos
d)	Curso de Mestrado que esteja inserido na Ficha Funcional/GRHS/SEED do candidato.	10 pontos por curso	Até o limite de 10 pontos
e)	Curso de Doutorado que esteja inserido na Ficha Funcional/GRHS/SEED do candidato.	15 pontos por curso	Até o limite de 15 pontos
f)	Tempo de atuação, como QPM, na Educação Básica da Rede Pública Estadual, contado a partir do Termo de Exercício, no período compreendido entre janeiro de 1997 até dezembro de 2011, na linha funcional escolhida para a inscrição.	0,5 ponto por semestre completo	Até o limite de 15 pontos
g)	Enquadramento no Nível II, em 31/08/2012, na linha funcional escolhida no momento da inscrição.	Classe 11 Classe 10 Classe 09 Classe 08	08 pontos 06 pontos 04 pontos 02 pontos

Nota: Esses “códigos” referem-se a categorização de atividades de formação feita pela SEED, constantes na ficha funcional de cada professor QPM.

Os professores efetivos portadores de diploma de mestrado e/ou de doutorado poderiam se inscrever no processo seletivo do PDE 2013-2014 tanto para realizá-lo, caso quisessem, quanto para posterior solicitação de aproveitamento do curso, o que ocorreu com maior frequência⁴⁰. Neste caso, esses profissionais são dispensados de realizar as atividades

³⁷ No anexo I há uma tabela com esses níveis e classes e uma breve explicação de como funciona a ascensão no plano de carreira desses professores.

³⁸ Não é possível precisar o que essas exigências significam em termos de tempo de atuação no estado, uma vez que o avanço na carreira não ocorre somente por meio desse critério. Contudo, considerando o período do estágio probatório, que é de 3 anos, mais aproximadamente 2 anos para a realização de um curso de especialização e a informação de que não é possível avançar mais de 3 classes em 2 anos, é possível inferir que o participante PDE 2013-2014 tem ao menos cerca de 10 anos de docência na Educação Básica em escolas públicas do estado.

³⁹ Fonte: Paraná, 2012a, p. 5.

⁴⁰ Há, no entanto, exceções. Dos cerca de 35 professores-pde de língua portuguesa que frequentaram os cursos específicos que acompanhei, duas professoras tinham título de mestrado e uma estava concluindo doutorado.

do programa. Uma vez dispensados, seus lugares ficam vacantes e a lista de chamada prossegue seguindo a ordem de classificação. Esse era, ao menos até o ano de 2015, o único caminho de acesso desses profissionais ao nível mais alto da carreira docente no estado, o nível III. Isso significa que para chegar a este nível da carreira funcional, os profissionais com mestrado e doutorado do estado do Paraná precisam ao menos ser aprovados no processo seletivo do PDE. Sua escolha se limita a realizar, ou não, as atividades do programa.

Considerando que o número de vagas no programa tem sido pequeno em relação à demanda de professores que se enquadram nos pré-requisitos exigidos para a inscrição, é comum que a concorrência seja acirrada e que os professores participantes sejam portadores de mais de um certificado de curso de pós-graduação *lato sensu* e tenham em torno de 15 anos de docência, além de serem assíduos participantes de cursos de formação continuada diversos. Este é o caso das professoras-pde cuja participação recebeu foco mais intenso nesta pesquisa, como veremos ainda neste capítulo.

Uma vez aprovado no processo seletivo, o professor da educação básica se inscreve no programa e escolhe uma *linha de estudo*. De acordo com o documento que apresenta as linhas de estudo de língua portuguesa, elas visam, primeiramente, ao auxílio do professor-pde na definição do recorte de seus estudos, como forma de apoiar o diálogo entre o participante e o professor orientador da IES ao qual estará vinculado; as linhas também devem servir à organização e ao planejamento dos cursos a serem ofertados, “o que significa dar um passo importante para o alcance efetivo da integração com as IES” (PARANÁ, 2011, s/p).

Desse modo, ao ingressar no PDE, o professor participante precisa optar por uma linha de estudo, “a qual estará obrigatoriamente vinculada ao seu projeto de intervenção pedagógica na escola” (PARANÁ, 2012c, art. 7). No caso da disciplina de língua portuguesa, as linhas de estudo são as seguintes: a) literatura e escola – concepções e práticas; b) ensino e aprendizagem de leitura; c) linguística aplicada e ensino de língua portuguesa e d) aquisição da linguagem⁴¹.

Uma vez inscrito no programa e tendo selecionado sua linha de estudo, o que no caso da turma acompanhada aconteceu no início do mês de novembro de 2012, o professor-pde passa a estar vinculado a uma das 14 IES parceiras do programa.

A vinculação a uma IES é condição para que o professor-pde passe a ser orientado por um professor universitário⁴². O orientador é, no PDE, o representante da universidade que

⁴¹ Cada uma dessas linhas conta com subdivisões, conforme pode ser observado no Anexo IV.

⁴² De acordo com o relato do coordenador local do programa, cada orientador pode ter até seis orientandos. No entanto, como pode ser observado na tabela 2, a média de orientandos por orientador, no caso específico estudado, é menor: não chega a 3.

mantém maior proximidade com o professor da educação básica, sua principal função é acompanhar as produções do orientando durante todo o PDE, colaborando com a construção de conhecimento teórico-prático, e emitir pareceres sobre elas, sem os quais o professor-pde não é considerado aprovado no curso (PARANÁ, 2012b).

Participam como orientadores do PDE os professores universitários, tanto efetivos quanto temporários, que se mostram interessados na formação continuada docente. Não há obrigatoriedade para essa participação. A adesão ao programa por esses docentes é voluntária⁴³ e renova-se a cada ano. Como condição para que a orientação seja efetivada, é preciso que o professor universitário tenha maior titulação que o professor-pde.

No ano de 2013, a universidade estadual envolvida nesta pesquisa recebeu 351 professores-pde das várias áreas do conhecimento, dos quais 72 eram de língua portuguesa. A tabela abaixo demonstra a distribuição destes professores a partir de seu NRE de origem, em comparação ao número total de docentes das várias disciplinas escolares e o número de orientadores necessários para atender a essa demanda.

Tabela 2: Número de professores e de orientadores da região oeste do PR ⁴⁴

Professores e orientadores PDE 2013				
Cidade	Professores de língua portuguesa (LP)	Nº. Total de professores (todas as disciplinas)	Nº. de orientadores dos professores de LP	Nº. Total de orientadores (todas as disciplinas)
<i>Margarida</i>	25	97	13	63
Sede da pesquisa	29	72	8	24
<i>Rosa</i>	01	60	1	11
<i>Crisântemo</i>	05	0	2	31
<i>Crisália</i>	06	72	5	21
<i>Hortência</i>	06	25	0	0
<i>Orquídea</i>	0	25	0	0
Totais	72	351	29	150

⁴³ Para gerar contrapartida a este trabalho, o professor universitário tem duas opções: a) pode solicitar o registro de 32 horas de trabalho por semestre para cada orientando em seu quadro de horas, chamado de PIAD – Plano Individual de Atividades Docentes ou b) pode escolher receber bolsa. Até abril de 2013, o valor dessa bolsa era de R\$60 mensais por orientando, o que equivalia a R\$11,25 a hora trabalhada. A partir de abril daquele ano, esse valor passou a R\$ 100, aumentando o valor da hora trabalhada em cada orientação para R\$18,75, valores esses recebidos sempre com muito atraso. Os pagamentos das bolsas-orientação de 2013 foram recebidos apenas no segundo semestre de 2014 e as de 2014, até o mês de fevereiro de 2015, não haviam sido recebidas por esses docentes. Esse foi um dos motivos de insatisfação de muitas IES em relação ao PDE, o que culminou com o desligamento temporário de uma delas do programa. Outro fator de insatisfação dos docentes universitários é a carga horária prevista para as orientações. No caso investigado, esta previsão de tempo de trabalho não correspondeu a sua efetivação; o tempo de atividades de orientação realizadas pelas orientadoras participantes desta pesquisa foi inquestionavelmente maior que o previsto pelo programa, tendo em vista o tempo necessário para seleção de materiais, para a leitura e avaliação das produções dos professores-pde, além dos encontros presenciais e virtuais de orientação.

⁴⁴ Fonte: Coordenação PDE.

A IES envolvida nesta pesquisa conta com cinco campi, em cinco municípios do oeste e sudoeste do estado do Paraná. Cada uma dessas cidades conta, também, com um NRE. Entretanto, na mesma macrorregião, há outros dois NRE, sediados em municípios onde não há nenhum campus desta universidade. Por esta razão, o campus da universidade onde desenvolvi a maior parte da pesquisa recebeu para as atividades específicas e para as de orientação⁴⁵, além dos 29 professores-pde de língua portuguesa do NRE da mesma cidade, outros 6, de outras cidades da região, totalizando 35 professores.

É função do coordenador do PDE em cada IES organizar o processo de vinculação entre professores-pde e orientadores, em conformidade com as áreas/disciplinas e respeitando a linha de estudo escolhida pelo participante no momento de sua inscrição no programa (PARANÁ, 2012b, s/p).

No caso dos professores-pde de língua portuguesa ligados ao campus sede desta pesquisa, seus orientadores foram designados em um encontro realizado no dia 22 de março de 2013, nas dependências dessa instituição. Neste encontro, cada uma das 8 professoras universitárias do curso de Letras interessadas em participar como orientadoras do PDE⁴⁶ apresentou, em linhas gerais e de forma bastante breve, as delimitações temáticas e a denominação do campo científico em que se inserem suas pesquisas. A partir desta apresentação, esses professores estabeleceram e formalizaram a relação de orientação.

As atividades do PDE 2013-2014 se iniciaram em fevereiro de 2013, antes mesmo da designação dos orientadores. Essas atividades se realizaram majoritariamente de forma presencial nas universidades e faculdades públicas do estado. Houve também atividades na modalidade a distância, em interação com outros professores do estado, via plataformas virtuais, no que é chamado, grupos de trabalho em rede (GTR),

As atividades que constituem o programa são organizadas temporalmente em quatro períodos (que equivalem a semestres), e dispostas no documento que é chamado de *Plano Integrado de Formação Continuada* (doravante plano integrado), o mesmo referido pelo coordenador Paulo no capítulo 2. Este documento recebe este nome justamente porque *integra* todas as atividades que devem ser realizadas pelos professores-pde, de todas as disciplinas, ao longo dos dois anos do curso. Nele também constam a carga horária prevista para cada uma delas, o órgão ou instituição responsável por sua realização e o semestre do

⁴⁵ Destes 35 professores, a orientação de 28 ficou sob responsabilidade deste campus. Os demais foram remanejados para outros campi.

⁴⁶ Embora houvesse, em 2013, dois homens no colegiado de Letras do campus onde acompanhei a maior parte das atividades do PDE, nenhum deles se dispôs a ser orientador do programa neste ano.

curso em que elas devem ser cumpridas. Desde que o programa teve início, esse documento já passou por algumas alterações, de modo que cada turma tem um plano integrado próprio.

Como poderá ser observado, no caso do plano integrado de 2013-2014, do total de 960 horas-aula de atividades que foram cumpridas pelos professores-pde desta turma, 240 horas estiveram a cargo da SEED, representada em cada região do estado pelos núcleos regionais de educação – NRE; 656 horas ficaram sob responsabilidade 14 IES públicas estaduais parceiras do programa e outras 64 horas foram cumpridas por cada participante de forma extracurricular, em atividades acadêmicas afetas aos estudos por ele desenvolvidos no programa⁴⁷.

Nos quatro quadros a seguir, reproduzo na íntegra a versão do plano integrado válida para a turma 2013-2014. No site, ele não está dividido. A divisão foi necessária, aqui, em função de sua extensão e teve por critério a semestralidade das atividades.

Após a exposição de cada quadro, que compreende as atividades semestrais, faço alguns esclarecimentos sobre cada uma das atividades dos quatro períodos desta turma do PDE, mesmo aquelas em que não me fiz presente, com base nos documentos que orientam o programa e/ou com base nas minhas observações. Desta maneira, nas próximas linhas, o leitor será informado, de modo mais específico, sobre cada uma das atividades oferecidas à turma em questão e sobre minha presença nelas.

4.4.1 Atividades PDE 2013-2014

Quadro 4: Plano Integrado de Formação Continuada – 1º semestre/2013⁴⁸

⁴⁷ Fazem parte desta pesquisa, em função de seus objetivos, somente as atividades que ficaram a cargo das IES parceiras do programa. Não estive presente, portanto, nas atividades realizadas pela SEED e nem pelos NRE.

⁴⁸ Fonte: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/pde_roteiros/plano_integrado_turma2013.pdf Acesso em fev. 2013.

1º Período – De Fevereiro à Julho/2013			
N.	Atividades	CH	RESPONSÁVEL
1	Aula Inaugural	8	SEED/NRE
2	Seminário Integrador	16	SEED/NRE
3	Formação Tecnológica: Informática Básica e SACIR		
3.1	Presencial	24	SEED/NRE
3.2	A distância	16	
4	I Encontro de Área (Projeto de Intervenção Pedagógica)	8	IES
5	Seminário Temático	16	SEED/NRE
6	Curso I: Fundamentos da Educação	64	IES
7	Curso II: Metodologia de Pesquisa	64	IES
8	Encontros de Orientação	32	IES
9	Elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola	64	PROFESSOR PDE/ORIENTADOR
Total		312	
Semana Pedagógica (Obrigatória)			

A maior parte das atividades do primeiro período (cf. Quadro 4) envolve conhecimentos gerais (atividades 1 a 7), os quais abrangem desde estudos de natureza teórico-científica, como o curso sobre fundamentos da educação, por exemplo, bem como de capacitação do professor para a utilização da plataforma virtual SACIR – Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede, na qual todas produções realizadas pelos participantes devem ser por eles registradas. Todos os professores-pde, independentemente de sua disciplina de atuação, participam desse conjunto de atividades. É também nesse período que o participante do programa desenvolve, junto a seu orientador, seu *Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola*, o PIPE (atividade 9).

As atividades de responsabilidade da SEED/NRE (atividades 1, 2, 3 e 5) somam 80 horas neste semestre. O *Seminário* (atividade 2) tem previsão de 16 horas e, no caso investigado, foi realizado em dois dias consecutivos. De acordo com o documento síntese ele é um evento que deve ser realizado no início do semestre para prestar esclarecimentos aos professores-pde sobre as ações que serão desenvolvidas naquele período. Seu principal objetivo é “apresentar a proposta do PDE aos professores, explicitando os seus fundamentos político-pedagógicos e a sua proposta curricular, além de constituir um espaço de intercâmbio entre os professores PDE.” (PARANÁ, 2013a, s/p). Para a atividade 3 – *Formação Tecnológica: Informática Básica e SACIR*, estão previstas 24 horas presencias e 16 a distância. Esta atividade tem por objetivo dar subsídios ao professor-pde para que conheça e atue no SACIR no Ambiente Virtual de Aprendizagem da SEED⁴⁹ e no GTR.

⁴⁹ Ambiente no qual realiza-se parte da Formação Tecnológica: informática e SACIR, no primeiro período, e toda a

Quase todas as atividades a cargo da SEED/NRE nesse semestre foram realizadas nas cidades-sede de cada NRE, à exceção, no caso investigado, do *Seminário temático* (atividade 5), atividade não constante no documento síntese do programa. A atividade, embora estivesse sob responsabilidade da SEED/NRE no plano integrado, foi realizada na sede da universidade local⁵⁰. As demais atividades foram desenvolvidas em uma cidade no extremo oeste do estado, nas dependências de duas escolas públicas da cidade e delas participaram cerca de 100 professores-pde das várias disciplinas curriculares.

As atividades deste semestre sob responsabilidade das IES (atividades 4, 6, 7, 8 e 9) totalizam 232 horas e têm caráter distinto entre si. As atividades 6 e 7, chamadas de *Curso I: Fundamentos da Educação* e *Curso II: Metodologia da Pesquisa*, têm caráter formativo não relacionado às especificidades das disciplinas escolares, e por isso reúnem os professores de todas as áreas. Segundo o documento síntese, estes cursos são exclusivos do programa e devem manter “relação com as diretrizes curriculares orientadoras da educação básica para a rede estadual de ensino.” (PARANÁ, 2013a, s/p). Conforme o professor Paulo, coordenador do programa, há ainda um ementário, elaborado pela SEED em conjunto com as universidades, o qual orienta tanto esses cursos quanto os do 2º semestre.

No caso investigado, a universidade recebeu para esses encontros, durante os meses de abril a junho de 2013, os 351 professores a ela vinculados. Para dar conta dessas atividades, as quais se configuraram como eventos de letramento do tipo *aula*, esta instituição procedeu da seguinte forma: parte dos professores foram encaminhados para um dos campi da instituição e a outra parte, a qual acompanhei – aproximadamente 240 professores – realizou-as na sede da reitoria. Estes professores foram divididos em seis grupos de número equivalente, organizados por ordem alfabética de seu primeiro nome. Cada grupo foi alocado em uma sala da universidade⁵¹ e, a cada um ou dois dias, tinha aula com um professor do curso de Pedagogia⁵², que se revezava entre as turmas. Desse modo, o *Curso I: Fundamentos*

Formação Tecnológica: Tutoria, no segundo período do Programa (PARANÁ, 2013a).

⁵⁰ Embora conste no *Plano Integrado* como sendo de responsabilidade da SEED/NRE, esta atividade foi realizada em parceria com a universidade envolvida nesta pesquisa. A atividade, cuja carga horária cumprida foi de 16 horas-aula, ocorreu nos dias 18 e 19 de março de 2013 no anfiteatro dessa universidade, reunindo os 351 professores a ela vinculados. A temática abordada foi “Educação Especial” e sobre ela falaram representantes do NRE e da universidade local, os quais apresentaram as várias vias de apoio aos portadores de necessidades especiais existentes em cada instituição. O encontro também contou com um convidado externo: um professor de uma universidade do estado de São Paulo, pesquisador da temática em questão.

⁵¹ Para a realização de parte das atividades do programa, o governo estadual investiu, entre 2007 e 2010, em espaços físicos chamados de INTEGRAR, construídos nas sedes de universidades estaduais, num total de 9 unidades. A sede desta universidade conta com uma dessas unidades, que estava em fase final de construção em 2013. Nesta época, contava com 4 (quatro) salas de aula que foram insuficientes para os cerca de 240 professores atendidos por aquele campus da universidade.

⁵² A universidade em questão é multicampi. Nela há três cursos de Pedagogia. Entretanto, apenas professores do campus sede da universidade participaram, no caso investigado, como ministrantes desses cursos, a convite da coordenação do

da Educação e o Curso II: Metodologia da Pesquisa foram ministrados por cerca de seis professores diferentes, tendo cada um trabalhado entre 8 e 24 horas com cada turma. Uma vez que as aulas aconteciam simultaneamente, optei por observar um dia em cada turma. Assim, realizei observação participante em ao menos um dia de aulas de cada um dos seis grupos, desenvolvendo anotações em diário de campo e gravações em áudio. Os registros gerados nesses momentos integram o corpus analisado no capítulo 5.

Merece registro o fato de que essas atividades exigem constantes deslocamentos da maior parte dos professores-pde, a exemplo das professoras Adriana e Vanda, participantes desta pesquisa. Elas estão ligadas ao NRE de uma cidade do extremo oeste do estado, o que significa que residem e trabalham neste município ou em municípios vizinhos⁵³. Um dos cinco campi da IES à qual elas estão vinculadas no programa localiza-se justamente nesse mesmo município. Entretanto, à exceção dos *Encontros de Orientação* (atividade 8), nenhuma das atividades deste primeiro semestre a cargo das IES foi realizada nesse município, o que exigiu que os professores-pde dessa região percorressem até 300 km diários⁵⁴, duas vezes por semana, durante o referido período. Estive com alguns deles nessas viagens.

O *Encontro de Área (Projeto de Intervenção Pedagógica)* – atividade 4, é uma atividade de 8 horas prevista para o final do primeiro semestre do programa, a qual envolve as apresentações e discussões dos PIPES dos professores-pde “a fim de debater e qualificar seus trabalhos e estudos” (PARANÁ, 2013a, s/p). Acompanhei, no dia 13 de junho de 2013, o *Encontro de Área* dos professores de língua portuguesa, ocorrido em um dos campi da universidade envolvida nesta investigação.

Diferentemente das atividades anteriores, os *Encontros de Orientação* (atividade 8) e a *Elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola* (atividade 9) não reuniram grande número de participantes. Os *Encontros de Orientação*, única atividade que ocorre em todos os semestres do programa, visam ao acompanhamento e à discussão dos encaminhamentos de cada uma das quatro produções que o professor-pde realiza ao longo dos dois anos do programa: o PIPE, a Produção Didático-Pedagógica, a Implementação do PIPE e o Artigo Final (PARANÁ, 2013a). Segundo os documentos que regem o PDE, esses encontros devem durar 4 horas cada um, para cada orientando, e devem ser em número de oito por semestre, num total de 32 horas por período/semestre.

Duas docentes universitárias autorizaram-me a participar de seus encontros de

programa. A justificativa dada pelo coordenador para essa escolha é a economia de recursos financeiros: professores lotados no mesmo local onde acontecem as atividades do programa não necessitam de auxílios para deslocamentos.

⁵³ É o que ocorre com Adriana e Vanda.

⁵⁴ Há casos em que essa distância é maior, o que não ocorreu com os participantes desta pesquisa, mas com professores-pde da região sudoeste do estado.

orientação: a professora Ana e a professora Miriam, ambas ligadas, no ano de 2013, a um dos colegiados dos cursos de Letras da universidade envolvida nesta pesquisa. Os *Encontros de Orientação* dessas docentes ocorreram de duas maneiras: a) virtualmente, via plataformas virtuais, como o *skype* ou via *e-mail*; e b) presencialmente, de forma individual e/ou em grupo. Estive presente na maior parte desses encontros, nos quatro semestres do programa. Entretanto, apenas os dados provenientes das orientações de Ana estão são considerados nesta tese e são analisados no capítulo 6. Os dados resultantes das interações entre Miriam e seus orientandos foram desconsiderados, por essa professora ter sido desligada da instituição no final de 2013⁵⁵.

Para a *Elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola* (atividade 9), outra atividade a cargo das IES, o programa prevê 64 horas. Este tempo destina-se à produção escrita deste projeto, feita individualmente por cada professor-pde. O PIPE “tem por finalidade delinear a intencionalidade das ações a serem implementadas na escola” (PARANÁ, 2013c, s/p) e é um texto cuja estrutura composicional deve contemplar tema, título, justificativa do tema de estudo, problematização, objetivos gerais e específicos, fundamentação teórica, cronograma e referências bibliográficas, além de estratégias de ação.

Esta atividade envolve o processo individual de escrita propriamente dito. Tive acesso a alguns registros desse processo por meio de cópias de *e-mails* que recebi com versões desse documento, das entrevistas que realizei com professores de língua portuguesa e de outras disciplinas sobre essa produção e de conversas que tive com professores-pde tanto nos corredores das salas de aula quanto nas viagens que fizemos para a realização das atividades do programa.

Como podemos observar no Quadro 4, já no primeiro semestre, o professor-PDE realiza ao menos 312 horas de atividades. Este somatório não inclui as leituras que podem ser nelas requeridas, como aconteceu nos *Encontros de Orientação* que acompanhei. Neles, eram sistematicamente discutidos textos teóricos, cuja leitura prévia demandou tempo não constante nesta contagem de horas.

Vejamos agora algumas informações sobre as atividades do segundo semestre do programa.

Quadro 5: Plano Integrado de Formação Continuada – 2º semestre/2013⁵⁶

⁵⁵ Miriam era professora temporária na instituição e assim como outros professores na mesma condição, não teve seu contrato renovado em 2014, o que inviabilizou a conclusão do processo formativo com os professores-pde.

⁵⁶ Fonte: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/pde_roteiros/plano_integrado_turma2013.pdf
Acesso em fev. 2013.

2º Período – De Julho à Dezembro/2013			
N.	Atividades	CH	Local
1	Curso III: Específico		
1.1	Metodologia de Ensino	32	IES
1.2	Produção Didático-Pedagógica: Pressupostos Teórico-Metodológicos	32	
2	Curso IV: Específico	64	IES
3	II Encontro de Área (Produção Didático-Pedagógica)	8	IES
4	Atividades de Inserções Acadêmicas*	64	IES
5	II Seminário Integrador	16	SEED/NRE
6	Encontros de Orientação	32	IES
7	Formação Tecnológica: Tutoria		
7.1	Presencial	16	SEED/NRE
7.2	A distância	48	
8	Elaboração da Produção Didático-Pedagógica	64	PROFESSOR PDE/ORIENTADOR
Total		376	
Semana Pedagógica (Obrigatória)			
* Atividade a ser desenvolvida no decorrer do primeiro e segundo períodos			

No segundo período do programa, as atividades do PDE a cargo das IES somaram 232 horas-aula e, diferentemente do primeiro período, se voltaram, majoritariamente, para as áreas específicas do conhecimento.

Acompanhei o *Curso III: Específico* e o *Curso IV: Específico* (atividades 1 e 2) em um dos campi da universidade envolvida nesta pesquisa, dos quais participaram 35 professores de língua portuguesa. À semelhança dos *cursos I e II*, esses cursos foram ministrados por professores universitários e também se configuraram como eventos de letramento do tipo *aula*, que ocorreram durante o período de agosto a outubro de 2013. A carga horária total prevista para esses cursos, 128 horas, foi dividida pela coordenadora do PDE local de forma equivalente entre as professoras do colegiado de Letras orientadoras do PDE⁵⁷, de modo que as aulas desses cursos foram ministradas por oito professoras distintas⁵⁸. Dessas oito professoras, optei por acompanhar as aulas daquelas que focalizassem o estudo da língua e não da literatura, o que levou me ao número de seis docentes. Dessas, quatro concederam-me autorização para realizar observação participante em suas aulas, fazendo registros em diário de campo e gravações em áudio. Algumas cenas desse contexto são analisadas no capítulo 5.

⁵⁷ Essas aulas estão fora da carga horária contratual dos professores universitários. Para desenvolvê-las, esses professores têm a promessa de receberem proventos extras. Até pouco antes do final de 2014, as professoras de Letras não haviam recebido as aulas de 2013.

⁵⁸ Faço algumas reflexões sobre essa organização no capítulo 5.

De forma análoga ao evento equivalente previsto para o primeiro semestre, o *Encontro de Área (Produção Didático-Pedagógica)* (atividade 3) também agrupou os professores por disciplina curricular e, embora os documentos do programa orientem que neles deva haver, além da apresentação oral das produções dos professores-pde, a sua discussão, não houve tempo para isso, ao menos no caso investigado.

As *Inserções Acadêmicas* (atividade 4) referem-se à participação do professor-pde em eventos acadêmicos à escolha desse professor e de seu orientador, ofertados por qualquer IES nacional⁵⁹. Estas atividades não fazem parte desta pesquisa, tal como o *II Seminário Integrador* e a *Formação Tecnológica: tutoria* (atividades 5 e 7). Os *Encontros de Orientação* (atividade 6) continuaram sendo acompanhados, conforme já exposto.

De forma semelhante à *Elaboração do PIPE*, atividade do 1º período, à *Elaboração da Produção Didático-Pedagógica* (atividade 8) reserva-se um tempo de 64 horas destinado à efetiva elaboração de material didático feita individualmente pelo professor-pde. De forma análoga à produção do PIPE, tive acesso à Produção Didático-pedagógica através das cópias de *e-mails* que recebi com algumas versões desse documento, das entrevistas que realizei com professores de língua portuguesa sobre essa produção e de conversas que tive com professores-pde nos corredores das salas de aula.

A carga horária total prevista de atividades para o primeiro ano do programa é de 688 horas-aula, excetuando-se o tempo para as leituras solicitadas por vários professores universitários.

Cumpre lembrar que, nestes dois primeiros períodos, os professores-pde têm afastamento integral de suas atividades docentes para participarem do programa⁶⁰, sem desconto em sua remuneração básica⁶¹. Os participantes também recebem auxílio financeiro do governo estadual, chamado de bolsa, para cobrir custos de alimentação, estada e deslocamento durante a realização das atividades do primeiro ano, os quais, como sinalizei no capítulo 2, foram recebidos sempre com grande atraso causando transtornos aos professores-pde.

⁵⁹ Embora tenha permissão para validar eventos acadêmicos de qualquer localidade, o professor só recebe auxílio financeiro para este fim quando seu deslocamento se limitar a universidades do estado.

⁶⁰ É importante registrar que há muitos professores que têm vínculo de apenas 20 horas semanais de trabalho com o estado e outras 20 horas em outras instituições, a maior parte dos casos em escolas municipais. Até o ano de 2010, esses professores solicitavam afastamento desses cargos e passavam a receber proventos do estado o equivalentes a 40 horas de trabalho, mediante o compromisso de se dedicarem exclusivamente ao programa. A partir de 2011, esse benefício deixou de ser concedido e os professores nestas condições passaram a ter de continuar nestas outras salas de aulas durante a realização do PDE. Essa situação gerou muitos transtornos e insatisfação por parte dos docentes. Foi o que aconteceu com a professora Isabel.

⁶¹ Vale registrar que há casos em há redução de ganhos. Adicionais de função e noturnos, por exemplo, não são mantidos durante a realização do PDE.

Como podemos perceber se considerarmos o volume de atividades realizadas pelos participantes do PDE e as distâncias percorridas por muitos docentes para realizá-las, tanto o afastamento, quanto as bolsas, se fazem imprescindíveis para que esses profissionais tenham condições mínimas de atingirem os objetivos previstos pelo programa.

Algumas mudanças ocorrem nas atividades planejadas para o segundo ano do PDE, como veremos a seguir.

Quadro 6: Plano Integrado de Formação Continuada – 3º semestre/2014⁶²

3º Período – De Fevereiro à Julho/2014			
N.	Atividades	CH	Local
1	Grupo de Trabalho em Rede – GTR	64	SEED
2	Encontros de Orientação	32	IES
3	Webconferência	4	SEED
4	Implementação do Projeto na Escola	64	PROFESSOR PDE/ORIENTADOR
Total		164	

A partir do terceiro semestre do curso, os professores-pde reassumem 75% de sua carga horária de trabalho contratual. Os outros 25% devem ser destinados às atividades do programa.

Neste período, segundo o plano integrado (cf. Quadro 6), são duas as atividades de responsabilidade da SEED: o *Grupo de Trabalhos em Rede – GTR* (atividade 1) e a *Webconferência* (atividade 3) que, juntas, somam 68 horas. O *GTR* é uma atividade realizada na modalidade a distância, em que o professor-pde assume o papel de tutor de um curso *on-line* direcionado a outros professores da rede. O principal objetivo do *GTR* é “socializar as produções realizadas pelo professor PDE durante o programa” (PARANÁ, 2013a, s/p). As *Webconferências* são assim definidas pelo documento síntese:

Atividades que oportunizam aos professores PDE interação, utilizando recursos tecnológicos apropriados, num mesmo espaço/tempo para conhecer e apreender as reflexões já sistematizadas por pesquisadores da área educacional, o que irá contribuir, mais uma vez, com o seu processo de formação profissional. (PARANÁ, 2013a, s/p.)

Neste semestre, as IES continuam se responsabilizando pelos *Encontros de Orientação* (atividade 2) e passaram a ser responsáveis também pela *Implementação do Projeto na Escola* (atividade 4). Juntas, estas atividades somam 96 horas.

⁶² Fonte: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/pde_roteiros/plano_integrado_turma2013.pdf
Acesso em fev. 2013.

No primeiro semestre de 2014, continuei acompanhando os *Encontros de Orientação* (atividade 2) da professora Ana.

A *Implementação do Projeto na Escola* (atividade 4), é reiteradamente apontada nos documentos que orientam o PDE como destacado espaço pedagógico de articulação teórico-prática. É nesse momento que o professor tem a possibilidade de intervir na realidade escolar, por meio das ações que planejou durante o programa. Seu objetivo é assim definido pela secretaria:

A implementação visa principalmente enfrentar e contribuir para a superação das fragilidades e problemas apontadas pelo professor PDE no ensino de sua disciplina/área, na escola para ser investigada no seu tema de estudo, com a finalidade de promover a melhoria qualitativa do ensino e da aprendizagem na escola de execução do projeto. (PARANÁ, 2013a, s/p.)

Essa implementação deve ocorrer na escola em que o professor é lotado, e deve acontecer, preferencialmente, em momento diverso das aulas que ele tenha reassumido (para além dos 75% da sua carga horária)⁶³. Ela não precisa, necessariamente, visar aos alunos; pode envolver pais, outros professores, funcionários ou mesmo a comunidade no entorno da escola. A carga horária prevista para esta atividade é de 64 horas, sendo que 32 delas devem estar diretamente relacionadas a atividades com o público-alvo (PARANÁ, 2013b).

Acompanhei alguns momentos da implementação dos projetos das professoras Adriana e Vanda. Registrei esses momentos com anotações em diário de campo e fiz alguns registros em áudio⁶⁴. Dados obtidos nessas visitas servem para compreender as orientações ocorridas nas interações analisadas no capítulo 6.

A carga horária prevista de atividades para o penúltimo semestre do PDE é de 164 horas-aula.

Exponho a seguir o quarto e último quadro do plano integrado turma PDE 2013-2014, referente ao último semestre de atividades desta turma.

Quadro 7: Plano Integrado de Formação Continuada – 4º semestre/2014⁶⁵

⁶³ Regulamentação constante na Orientação N° 008/2013 – PDE/DPPE (PARANÁ, 2013b)

⁶⁴ Uma vez que essas professoras implementaram seus projetos nas suas salas de aulas e eu não obtive autorização de seus alunos para fazer registros em áudio, concentrei os registros no diário de campo. Os dados de áudio que obtive foram apenas dos comentários das professoras sobre a implementação feitos nos corredores e/ou na sala dos professores.

⁶⁵ Fonte: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/pde_roteiros/plano_integrado_turma2013.pdf Acesso em fev. 2013.

4º Período – De Julho à Dezembro/2014			
N.	Atividades	CH	Local
1	Encontros de Orientação	32	IES
2	Webconferência	4	SEED
3	Seminário de Encerramento do PDE	8	SEED/NRE
4	Elaboração do Trabalho Final	64	PROFESSOR PDE/ORIENTADOR
TOTAL		108	
CARGA HORÁRIA TOTAL		960	

Neste quarto e último período do PDE (cf. Quadro 7), o professor participante do programa continua licenciado parcialmente de suas atividades docentes: tem 25% da sua carga horária de trabalho para se dedicar ao programa.

À cargo da SEED, neste semestre, estão as atividades *Webconferência* (atividade 2) e o *Seminário de Encerramento do PDE* (atividade 3), que totalizam 12 horas.

Segundo o que orienta a SEED, o *Trabalho Final* (atividade 4) objetiva “divulgar e socializar o trabalho desenvolvido pelo professor-pde, na perspectiva de enfrentamento dos problemas do cotidiano da escola onde está inserido” (PARANÁ, 2013a, s/p). Ainda de acordo com a SEED, este trabalho deverá assumir a forma do gênero *Artigo Científico*⁶⁶, e deve contemplar a problemática escolar estudada, os dados coletados na implementação da intervenção planejada e uma análise desses dados.

Assim como a escrita do PIPE e da Produção Didático-pedagógica, atividades do 1º e 2º períodos do programa respectivamente, o tempo destinado a esta atividade, 64 horas, pressupõe o trabalho individual do professor-pde. Como o contato com os orientandos da professora orientadora Miriam foi perdido, continuei acompanhando apenas as professoras-pde Adriana e Vanda, orientandas da professora Ana⁶⁷. Essas professoras cederam-me algumas das versões de seus textos.

Com base nas descrições, foi possível observar como estava estruturado o PDE na edição considerada nesta pesquisa e também o grande volume e a variedade de atividades de que o professor-pde participa no programa, o que significa que há uma tentativa de abranger

⁶⁶ Conquanto seja um artigo científico, este trabalho não pode ser publicado em revistas científicas, face à cessão de direitos autorais que faz o professor participante à secretaria, o que impede que a produção circule por outros meios além daqueles escolhidos por este órgão. Isso também mostrou ser um fator gerador de desinteresse de alguns professores universitários em orientarem os trabalhos do programa. Estes profissionais alegaram que, uma vez que os artigos não poderiam ser publicados no meio acadêmico, tanto a orientação quanto a produção científica não poderiam ser incorporada aos seus currículos.

⁶⁷ Conforme já mencionado, a professora universitária Ana foi orientadora de 3 professoras-pde durante os anos de 2013-2014: Adriana, Vanda e Isabel. Apenas Adriana e Vanda concederam-me autorização para observar versões de suas várias produções no PDE.

interesses e formações muito diversas.

Em relação ao lugar das orientações dentre as atividades acadêmicas do PDE, em termos de carga horária, as 128 horas reservadas à orientação equivalem, proporcionalmente, a menos de 1/3 do seu total. Essa proporção leva em conta que as atividades acadêmicas realizadas nas/pelas IES parceiras somam 400 horas se descontadas as 256 horas que são destinadas à escrita das produções e à implementação do PIPE. Dada a relevância do PIPE dentro do programa e a função da orientação de direcionar essa produção, a primeira observação a ser feita é que a orientação é reservada menor relevância dentro do PDE. Afinal, a responsabilidade que é nela depositada não é proporcional às condições – em termos de carga horária – a ela dadas.

Na seção a seguir descrevo sucintamente meu processo de entrada no campo da pesquisa.

4.5 A entrada no campo e a definição dos participantes de pesquisa

Minha entrada no campo de pesquisa se deu a partir de contato com o NRE de uma cidade do oeste do estado, no final do mês de janeiro de 2013, a fim de apresentar o projeto desta pesquisa, obter informações sobre o calendário de atividades do PDE 2013-2014, bem como de solicitar autorização para participar da *Aula Inaugural*, atividade prevista no plano integrado, momento que se mostrou oportuno para entrar em contato com os professores de língua portuguesa desta turma. Todas as minhas solicitações foram prontamente atendidas e obtive, sem dificuldades, as permissões solicitadas.

Ainda antes do início das atividades do programa, que ocorreria em fevereiro, também entrei em contato com o colegiado do curso de Letras da IES pública da mesma cidade, onde a maior parte da pesquisa foi desenvolvida. Estive presente na primeira reunião do ano do grupo, na primeira semana de fevereiro de 2013. Já tendo sido professora daquela instituição, meu acesso ao encontro ocorreu sem dificuldades. Na ocasião, expus os objetivos da pesquisa ao grupo e convidei todos os professores que fossem participar do PDE a colaborarem com minha investigação, especialmente permitindo meu acesso aos trabalhos de orientação.

Nesse mesmo encontro, solicitei verbalmente autorização da coordenação local, realizada pela professora Catarina, para participar dos *Encontros de área*, e dos *Cursos III e IV*, atividades sob sua responsabilidade, no que também fui prontamente atendida.

No encontro do dia 22 de março de 2013, data em que, no caso observado, as

relações de orientação foram formalizadas e iniciadas oficialmente, dei início ao processo de observação dessa atividade. Foi nesse momento que expus às professoras-pde Adriana, Vanda e Isabel os propósitos e questões relativas a sua participação nesta pesquisa, convidando-as a fazerem parte dela. Também lhes informei que estaria acompanhando e gravando em áudio sua participação no programa. Todas concederam autorização prontamente. A leitura conjunta e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido foram feitas no encontro seguinte⁶⁸.

Para participar das demais atividades organizadas pela IES envolvida neste estudo, no mesmo período, primeiramente entrei em contato com o NRE da minha cidade. Por meio da coordenadora do PDE no NRE fui apresentada pessoalmente ao professor Paulo, no primeiro dia de atividades do programa no campus sede da universidade. Obtive permissão verbal imediata e solicitamente deste coordenador para acompanhar as atividades acadêmicas do programa.

A partir dos contatos relatados, gerei dados em todas as atividades acadêmicas do programa, inclusive nos eventos de orientação de duas professoras universitárias, além de ter acompanhado parte da implementação do PIPE de duas professoras-pde de língua portuguesa.

4.6 Quem são os participantes desta pesquisa

Em função do foco nas análises nos eventos de orientação, as participantes do PDE envolvidas desta pesquisa de forma mais intensa são a orientadora Ana e suas orientandas Adriana, Isabel e Vanda.

Há ainda outros professores-pde que também se configuram como participantes da pesquisa, pois foi grande o número de docentes com os quais tive contato no período em campo e que estão envolvidos nos dados gerados. A fim de caracterizar o contexto geral do programa e localizar as orientações nesse quadro amplo, durante o percurso de geração dos dados, fui colhendo depoimentos e selecionando gravações de interações nas aulas que se mostraram relevantes aos objetivos da tese. Nestes casos, fui solicitando permissão de envolvimento na pesquisa apenas dos professores-pde que figuravam nessas situações. Por fim, selecionei alguns desses dados, o que resultou no envolvimento nesta tese de 12 professores-pde e mais 2 professoras universitárias, além de Ana, Adriana, Vanda e Isabel.

⁶⁸ Cópia das autorizações assinadas por todos os participantes desta pesquisa encontram-se nos Anexos II e III.

Adriana tem 42 anos⁶⁹, nasceu na mesma região do estado onde mora atualmente. Formou-se em Letras Português em 1997, pela universidade pública em que realizou as atividades acadêmicas do PDE. Conclui duas especializações, uma em 1998, em *Interdisciplinaridade na Educação Básica* e outra em 2012, em *Gestão Escolar*⁷⁰. A docente não informou em que instituições desenvolveu esses cursos. Atua como docente de língua portuguesa na mesma escola em que iniciou sua carreira no funcionalismo público há 15 anos. Sua carga horária de trabalho contratual é de 40 horas semanais. É professora há 23 anos.

Ana tem 66 anos, nasceu no estado de Minas Gerais, licenciou-se em Letras Português-Francês por uma universidade pública daquele estado, no ano de 1972. Concluiu mestrado em Letras, no ano de 1999, em uma universidade federal do estado do Paraná. É doutora em Linguística Aplicada desde 2004 por uma universidade pública do estado de São Paulo e em 2012 e 2015, respectivamente, concluiu dois pós-doutorados em diferentes universidades públicas brasileiras. A docente atua na universidade envolvida nesta pesquisa desde 1988, dedicando-se exclusivamente e em tempo integral à instituição, atuando em cursos de graduação e de pós-graduação, em grupos de pesquisa e em projetos de extensão variados. Antes disso, havia atuado na educação básica. É profissional da educação há pelo menos 44 anos.

Isabel forneceu poucas informações para esta pesquisa. A docente preferiu não responder a nenhum dos dois questionários que apliquei no percurso da geração de dados e se mostrou receosa, em alguns momentos, em relação à participação nesta investigação. Houve um período, inclusive, que chegou a retirar seu consentimento de participação, tendo, mais tarde, voltado atrás, com ressalvas. A docente temia que a cobrança da orientadora em relação às suas produções pudesse estar sendo sobrecarregada em função da minha presença nos eventos e do destino dos registros que eu fazia. Por essa razão, embora disponha de algumas cópias dos *e-mails* que esta professora-pde trocou com Ana, de algumas cópias de suas produções e alguns registros de suas orientações individuais, não estou autorizada a utilizar esses dados. Estou autorizada apenas a me valer de sua participação nos encontros de orientação que se caracterizaram como *grupo de estudos*, em que estavam presentes, além dela, as demais participantes da pesquisa.

Após o término do PDE, já sem correr o risco que temia, Isabel concedeu-me uma

⁶⁹ Estou expondo as idades e as contagens de tempo de serviço no magistério das docentes considerando como marco o ano de 2016.

⁷⁰ Após a conclusão do PDE, Adriana e Vanda ingressaram no Mestrado Profissionalizante em Letras – o PROFLETRAS, a ser concluído em 2016.

entrevista⁷¹ a partir da qual pude coletar algumas informações sobre a docente. Na ocasião, Isabel informou que se formou em Letras Português, em 1990, pela mesma universidade estadual em que realizou o programa, embora em campus diverso de onde desenvolveu as atividades acadêmicas do PDE. Concluiu duas especializações: uma em 1996, em *Alfabetização* e outra em 2011, sobre *Educação de Jovens e Adultos*. A docente não informou em que instituições realizou estes cursos. Antes mesmo de concluir a graduação, já atuava no magistério em salas multisseriadas, em pequenos distritos da região. Atuou como professora alfabetizadora estatutária do município onde mora, em tempo parcial, de 1996 a 2013, quando se aposentou deste cargo. No estado, atua como professora de língua portuguesa desde 1997 e sua carga horária contratual é de 20 horas semanais⁷². É professora há 33 anos.

Vanda tem 41 anos e nasceu na mesma cidade do oeste do estado onde trabalhava até 2014. Licenciou-se em Letras, em 1998, por uma instituição privada do estado de São Paulo, para a qual viajava semanalmente para realizar sua graduação. Concluiu duas especializações, uma no ano de 2000, em *Interdisciplinaridade* e outra em 2012, em *Gestão Escolar*, na mesma turma de Adriana. Há 12 anos é professora efetiva de língua portuguesa, atuando desde seu ingresso no funcionalismo público na mesma escola, em tempo integral. É professora há 22 anos.

Adriana e Vanda eram colegas de trabalho à época da coleta de dados desta pesquisa e são amigas pessoais⁷³. Trabalhavam juntas na mesma escola, numa cidade de pouco mais de 4000 habitantes⁷⁴, a cerca de 93 km da cidade onde realizaram as orientações e os cursos específicos do PDE e a aproximadamente 75 km de onde realizaram praticamente todas as demais atividades acadêmicas do programa. A escola de ensino fundamental e médio onde trabalhavam tem em torno de 460 alunos e, assim como a cidade, fica cercada por uma vasta área rural, povoada por famílias de pequenos agricultores, de onde provêm a maior parte de seus alunos e de onde elas mesmas vieram, como veremos a seguir.

Isabel mora na mesma cidade onde aconteceram as orientações e a aproximadamente 150 km das demais atividades acadêmicas do PDE. A professora dividia seu tempo, até o ano de 2013, entre o trabalho de 20 horas no estado e outras 20 horas no município, como professora alfabetizadora. A escola estadual onde a professora estava lotada não era a mesma em que vinha desenvolvendo seu trabalho nos últimos anos.

⁷¹ Entrevista semiestruturada, ocorrida nas dependências do local de trabalho da professora-pde, em fevereiro de 2015.

⁷² Após o PDE, Isabel ingressou em curso de graduação em Direito.

⁷³ Vanda mudou-se de cidade em 2015.

⁷⁴ Dados de acordo com o censo do IBGE de 2010.

Além desses dados, com base em questionário (Anexo V⁷⁵), respondido por Adriana, Ana e Vanda, tive acesso a outras informações gerais sobre essas profissionais. Por meio desse instrumento, foi possível levantar que todas se declaram brancas, têm filhos, moram com uma a três pessoas e suas rendas familiares brutas variam de R\$6000,00 a R\$20.000,00.

Todas provêm de famílias numerosas – mais de cinco pessoas, com pais pouco escolarizados, nenhum deles tendo terminado o ensino fundamental. Todos os pais eram agricultores e todas as mães, donas de casa. Uma delas, além de cuidar da casa e dos filhos, também costurava.

As atividades letradas que as docentes presenciaram na infância foram poucas. Apenas uma delas declarou ter observado, nesse período, os pais lendo materiais impressos variados e ajudando-a ou aos irmãos nas tarefas escolares. As outras duas declararam que os pais liam ou escreviam apenas receitas ou tarefas do trabalho. Mesmo a docente que declarou observar os pais tendo contato com maior variedade de materiais impressos, não os via lendo livros, revistas ou jornais.

Quanto ao acesso a materiais impressos na infância, todas declararam possuir em suas casas bíblias ou livros religiosos; cartilhas, cartas do ABC ou livros escolares e folhinhas ou calendários. Duas delas declararam ainda ter livros de receita, livros infantis e manuais de instrução. Apenas uma delas possuía, além desses, livros de literatura, revistas e livros didáticos durante a infância. Nenhuma delas tinha, dentre outros, livros técnicos ou especializados, dicionários, enciclopédias ou jornais.

Esses dados corroboram o perfil dos profissionais da educação brasileiros, já apontados por outras pesquisas (BATISTA, 1998; ALMEIDA, 2001). De acordo com esses estudos, os professores brasileiros são filhos e filhas de pais que exerceram ou exercem ocupações de caráter predominantemente manual, com pouca escolarização e de extratos sociais menos favorecidos. Por essa razão, têm sido caracterizados como não herdeiros da cultura letrada considerada legítima (BATISTA, 2001).

Entretanto, é importante ressaltar, que, a exemplo das participantes desta pesquisa, esses docentes foram vencedores de uma grande barreira. De acordo com Rojo (2009, p. 15), durante quase todo o século XX até a década de 1990, “a relação da escola com os meios populares é de exclusão e de fracasso”. Assim, os professores brasileiros representam a primeira geração de suas famílias a terem uma escolarização de longa duração. Por isso

⁷⁵ Este questionário foi elaborado por Cláudia Vóvio e vem sendo adaptado e utilizado pelos pesquisadores do Grupo Letramento do Professor.

mesmo, essas professoras representam uma história de sucesso escolar; em outros termos, “histórias de sucesso num país onde o sucesso é para poucos” (KLEIMAN, 2001, p. 48).

Quanto a sua relação com a escrita, há um evidente contraste entre o acesso a materiais impressos e a participação em práticas de letramento que as docentes declaram ter/realizar atualmente e o que declararam terem vivenciado em sua socialização primária.

Todas utilizam a escrita para um grande número de atividades diárias, desde as mais simples, como fazer listas de suas tarefas diárias, incluindo as relativamente mais elaboradas como ler e escrever *e-mails*, até atividades mais complexas como ler para estudar, realizando anotações, esquemas e escrevendo resumos ou relatórios. Seus hábitos de leitura incluem a leitura de jornais, revistas, livros literários, livros técnicos etc. As docentes declaram dar e receber dicas de livros, assim como conversar sobre as leituras com amigos e com colegas de trabalho. Todas declararam ler mais de dois livros por mês e gostarem de leitura. A internet também foi citada como fonte de informação e de leituras diversas.

Esses dados relevam a notável ampliação do acesso dessas docentes à cultura considerada legítima, mais um indício de que estamos diante de histórias de sucesso via/de letramento escolar.

CAPÍTULO 5

Entre o dito e o feito: o lugar e o papel das orientações

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim, é todo diálogo vivo.
(Mikhail Bakhtin, 1988[1975])

Neste capítulo, busco aprofundar a compreensão sobre o lugar e o papel da orientação no quadro geral das atividades formativas do PDE, expondo as determinações governamentais relativas às atividades acadêmicas do programa, para chegar às de orientação, com base principalmente no Documento Síntese (cf. PARANÁ, 2013a). Correlaciono as prescrições a dados do campo, de modo a cotejá-las em relação às perspectivas dos participantes desta pesquisa.

Fazendo isso, estou levando em conta não apenas o que foi idealizado pela secretaria como formação continuada, mas também como a universidade executou o que havia sido projetado na esfera governamental, a partir da perspectiva dos atores⁷⁶ envolvidos nesse cenário comunicativo: professores universitários e professores-pde.

Desse modo, busco responder às seguintes perguntas de pesquisa: *quais são as prescrições governamentais relativas às atividades acadêmicas do programa?; segundo essas prescrições, qual é o lugar e o papel da orientação em relação às demais atividades acadêmicas do PDE?; que demandas de letramento incidem sobre as orientações?; como essas prescrições se refletem e se refratam nas respostas-ativas dos participantes do programa?*

5.1 O Documento Síntese e o projeto formativo do PDE

As regulamentações que direcionam o PDE emanam do que é chamado de *Documento Síntese* (cf. PARANÁ, 2013a), doravante DS. Como todo gênero regulatório, o DS busca direcionar todas as atividades realizadas no interior do PDE. Uma vez que essas

⁷⁶ Tomo o termo *ator* com base nos postulados de Goffman (2002[1985]), o qual descreve e analisa as interações da vida social por meio da metáfora da representação teatral. A partir dessa metáfora, os indivíduos atuam como atores em um palco, representando papéis em função da plateia e dos outros atores.

atividades são realizadas ou pela própria secretaria, ou pelas universidades parceiras, pode-se dizer que o documento se insere em um diálogo entre esferas – a governamental e a acadêmica. Sendo a SEED uma secretaria que não responde pelas IES do estado, a análise do documento evidenciou que o grau de coerção dos enunciados não é o mesmo em todos os pontos do documento. Alguns enunciados indicam uma ação indireta da secretaria sobre as IES, especialmente quando o objeto de discurso é o modelo formativo que a secretaria projeta para as atividades acadêmicas do PDE.

Para demonstrar isso, dentre os enunciados que constituem o documento, focalizo aqueles que se relacionam, de alguma maneira, com as atividades acadêmicas do programa porque, como elos de uma cadeia discursiva, eles incidem sobre essas atividades como forças centrípetas, independentemente do grau de coerção, e colaboram para entender o papel e o lugar previsto para a orientação.

O DS é um documento de 13 páginas que contém a proposta pedagógica do programa, o Plano Integrado de Formação Continuada e os eixos organizacionais que estruturam o PDE. Alterações são feitas na organização do programa com frequência, razão pela qual há uma versão do documento válida para cada turma. Contudo, sua proposta pedagógica tem se mantido praticamente inalterada⁷⁷ em função da lei que deu ao programa caráter permanente⁷⁸.

Considerando que todo enunciado se produz a partir de uma situação de comunicação imediata, que por sua vez está inserida em um contexto social mais amplo (VOLOCHINOV, 2004[1929]), fazendo parte de um elo na cadeia discursiva (BAKHTIN, 2003[1979]), é necessário, antes, situar sócio-historicamente esse documento, o que faço sucintamente a seguir.

5.1.1 Supraendereço e atualização das vozes docentes

Um traço essencial de qualquer enunciado, segundo o dialogismo, é a sua dupla orientação: “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para alguém*.” (VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 113, *itálicos no original*). Essa perspectiva, dialógica, perpassa toda a obra do Círculo e coloca em evidência dois elementos essenciais de todo enunciado: o ponto de onde se originam as palavras e o ponto para onde quem elas se destinam.

⁷⁷ cf. Ramos (2011); Possi (2012) e Vieira-Silva (2012).

⁷⁸ Lembrando: trata-se da lei complementar 130 de 14 de julho de 2010.

Em relação ao ponto de onde parte o enunciado⁷⁹, Ducrot (1987), a partir de sua conceituação de polifonia, faz uma distinção pertinente para entendermos o DS. Segundo o autor, um dos elementos que caracteriza a polifonia é a possibilidade de distinção entre dois tipos de locutores⁸⁰. Um enunciado pode trazer tanto um locutor *ser do discurso*, caracterizado “como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade pelo enunciado” (p. 182), quanto um locutor *ser empírico*, sujeito concreto, falante, aquele que de fato elabora o enunciado, o “elemento da experiência” (p. 187). É o que acontece, por exemplo, em abaixo-assinados. O grupo de pessoas que responde pelo documento – como alunos, professores, funcionários de uma empresa etc. – não elaboraram, elas mesmas, o documento (não são o ser empírico que o redigiu, de fato), mas constituem o seu locutor, pois ao assiná-lo, assumem responsabilidade por ele.

Considerando as distinções feitas pelo autor, pode-se dizer que a Diretoria de Políticas e Programas Educacionais, instância interna à Secretaria de Estado da Educação, assume a responsabilidade pelos enunciados do DS, sendo sua locutora “propriamente dita”, o que se evidencia no cabeçalho que acompanha cada página do documento.

O documento fica disponível publicamente na página eletrônica do programa, dentro do sítio da secretaria, até ser substituído por uma versão atualizada. A versão em análise estava disponível em dois pontos dentro desta página durante 2013 e 2014: na página de abertura, ao final de um texto de apresentação do PDE, e na seção destinada aos orientadores.

A finalidade do documento, explicitada pela secretaria no texto que apresenta o PDE e direciona ao DS por meio de *hiperlink*, é “apresentar a proposta pedagógica do programa, o plano integrado de formação continuada e seus eixos estruturantes”.

Assim como emana de alguém, todo enunciado também se dirige a alguém. Bakhtin (2003[1975], p. 301) caracteriza esse endereçamento explicando que:

Este destinatário pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área

⁷⁹ A concepção de enunciado para o Círculo de Bakhtin e para Ducrot (1987) são distintas. Enquanto para o dialogismo do Círculo o enunciado é a unidade real e concreta da comunicação discursiva, podendo variar de uma resposta ativa sonora (como um “uhum” responde positivamente, em um diálogo, a outros enunciados) até obras completas, como um romance, o conceito de enunciado presente na obra *O dizer e o dito* do autor francês refere-se a um conjunto limitado de palavras que, agrupado, forma textos, o que o faz equivaler semelhantemente à frase. Contudo, suas perspectivas sobre a língua não se excluem mutuamente, tendo em vista que ambas consideram a natureza sócio-interacional dos enunciados, seja qual for a sua extensão.

⁸⁰ De acordo com o autor, outro elemento que caracteriza a polifonia é, além dos locutores, o enunciador. O enunciador é um ser que fala através da voz do locutor, sem que se possa lhe atribuir palavras precisas; “um enunciador está para o locutor assim como a personagem está para o autor” (p. 192). Um enunciador está presente, por exemplo, no fenômeno na ironia.

especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, dos subalternos, dos chefes, dos inferiores, dos superiores, dos próximos, dos estranhos, etc.; pode até ser, de modo absolutamente indeterminado, *o outro* não concretizado (é o caso de todas as espécies de enunciados monológicos de tipo emocional). Essas formas e concepções do destinatário se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado.

Todas essas formas que pode assumir o destinatário – parceiro presente numa conversa, representado por uma coletividade, ou ainda não representado (indeterminado) – constituem, segundo o autor, a segunda pessoa do diálogo.

Além de caracterizar o destinatário, na obra “Estética da Criação Verbal”, Bakhtin (2003[1975]) estende essa compreensão dialógica, acrescentando, junto ao segundo elemento do diálogo, um terceiro: “o autor do enunciado, de modo mais ou menos consciente, pressupõe um *supradestinatário* superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente exata é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado.” (p. 333). A presença desse terceiro, invisível e dotado de compreensão responsiva, se situa acima dos interlocutores e testemunha o diálogo. Não se trata de um terceiro místico ou metafísico, esclarece o autor, mas o “momento constitutivo do todo do enunciado e, numa análise mais profunda, pode ser descoberto.” (*loc. cit.*).

Enquanto gênero regulatório, o DS se direciona a todos os envolvidos no PDE: equipes responsáveis pela execução do programa nas secretarias envolvidas e nos NRE, coordenadores nas IES, professores formadores, professores orientadores e profissionais da educação básica, os quais constituem o segundo elemento do diálogo que é estabelecido através do documento.

Além desses, é possível identificar um supradestinatário a quem os enunciados do documento se dirigem: as instituições formadoras, sobretudo as participantes do programa, como demonstram os exemplos a seguir.

Excerto 7: IES como supradestinatárias do DS

1	Objetiva-se que essa formação provoque efeitos tanto na Educação Básica como no
2	Ensino Superior, tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os
3	currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes. Essa nova
4	proposta de Formação Continuada objetiva também fortalecer a articulação entre os dois
5	níveis educacionais, ou seja, entre a Educação Básica e o Ensino Superior. (PARANÁ, 2013a, s/p)

O documento é dividido em quatro partes. A primeira delas, intitulada “Pressupostos Conceituais”, aponta as premissas gerais do programa, relativas à perspectiva

de formação continuada da secretaria; a segunda elenca os “Fundamentos Político-pedagógicos do Programa”; a terceira contém o “Plano Integrado de Formação continuada” e também apresenta uma distribuição das atividades do programa organizadas a partir da dinâmica de três eixos idealmente articulados entre si; por fim, esses eixos são representados graficamente em uma imagem denominada “Quadro esquemático do Plano Integrado de Formação Continuada”. Em toda a sua extensão, os objetivos do programa aparecem explicitamente em apenas três enunciados, dentre eles os dois enunciados acima, marcados pelas formas verbalizadas “objetiva-se” e “objetiva” (linhas 1 e 4).

O supraendereço do documento às instituições formativas pode ser percebido, primeiramente, considerando as distinções entre “posto”, “pressuposto” e “subentendido” estabelecidas por Ducrot (1977[1972]). Segundo o autor, posto é “aquilo que é o objeto confesso da enunciação” (p. 173), ou seja, o que está de fato inscrito no enunciado. Neste caso, está posto que a secretaria tem intenções de provocar modificações no interior das escolas e das IES. Contudo, essa intenção não vem nominada, a secretaria não assume, diretamente, essa intenção. Com a escolha da forma verbal “objetiva-se”, sem sujeito gramatical definido, ocorre um apagamento do agente da ação. Com essa escolha, a secretaria deixa de se assumir como aquela que deseja ver mudanças na Educação Básica e no Ensino Superior.

O pressuposto também está inscrito no enunciado, mas não constitui, em dadas situações, o verdadeiro objeto de dizer da enunciação. No enunciado em questão, o pressuposto pode ser interpretado como *O Ensino Superior precisa ser modificado, assim como a Educação Básica precisa*, considerando os conectores “tanto” e “como” (linha 1), que estabelecem uma relação de equivalência entre os dois níveis de ensino.

O conteúdo subentendido, segundo o autor, constitui o verdadeiro objeto de dizer em muitas circunstâncias comunicativas, como parece ser o caso. No enunciado em análise, pode ficar subentendido que *As IES fariam bem se aproveitassem a participação no PDE para fazer revisões no seu modelo de formação*. Esse conteúdo fica nesse plano porque se trata de vontade discursiva da secretaria que ultrapassa seu escopo. Nos explica Bakhtin (2003[1979]) que a *intenção* ou a *vontade discursiva* é uma das peculiaridades do enunciado, determinando-o, assim como suas fronteiras. É através da sua expressão que os interlocutores podem, segundo o seu entendimento – tendo em vista sua condição responsivo-ativa –, fazer predições sobre o que o enunciador quer dizer, bem como posicionar-se em relação a esse dizer. Nesse sentido, a partir da posição da secretaria da educação em relação às IES, a qual envolve hierarquia superior somente no bojo das ações do programa, não seria pertinente que

ela direcionasse esse objeto de dizer a não ser dessa maneira.

A escolha do verbo *provocar* (linha 1), que na sua forma bitransitiva indica *incentivo, incitação*, mostra-se como outro indício do supradirecionamento do DS às instituições formadoras, especialmente às participantes do programa. O caráter regulatório do documento lhe permitiria usar termos que colaborassem para exercer a força centrípeta característica de toda norma. Nesse sentido, o uso da palavra poderia ser autoritário (BAKHTIN, 1988 [1975]) – que não permite comutações ou variações e vincula, necessariamente, a palavra à autoridade –, exigindo reconhecimento incondicional. O documento opta, no caso do enunciado em análise, por modalizar⁸¹ esse uso, justamente porque se trata de objetivos que fogem a sua “autoridade”, marcando a posição da secretaria em relação às IES.

Ao assumir objetivos que não se relacionam diretamente às atividades do programa, a secretaria evidencia alguns elos que constituem a cadeia discursiva que precede o documento e, além das já citadas, revela outras intenções de provocar atitudes responsivas e ressonâncias dialógicas nas IES parceiras do programa.

Conforme vimos no capítulo 2, o PDE foi gestado longe da universidade. O programa é um dos resultados de um intenso debate entre a secretaria – reformulada e recomposta também por professores da rede – e a categoria docente, por meio do seu sindicato, que, dentre outras reivindicações, destacou-se na luta para que o aprimoramento profissional superasse a dicotomia teoria e prática e para que a formação acontecesse dentro da carga horária de trabalho do professor, conforme prevê a LDB/1996.

No entanto, parcerias entre as IES do estado e programas diversos de formação continuada ofertados pelo governo estadual têm sido realizadas pelo menos desde a década de 1960 (cf. COSTA-HÜBES, 2008). Sendo assim, essas instituições figuram como agentes relevantes desses processos formativos há algumas décadas. Por isso mesmo, pode-se dizer que a luta pela superação da dicotomia teoria e prática a que se referem os docentes do estado repousa também sobre as experiências formativas vivenciadas no interior das faculdades e universidades do estado. Diante desse cenário histórico, a SEED parece refletir e refratar as vozes desses docentes, posicionando-se favoravelmente a elas, no que diz respeito a essa luta.

É possível afirmar que o documento ressoa e atualiza as vozes desses professores que, a partir dessa reivindicação e a de tempo para a formação, ajudaram a constituir o PDE, conforme apontam os excertos a seguir.

⁸¹ Tomo modalização a partir de Charaudeau (1992, *apud* Charaudeau e Maingueneau, 2012[2004]), segundo o qual se trata de um fenômeno pivô da enunciação, na medida em que por meio dela é possível explicitar as posições do locutor em relação ao seu interlocutor, a si mesmo e a seu propósito.

Excerto 8: Atualização das vozes docentes: o discurso citado

1	No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96, o tratamento aos
2	profissionais da educação se faz presente em seu Art. 67, Título VI. Este trata de questões
3	substanciais e, principalmente , dos princípios que devem nortear a formação dos
4	profissionais da educação, apontando: a formação de profissionais da educação (...) terá
5	como fundamentos: I) a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a
6	capacitação em serviço (BRASIL, 1996). Prevê ainda que: “Os sistemas de ensino
7	promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes (...) período
8	reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”
9	(BRASIL, 1996). (PARANÁ, 2013a, s/p)

Excerto 9: Atualização das vozes docentes: o discurso comentado

1	O contido na Lei, embora amplo e flexível, apresenta significativos avanços em relação à
2	formação dos professores, principalmente quando relaciona aspectos teóricos e práticos
3	e a capacitação no espaço escolar. Evidencia, assim, a necessária superação da dicotomia
4	entre teoria e prática na formação continuada dos professores da Educação Básica, bem
5	como ressalta que a formação docente deve figurar na jornada de trabalho do professor.
	(PARANÁ, 2013a, s/p)

De acordo com a teoria dialógica, ao tomarmos as palavras alheias, sempre nos posicionamos diante delas, seja rejeitando-as, refutando-as ou reassimilando-as e ressignificando-as. Nesses excertos, o discurso da LDB, citado e comentado pela SEED, é atualizado em função dos objetivos da secretaria e do supradestinatário a quem o enunciado se dirige – as IES do estado.

Volochinov (2004[1929]) faz uma incursão por textos narrativos da idade média até o século XX em busca da relação entre a orientação ativa do falante⁸² e as formas de transmissão do discurso do outro e observa que tanto sob a forma de discurso direto, quanto de indireto, o discurso citado pode assumir um estilo “linear” ou um estilo “pictórico”. O estilo linear refere-se à apreensão do discurso alheio de maneira a deixar marcados os contornos externos a sua volta, de forma a expressar impessoalidade. Esse estilo está carregado de firmeza ideológica, de autoritarismo e de dogmatismo e, de acordo com o autor, esteve presente de forma marcante, apesar de ter passado por transformações, até o século XVIII. Já no estilo pictórico, as réplicas e comentários do autor estão infiltrados no discurso alheio, de modo que, mesmo se tratando de um discurso citado ou comentado, sua palavra e a palavra alheia se embrenham de modo que os contornos entre uma e outra são atenuados. Considero, assim como o próprio autor, que essas observações podem explicar o uso da palavra alheia em contextos não narrativos, desde que a consciência sobre o peso específico

⁸² Na teoria dialógica, o termo falante pode ser tomado por “usuário da língua”, correspondendo, portanto, também a quem escreve.

dos discursos utilizados para um dado grupo social sejam levados em conta e também a “a posição que um discurso a ser citado ocupa na hierarquia social de valores” (VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 153).

Nesse sentido, merece atenção nos excertos em análise o fato de os enunciados se valerem de uma lei para fazer coro ao seu discurso. Dada a consciência das IES em relação à força da LDB/1996 enquanto documento regulatório e à posição que ela ocupa em relação aos interlocutores, pode-se dizer que a utilização da palavra alheia pela secretaria segue o estilo pictórico e tem efeito deôntico⁸³.

O estilo pictórico pode ser percebido pelas marcas linguísticas que põem em evidência a apreensão ativa da secretaria em relação ao discurso citado diretamente (trecho entre aspas no excerto 8, linhas 6-8) e indiretamente (trecho parafraseado no excerto 8, linhas 4-6). As marcas do posicionamento⁸⁴ da secretaria ficam evidentes nas escolhas lexicais “questões substanciais” e “principalmente” presentes no período parafraseado, as quais carregam uma apreciação valorativa positiva em relação ao conteúdo proposicional.

A mesma apreciação pode ser percebida no excerto 9 em “significativos avanços” (linha 1); “principalmente quando” (linha 2); “necessária superação” (linha 3) e em “ressalta” (linha 5), em cujo enunciado não há discurso citado, mas comentado.

Tanto a seleção lexical presente no enunciado do excerto 8, quanto no do excerto 9 carregam uma apreciação valorativa positiva que deixa entrever que a secretaria posiciona-se ativa e consonantemente em relação ao conteúdo da lei, de forma que faz das palavras da lei, as suas.

Esse estilo e esse posicionamento também se manifestam na escolha dos verbos *dever* e *ter* (linhas 3 e 4), presentes no enunciado do excerto 8, que são usados para reportar o que seriam os princípios e fundamentos que a secretaria espera que orientem as práticas formativas.

Por meio do estilo pictórico, a secretaria realiza um ato de linguagem indireto⁸⁵, que é aquele que “se exprime sob a cobertura de um outro ato” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012[2004], p. 74). O ato de linguagem indireto funciona como procedimento atenuador⁸⁶ do teor autoritário expresso por esses verbos. Assim, ao utilizar o

⁸³ Estou usando efeito deôntico como sinônimo de efeito de ordem, o que não se confunde com modalidade deôntica. Sobre este conceito, farei considerações em análises a diante.

⁸⁴ Posicionamento, no quadro do dialogismo, corresponde ao efeito da posição ativo-responsiva dos sujeitos no diálogo, que podem tanto subverter quanto manter posições, hierarquias, expectativas interacionais etc.

⁸⁵ Os atos de linguagem advêm da teoria conhecida como *Speech Acts*, a qual tem como precursor o filósofo britânico J.L. Austin, e sua obra *How to do things with words* (1962).

⁸⁶ De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2012[2004]), a noção de procedimento atenuador advém da “teoria da polidez” desenvolvida por Brown e Levinson (1978, 1987) e baseia-se no fato de que, para manter um mínimo de harmonia

discurso citado (excerto 8), a secretaria deposita na lei a responsabilidade pelo ato de ordenar que ela mesma realiza.

Com base no que está posto no enunciado “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes (...) período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (excerto 8, linhas 6-8), poderia se supor que o ato indireto de ordem incide também sobre a própria secretaria, posto que o objeto de discurso do enunciado volta-se a uma responsabilidade da secretaria e não das IES, de acordo com a própria LDB. Entretanto, nesse caso, em vez de funcionar como procedimento atenuador, o ato indireto de ordenar funciona como recurso argumentativo que visa convencer as instituições formativas a considerarem as mudanças pretendidas pela secretaria.

Esse recurso se vale do conteúdo subentendido do enunciado (DUCROT, 1977[1972]). Conforme já explicitado, para chegarmos ao conteúdo subentendido, precisamos passar pelos seus pressupostos, que, no caso acima, podem ser da seguinte maneira resumidos: *A LDB/1996 orienta as IES a nortear a formação dos professores pela associação entre teorias e práticas; a lei também orienta que os profissionais da educação devem ser valorizados por meio de reserva de tempo, incluído na sua carga de trabalho, para a sua formação continuada.*

Desse modo, são pressupostas ações tanto das IES, quanto da secretaria. Tendo em vista que as informações sobre a licença remunerada dos participantes do programa e sobre o grande volume de investimentos públicos que ela demanda são saberes compartilhados entre os interlocutores, o enunciado subentendido poderia ser assim (re)construído: *Estamos fazendo um grande esforço de nossa parte. Façam, vocês, a sua parte.*

Por esse caminho, ao atualizar as vozes docentes, a secretaria expressa atitude responsiva de consonância a elas, mas também se serve delas e do discurso citado da lei para expressar sua vontade enunciativa em relação às IES e, assim, busca provocar ressonâncias dialógicas sobre essas instituições e exercer, de forma indireta, autoridade sobre elas.

5.1.2 A formação como objeto de discurso do DS: outros efeitos pretendidos

Conforme já apontado, a maior parte das atividades do PDE se realiza no interior

e preservar a face (ou fachada) dos interactantes, os sujeitos valem-se de procedimentos lexicais, morfossintáticos, prosódicos, mímico-gestuais e determinados atos de linguagem – dentre eles o ato de linguagem indireto – , para atenuar, abrandar os efeitos da suas enunciações.

das universidades e faculdades públicas do estado. De acordo com a lei complementar 130/2010, compete às IES parceiras do programa “IV – apresentar à SEED proposta didático-pedagógica e metodológica da execução do Programa na IES, respeitando as diretrizes definidas pela SEED.” (PARANÁ, 2010, Capítulo II, Art. 5º. § 4º, inciso IV).

Essas diretrizes estão presentes no DS na parte referente aos fundamentos do programa. Seguindo o caráter regulatório acenado anteriormente, a partir delas ficam bastante explícitas as determinações que incidem sobre as atividades acadêmicas do programa, incluindo as de orientação. Sendo assim, é objetivo dessa subseção abordá-las, analisando os enunciados do DS sobre os seguintes objetos de discurso (BAKHTIN, 2004[1979]): a formação continuada, as atividades acadêmicas do programa e seus agentes.

Todo enunciado, do seio da perspectiva dialógica da linguagem, orienta-se em função de um objeto de discurso; um objeto que “já foi ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo correntes.” (BAKHTIN, 2004[1979], p. 300). Essas ressonâncias dialógicas que incidem sobre o objeto do enunciado são “o discurso do outro sobre ele” (*loc. cit.*). Enquanto elos de uma cadeia, os enunciados nunca passam incólumes por esses discursos; na verdade eles os constituem. Mas não de maneira passiva; “todo enunciado, além de seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam.” (*loc. cit.*).

O objeto de discurso “formação continuada” aparece nos três excertos a seguir interpelado por uma série de fios discursivos que o compõem e ajudam construir efeitos pretendidos e ainda carregado do tom expressivo a ele dado pela secretaria.

Excerto 10: Conceito de formação continuada

1	Conceituamos como Formação Continuada , no âmbito desse Programa, o movimento
2	permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, em
3	estreita relação com as IES , com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de
4	reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar . (PARANÁ, 2013a, s/p, grifos meus)

Excerto 11: Modelo de formação continuada

1	[...] o PDE propõe um modelo de formação continuada com acentuada carga horária de
2	curso realizados no interior das universidades e faculdades públicas, <u>proporcionando o</u>
3	<u>retorno</u> dos professores às atividades acadêmicas , sem desconsiderar as questões do
4	cotidiano escolar . (PARANÁ, 2013a s/p, grifos e sublinhados meus).

Excerto 12: Proposta de formação continuada

1	Por fim, reiteramos que essa proposta de formação continuada visa ofertar ao Professor
2	PDE, através do <u>retorno</u> às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial,
3	condições de atualização e aprofundamento de seus conhecimentos teórico-práticos ,
4	permitindo a reflexão teórica sobre a prática para possibilitar mudanças na escola . (PARANÁ, 2013a s/p, grifos e sublinhados meus).

Como resposta aos enunciados constituídos no interior de um documento regulatório, os enunciadores esperam que as prescrições nele contidas sejam cumpridas. Sendo a SEED uma secretaria que, como dito, não opera sobre o ensino superior paranaense, esta locutora vale-se, também nos excertos acima, de procedimentos atenuadores para abordar o objeto de discurso em questão.

Nesse sentido, o uso de “conceituamos” (excerto 10, linha 1), “propõe” (excerto 11, linha 1) e “proposta” (excerto 12, linha 1) operam no enunciado para desconstruir o efeito deôntico do DS em relação ao tipo de formação continuada que a secretaria espera que seja realizada no interior das IES.

Já ao apresentar uma *conceituação* acerca da formação continuada, a SEED marca seu posicionamento em relação a esse objeto, definindo-o segundo a sua perspectiva. Pela assimetria pressuposta no processo de produção-circulação-recepção desse gênero, ao passo que essa conceituação posiciona o enunciador diante do objeto do discurso, informando ao interlocutor o modelo de formação pretendido, também o restringe: não haveria outro válido, somente este. Por isso mesmo, as escolhas lexicais “propõe” e “proposta” (excertos 11 e 12, respectivamente), perdem o caráter de abertura que poderiam dar ao objeto de discurso, caso se tratasse de outro gênero. Trata-se, pois, do único modelo de formação que o enunciado prevê como possível dentro do programa.

Esse modelo, por sua vez, está imbricado em uma trama discursiva que o interpela. Dentre os vários fios discursivos que o constituem, destaco a presença do que Nóvoa (2007) chamou de “consenso discursivo” sobre a formação docente, evidente nas pesquisas apontadas no capítulo 2. Os trechos “construção do conhecimento sobre a realidade escolar” (excerto 10, linha 4); “sem desconsiderar as questões do cotidiano escolar” (excerto 11, linhas 3 e 4) e “possibilitar mudanças na escola” (excerto 12, linha 4) evidenciam o consenso que, segundo o autor, é praticamente unânime entre as instâncias formadoras alvo de sua reflexão⁸⁷: a expectativa de que a formação seja o eixo articulador de mudanças na escola. Desse modo, às atividades acadêmicas do programa, nesse modelo formativo definido

⁸⁷ O autor dirige suas colocações ao contexto português especificamente e, de maneira mais genérica, ao contexto europeu, mas entendo que elas valham também para o contexto brasileiro, tanto em função da nossa herança da colonização, quanto em função das características que assumiu a formação docente no país, já apontadas no capítulo 2.

nos enunciados, caberia a tarefa de *refletir e construir conhecimento* sobre as problemáticas escolares, a fim de operar transformações no espaço escolar.

A manifestação desse “consenso” é possível por meio do que Maingueneau (1997, p. 115) chama de “memória discursiva”. O conceito, originário no campo da Análise do Discurso de orientação francesa se mostra consonante com a perspectiva do Círculo no que se refere ao princípio de que não somos o Adão mítico que nomeou as coisas pela primeira vez. Nossos enunciados se inscrevem numa rede de significações situada sócio-historicamente. A memória discursiva se situa no interior dessas redes e é “constituída de formulações que repetem, recusam e transformam outras formulações.” (*op. cit.*).

Com base numa memória discursiva que remete à função da formação continuada, segundo a perspectiva da esfera governamental, os enunciados evidenciam que a formação pretendida pela secretaria tem como objetivo principal a construção de conhecimento voltada para a intervenção sistemática na realidade escolar. Esse objetivo está, inclusive, posto de maneira não atenuada na lei complementar 130/2010: “**Todas** as atividades, estudos e produções do PDE **darão** prioridade à superação das dificuldades com que se defronta a Educação Básica das escolas públicas paranaenses.” (PARANÁ, 2010, Art. 4º., grifos meus).

Com a leitura do DS, os interlocutores e suprainterlocutores do documento são colocados diante daquilo que é o posicionamento da SEED em relação à formação continuada e, conseqüentemente, também às atividades acadêmicas do programa, no qual está evidenciada a preocupação com a construção de conhecimentos capazes de sistematizar intervenções na realidade escolar.

Com base na definição que Charaudeau (*apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012[2004]) faz de efeito pretendido⁸⁸, é possível afirmar que, com esse posicionamento, a secretaria busca agir sobre as IES, interpelando-as a assumirem a responsabilidade, junto aos professores, em relação às necessárias mudanças na qualidade do ensino escolar.

Considerando o contexto enunciativo em que o documento se insere, o efeito pretendido pela secretaria, o qual se aproxima, em certa medida, das vozes de professores paranaenses, parecer ter muitas possibilidades de se distanciar sobremaneira do efeito produzido. Conforme apontam os estudos arrolados no capítulo 2, a distância e a desvinculação da atividade profissional e das realidades escolares são características da

⁸⁸ O autor define efeitos pretendidos em oposição a efeitos produzidos. Aqueles seriam os efeitos que os falantes teriam a intenção de produzir ao enunciar, os quais dependem do reconhecimento do destinatário para se efetivarem. Os efeitos reconhecidos pelos destinatários, e efetivamente realizados, são os efeitos produzidos, de modo que um e outro não coincidem necessariamente.

formação continuada desenvolvida historicamente no interior das universidades. A constituição do PDE, vale lembrar, também se baseia na queixa de docentes paranaenses que se mobilizaram e, com base na luta sindical, reivindicaram um programa de formação que mais bem atendesse a suas necessidades formativas.

Também é preciso lembrar que os depoimentos do coordenador do programa na IES acompanhada, apontados no capítulo 2, indiciam ausência de discussões entre essas instituições e a secretaria acerca do modelo de formação a ser desenvolvido por elas. Depositar nos efeitos de um documento regulatório a expectativa de que esse modelo seja revisto, sem os embates discursivos pertinentes e indispensáveis, é negar o papel ativo dos sujeitos nas interações e a força dos discursos já postos.

Cabe ainda apontar que, de acordo com as discussões realizadas no capítulo 2, o PDE caracteriza-se como um programa do tipo individualizado, cujas ações formativas incidem sobre a figura do professor e não sobre um grupo de professores ou sobre a sua comunidade escolar. Não há atividades do programa a serem realizadas na/pela escola ou que para ela se voltem, a não ser a implementação, pelo professor-pde, do seu PIPE. Por essa razão, há um paradoxo na expectativa de que o professor, modificado pela formação, seja capaz, sozinho, de promover as mudanças necessárias nas realidades escolares, tendo em vista que o modelo de formação ao qual ele é submetido desconsidera outras variantes igualmente importantes do processo educativo que também precisam de intervenção. Acrescente-se o fato de o PDE se destinar, anualmente, a apenas 3% dos professores do estado.

Finalmente, as expressões verbais “proporcionando o retorno” (excerto 11, linhas 2-3) e “ofertar (...) retorno” (excerto 12, linhas 1-2), operam nos enunciados como recurso para imprimir à formação acadêmica, realizada no âmbito do PDE, um tom valorativo positivo, o qual sugere que ela seria um benefício concedido ao professor participante do programa. Essa apreciação se apoia na ideia de *tornar oportuno*, que está presente na escolha dos verbos *proporcionar* e *ofertar*. Esses verbos também carregam consigo o sentido de unilateralidade, de que a oferta se dirige de *alguém* para *alguém*. Essa ideia, além de reproduzir os papéis sociais historicamente reservados aos formadores universitários em relação aos professores da educação básica (estes supostamente inferiores àqueles), também transfigura o papel governamental na formação continuada docente. De acordo com a LDB/1996, a formação continuada deve estar inclusa na jornada de trabalho docente e é a um só tempo um direito do professor e uma responsabilidade do poder público. Por essa razão, o

PDE não constitui um benefício ofertado pelo governo aos professores. É, antes, o resultado de uma luta da classe⁸⁹ por um direito garantido por lei.

Além dos efeitos pretendidos pela SEED, o DS também traz determinações mais diretivas, que circunscrevem as atividades acadêmicas dentro do programa delimitando agentes, atividades e temas a serem abordados. Passo a tratar delas na subseção seguinte.

5.1.2.1 Forças coercitivas sobre as atividades acadêmicas do programa: o lugar das orientações

De acordo com a teoria dialógica da linguagem, a palavra está arraigada na trama das relações sociais dos domínios de atividades humanas e constitui-se como o produto da interação das forças sociais. As esferas – enquanto espaços de produção, de recepção e de circulação de discursos (ROJO, 2007), balizam a produção dos sentidos no seu interior – ainda que não mecanicamente, constituindo forças coercitivas que não podem ser menosprezadas quando se toma a palavra como signo ideológico.

Nesse sentido, é preciso considerar que o DS é um enunciado produzido no interior da esfera governamental. É dela que emana a responsabilidade pelo programa. É a partir dela que o programa foi projetado, é coordenado e custeado. Sendo assim, o DS precisa ser visto como um documento que, de fato, circunscreve as ações formativas do programa. Por isso mesmo, nem todos os seus enunciados operam sobre as IES apenas como porta-vozes do modelo formativo que a Secretaria gostaria que fosse desenvolvido dentro do programa. Os enunciados a seguir (excertos 13 a 17), retirados na parte do documento que apresenta a estrutura organizacional do programa, são marcados por forças coercitivas com diversos graus de atenuação, com base nas quais podemos observar as delimitações que são impostas às instituições formativas e seus agentes, particularmente aos orientadores.

Excerto 13: Estrutura organizacional: eixos de atividades

1	A estrutura organizacional do Programa de Desenvolvimento Educacional, está
2	representada, <u>para fins didáticos</u> , no Plano Integrado de Formação Continuada, o qual
3	constitui-se de três grandes eixos de atividades, quais sejam: <i>atividades de integração</i>
4	<i>teórico-práticas, atividades de aprofundamento teórico e atividades didático-</i>
5	<i>pedagógicas com utilização de suporte tecnológico.</i> (PARANÁ, 2013a s/p, destaques no original, sublinhados meus).

Nesse excerto, opera como procedimento atenuador do efeito deôntico do enunciado, a expressão “para fins didáticos” (linha 2). Além de contradizer a função sócio-

⁸⁹ cf. capítulo 2.

comunicativa do gênero – que se relaciona à delimitação das ações dentro do programa, essa expressão atenua a própria prescrição contida no enunciado na qual ela se insere. De acordo com essa determinação, as atividades foram divididas em três eixos que lhes atribuem características e, como veremos adiante, também agentes e temas específicos. Isso implica uma organização dada, predeterminada, não há outras opções. O documento não abre a possibilidade de atividades teórico-práticas e atividades teóricas, por exemplo, fundirem-se em um tipo de atividade só. Ou mesmo de haver um eixo de atividades práticas, por exemplo. Elas devem ser, necessariamente, atividades distintas e devem ter agentes distintos, como mostram os excertos a seguir⁹⁰.

Excerto 14: Determinações acerca das atividades do eixo 1

1	EIXO 1: atividades de integração teórico-práticas
2	Este eixo <u>prioriza</u> as atividades voltadas para a integração teórico-prática, enquanto parte
3	da proposta de formação continuada do PDE, estando nele contemplado: o Projeto de
4	Intervenção Pedagógica na Escola , o processo de Orientação nas IES , a Produção
5	Didático-Pedagógica , direcionada para a Implementação do Projeto na Escola e o
6	Trabalho Final , considerado como trabalho de conclusão do Programa.
7	As atividades do Eixo I <u>serão</u> desenvolvidas sob a orientação dos Professores Orientadores
8	das Instituições de Ensino Superior do Estado, a partir da definição da Linha de Estudo, de
9	acordo com sua disciplina de ingresso no Programa. (PARANÁ, 2013a s/p, grifos no original, sublinhados meus).

Excerto 15: Determinações acerca das atividades do eixo 2

1	EIXO 2 : atividades de aprofundamento teórico
2	O foco desse eixo identifica-se com a própria natureza das atividades propostas e
3	<u>contribui</u> para o aprofundamento teórico das questões educacionais em geral e das
4	questões específicas das disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica da
5	Rede Estadual. Neste eixo, o professor PDE <u>participará</u> de um conjunto de atividades que
6	<u>serão ofertadas pelas IES parceiras e pelo PDE/SEED</u> , objetivando ampliar, aprofundar e
7	atualizar os seus conhecimentos, sendo que seu conteúdo <u>abrangerá</u> temas relativos aos
8	Fundamentos da Educação, à Metodologia de Pesquisa, Metodologia de Ensino e
9	Produção Didático-pedagógica e, aos conteúdos curriculares específicos de sua área de
10	ingresso no PDE, possibilitando o aprofundamento teórico-metodológico, dentre outras
11	possibilidades de oferta. (PARANÁ, 2013a s/p, grifos no original, sublinhados meus).

Excerto 16: A relação proposta entre os eixos

1	[...] essa organização <u>não pode ser</u> considerada de forma estanque, uma vez que o
2	pressuposto é de que os conteúdos das atividades que compõem os eixos, articulem-se de
3	tal modo que as categorias que identificam cada um dos eixos estejam presentes em todas
4	as atividades do Programa. (PARANÁ, 2013a s/p, sublinhado meu).

Excerto 17: Determinações acerca dos cursos nas IES

1	Cursos nas IES: são cursos exclusivos do Programa, os quais <u>irão abordar</u> conteúdos
2	referentes aos Fundamentos da Educação, à Metodologia da Pesquisa, à Metodologia de
3	Ensino, à Produção Didático-pedagógica e aos conteúdos específicos das disciplinas/áreas
4	de ingresso do professor PDE no Programa, <u>sempre</u> na sua relação com as Diretrizes

⁹⁰ Omiti o enunciado que contém as prescrições relativas ao eixo 3 por se tratar de atividades que não são realizadas nem pelas IES, nem pelos professores orientadores.

5	Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino. (PARANÁ, 2013a s/p, grifos no original, sublinhados meus).
---	---

Tendo por base a teoria dialógica, entendo que as relações de poder são perceptíveis nos enunciados concretos através da modalidade apreciativa e, por isso mesmo, são presentes na superfície do discurso (VOLOCHINOV, 2004[1929]). A modalidade, no quadro teórico do dialogismo, é entendida como constitutiva do enunciado e equivale à apreciação valorativa ou acento valorativo. “Não se pode constituir uma enunciação sem modalidade apreciativa.” (VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 135). Sob essa perspectiva, a consideração da modalidade apreciativa, tendo o enunciado como “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 269), permite compreender como as unidades da língua – palavras e orações – operam no enunciado para exercer, como nos excertos acima, forças coercitivas.

O fenômeno da modalidade na língua tem sido mencionado desde a teoria lógica aristotélica (MELLO *et al.*, 2009). Estudos mais recentes a consideram sinônimo de modalização (CERVONI, 1998; CASTILHO e CASTILHO, 2002; NASCIMENTO, 2010). A razão para essa sinonímia está na consideração da impossibilidade de separar a avaliação que os sujeitos imprimem no uso da língua em relação ao conteúdo proposicional – o que costuma ser designado modalização, da avaliação estes que fazem dos interlocutores ou da própria interlocução – o que é denominado modalidade. Apesar desse ponto consensual, os estudos que se dedicam a esse fenômeno, por se pautarem em abordagens teóricas distintas (funcionalistas, sistêmico-funcionalistas, semântico-discursiva etc.), observam nele características também diversas, a depender do seu enfoque.

Nos enunciados em análise, destaca-se o recurso às modalidades *deôntica* e *epistêmica*, que lhes conferem, ambas, efeito de ordem⁹¹. De acordo com Nascimento (2010), a modalidade deôntica é aquela através da qual os enunciadores indicam que o conteúdo da proposição é “algo que deve ou precisa ocorrer obrigatoriamente” (p. 33). Esta modalidade é esperada em gêneros regulatórios, como o DS, tendo em vista sua função sócio-comunicativa. Ela expressa, de forma bastante evidente, o tom imperativo das proposições. Nascimento (2010) propõe que os modalizadores deônticos podem ser divididos em três subtipos: de *obrigatoriedade* – que apresentam um conteúdo que precisa acontecer; de *proibição* –

⁹¹ A modalidade epistêmica é mais comumente associada ao efeito de verdade asseverativa, como apontam Nascimento(2010) e Castilho e Castilho (2002). Entretanto, nos enunciados em questão, essa modalidade funciona como atenuadora do efeito de ordem, conforme veremos a seguir, à serviço de uma “ordem polida”, de acordo com o que já foi descrito por Carrascosi (2011), o que me leva a entender que ela contribui, atenuando-o, para o mesmo efeito da modalidade deôntica.

expressam conteúdo que não pode acontecer; e de *possibilidade* – envolvem conteúdos facultativos ou dão permissão para que aconteçam. Considerando a distinção feita por Nascimento (*op. cit.*), se fazem presentes nos enunciados do DS os modalizadores deônticos de obrigatoriedade e de proibição, como pode ser observado no quadro a seguir, que sistematiza essas ocorrências.

Quadro 8: Modalizações deônticas nas prescrições⁹²

Tipo de modalização Deôntica/sentido que veiculam	Ocorrência	No. Excerto	Formas da língua utilizadas
Deôntica, de obrigatoriedade - Apresenta o conteúdo como algo obrigatório, que precisa acontecer	“As atividades do Eixo I serão ”	14	Futuro do presente
	“o professor PDE participará ”;	15	
	“atividades que serão ofertadas pelas IES”	15	
	“seu conteúdo abrangerá temas relativos a”	15	
	os quais irão abordar conteúdos referentes a	17	
	sempre na sua relação com as Diretrizes Curriculares	17	Advérbio de frequência
Deôntica, de proibição - Expressa um conteúdo proibido, que não pode acontecer	“essa organização não pode ser considerada de forma estanque”	16	Advérbio de negação + locução verbal composta do verbo principal “poder”

A presença do futuro do presente nos enunciados acima é um dos recursos que expressam a modalidade deôntica de obrigatoriedade e incidem tanto sobre os agentes das atividades do programa, quanto sobre seus conteúdos. Assim, em “As atividades do Eixo I serão” (excerto 14, linha 7) e em “atividades que serão ofertadas pelas IES” (excerto 15, linhas 5-6), o verbo *ser*, usado no futuro do presente do indicativo, expressa certeza de que as atividades nomeadas serão realizadas. Essas ordens se dirigem aos agentes que, respectivamente, se referem aos professores orientadores (excerto 14) e às IES e à SEED (excerto 15).

Já em “seu conteúdo abrangerá temas relativos a” (excerto 15, linha 7) e em “os quais irão abordar conteúdos referentes aos” (excerto 17, linhas 1-2) os verbos *abranger* e a locução verbal *vai abordar*, também utilizados na forma do futuro do presente, designam os conteúdos que devem tratados nas atividades desenvolvidas pelas IES.

Além de incidir sobre as atividades acadêmicas e as de orientação, o efeito de

⁹² Quadro elaborado com base em Nascimento (2010).

ordem expresso por meio do uso do futuro recai ainda sobre os professores. Em “o professor PDE participará de um conjunto de atividades” (excerto 15, linha 5) fica registrada a obrigatoriedade de participação dos professores-pde nas atividades do eixo 2.

A modalidade deôntica de obrigatoriedade também se manifesta nos enunciados em análise por meio do advérbio “sempre” (excerto 17, linha 4), que expressa valor semântico ligado a todo e qualquer tempo, o que estabelece uma relação que se espera válida entre atividades acadêmicas do programa e as diretrizes curriculares estaduais⁹³.

Esses enunciados dão os primeiros indícios do lugar das orientações dentro do programa. Trata-se de uma categoria de atividades à parte das atividades acadêmicas, nas quais recai a responsabilidade de atender a uma das reivindicações que geraram o programa: a necessidade de as atividades formativas integrarem a teoria acadêmico-científica à prática profissional. Nota-se que essa obrigatoriedade não recai sobre as demais atividades acadêmicas do PDE. Essa ausência indicia um reforço à dicotomia teoria-prática por parte da própria secretaria, o que pode ter como um dos efeitos uma sobrecarga para os orientadores, além do aval para as demais atividades se eximirem de refletir sobre o espaço escolar e as ações profissionais docentes.

Além da modalidade de obrigatoriedade, os enunciados se valem de modalizador deôntico de proibição (NASCIMENTO, 2010), presente em “essa organização não pode ser considerada de forma estanque” (excerto 13, linha 1). Essa modalização se constitui pelo caráter de ordem expresso pelo verbo *poder* e o efeito de proibição decorre da sua ligação ao advérbio de negação *não*. A proibição expressa por esses modalizadores deônticos recai, no caso do enunciado, a uma maneira específica de considerar a organização proposta por meio de eixos: “de forma estanque”. Fica subentendido, a partir dessa proibição, que as atividades do programa *deveriam*, também, ter outros agentes e outros conteúdos. Assim, por exemplo, os professores orientadores também estariam responsáveis pelos temas previstos para os cursos nas IES e estes, por sua vez, se responsabilizariam pelas atividades que ficam a cargo da orientação.

O efeito dessa proibição pode ser entendido a partir do que Charaudeau e Maingueneau (2012[2004]) descrevem como de *dupla coerção*⁹⁴. De acordo com os autores, algumas regras que regem nosso comportamento nas interações podem entrar em conflito, gerando situações em que não se pode atender a uma regra, sem desrespeitar outra, exigindo

⁹³ cf. Paraná (2008).

⁹⁴ Segundo os autores, esse fenômeno foi registado primeiramente nos estudos da Psicologia Sistemática, a partir do qual se explica certas patologias como a esquizofrenia. O conceito foi ampliado posteriormente para explicar os paradoxos presentes também nas interações ordinárias.

tomadas de posições dos sujeitos e gerando, algumas vezes, outras regras. Assim, no caso dos enunciados, verifica-se essa dupla coerção quando, por um lado, há ordens expressas que determinam limites estanques entre agentes, atividades e conteúdos e, por outro lado, uma ordem categórica para que esses limites sejam desconsiderados.

A força coercitiva que a secretaria exerce sobre o programa, suas atividades e seus agentes e participantes pode ser evidenciada, de um modo menos diretivo, pelo uso da modalidade epistêmica. Os modalizadores epistêmicos podem expressar, conforme apontam Castilho e Castilho (2002, p. 222), “uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição”. Nascimento (2010) acrescenta que essa avaliação pode demonstrar o grau de comprometimento do locutor com o valor de verdade expresso no enunciado. Ambos os autores entendem que esta modalização pode ocorrer de forma *asseverativa* – que ocorre quando o conteúdo proposicional é apresentado como certo ou verdadeiro; *quase-asseverativa* – quando o grau de certeza de quem enuncia em relação aos fatos não é total como na asseverativa, mas quase total, e a forma *delimitadora*, que ocorre quando se “determina limites sobre os quais se deve considerar o conteúdo como verdadeiro” (NASCIMENTO, 2010, p. 36).

O recurso ao presente do indicativo expressa a modalidade epistêmica asseverativa e apresenta proposições que se mostram verdadeiras em relação às atividades do eixo 1, expressando grau de comprometimento da secretaria em relação a elas e oferecendo-lhes limites. Essa modalidade se apresenta no uso dos verbos *priorizar* e *contribuir*, em “Este eixo prioriza” (excerto 14, linha 2) e “[o foco deste eixo] contribui” (excerto 15, linha 3), os quais indicam, respectivamente, os enfoques que a secretaria espera que sejam dados em cada conjunto de atividades que ela criou. Essas proposições geram efeito de restrição a esses conteúdos, por ser a verdade expressa sobre eles a única possível. Desse modo, há atenuação do efeito prescritivo da modalidade deôntica dos enunciados.

O estudo de Carrascossi (2011) faz uma incursão sobre as funções que já foram descritas para as modalizações epistêmica e deôntica, observando os recursos linguísticos que marcam um e outro domínio e observa que embora o sentido semântico de um e de outro seja bem distinto, os recursos linguísticos que os caracterizam podem ser idênticos. Isso quer dizer que as mesmas formas linguísticas que caracterizam a modalização deôntica, em certos casos, podem, também, atuarem como modalizadores epistêmicos e vice-versa. Por esta razão, segundo a autora, variáveis contextuais devem ser levadas em conta antes de determinar o domínio da modalização e, conseqüentemente, a função que dada marca linguística exerce em um enunciado.

Tendo em vista que os enunciados em análise são do tipo regulatórios, entendo que a modalidade epistêmica, nesses enunciados, funciona como estratégia de atenuação do caráter deôntico dos enunciados, amenizando o teor autoritário das determinações expressas pelo documento e exercendo, conforme descreve a autora, a função de “ordem polida”.

Em relação às prescrições contidas nos enunciados analisados nesta seção, é preciso dizer, primeiramente, que oferecer limites e exercer força coercitiva às atividades do PDE não são opções das quais a secretaria poderia abdicar, considerando primeiramente que sobre todo uso da palavra estão presentes forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, 1988[1975]).

Ao coordenar um programa que envolve 14 instituições superiores e 4000 professores participantes anualmente (2000 da turma que está entrando e 2000 da turma que está saindo), além dos formadores e equipe de coordenação, a secretaria precisaria deliberar ações para esses agentes, porque há um projeto de formação continuada que precisa ser desenvolvido e, como em qualquer projeto, busca-se executá-lo em coerência com o planejado, conforme ações pré-estabelecidas. Para atingir esse objetivo, o uso de gêneros regulatórios é um caminho comumente escolhido por instâncias de poder.

Por outro lado, a partir da dupla orientação da expressividade na língua (BAKHTIN, 2003 [1979]) é possível afirmar que o poder conferido a quem executa um grande projeto formativo, como é o PDE, pode ser exercido de forma mais ou menos democrática, mais ou menos coercitiva, mais ou menos limitadora, mais ou menos coerente com os objetivos a que se propõe. Ao tratar da expressividade dos gêneros, Bakhtin (*op. cit.*) explica que ela é, em certa medida, impessoal, pertence ao gênero; trata-se de construções sociais que são guardadas por cada forma relativamente estável de enunciado. Por isso, o tom autoritário de um documento regulatório como o DS pertence ao próprio gênero, não necessariamente foi escolhido, planejado, pela secretaria. Entretanto, o autor nos explica também que, apesar da expressão ser, em parte, impessoal, quem fala (ou quem escreve) pode preservar em menor ou maior grau o tom e a ressonância dos enunciados anteriores (neste caso, de outros gêneros regulatórios), o que faz a expressividade ser, também, individual, única.

Nesse sentido, cumpre observar que os enunciados mostraram, de um lado, um projeto formativo preocupado com a superação da dicotomia teoria-prática, tendo como principal objetivo a intervenção na realidade escolar e como objetivos secundários promover mudanças nos modelos formativos acadêmicos. Por outro lado, outros enunciados demonstram que a secretaria organiza as atividades do programa de modo que a integração teoria-prática é prevista somente para as atividades de orientação, enquanto outras atividades

acadêmicas têm a tarefa de propiciar o aprofundamento teórico do professor.

Em relação a essas constatações, é pertinente fazer alguns apontamentos. As prescrições relativas às atividades do programa mostraram que, embora a secretaria enuncie que a divisão que ela propõe não deve ser vista de forma estanque, suas determinações são fortemente coercitivas em relação aos cursos que devem ser realizados pelas IES, deixando pouco espaço para que haja projetos institucionais capazes de atender a demandas regionais e situadas.

Não apenas pouca flexibilidade pôde ser percebida pelos enunciados analisados, mas também algumas contradições. Embora evidencie preocupação com a superação entre teoria e prática na formação docente, o fato de reservar às atividades acadêmicas, exceto as relativas à orientação, a tarefa de aprofundamento teórico, a SEED abre espaço para que essa dicotomia seja reforçada. Esse risco existe em função da possibilidade de reprodução, nas atividades acadêmicas, do modelo de formação universitário tradicional, o que contraria o principal objetivo do programa e o anseio dos docentes com base no qual o programa se constituiu. Aliás, contraria inclusive seu objetivo secundário de promover mudanças no modelo formativo tradicionalmente realizado no interior das universidades que, como vimos, tem essa dicotomia como uma de suas características. Assim, a própria secretaria, ao elaborar suas prescrições, abre espaço para o modelo de formação que desconsidera a construção de conhecimentos pautados na resolução de problemáticas escolares.

Outra contradição, também significativa, evidencia-se no fato de a escola aparecer como preocupação central do programa quando o objeto de discurso era o modelo formativo idealizado pela secretaria, mas quando foram distribuídas as atividades, determinados seus agentes e conteúdos, ela é referida uma única vez, por meio do PIPE.

Essa constatação nos encaminha a uma perspectiva mais elucidativa em relação ao papel previsto para as orientações dentro do programa. Considerando que a secretaria idealizou um programa cujos objetivos privilegiam a intervenção na realidade escolar, com base em ações voltadas aos professores, pode-se dizer que sobre as orientações incidem as principais expectativas do programa: a construção de conhecimentos relevantes para o fortalecimento das ações do professor na sala de aula e, conseqüentemente, da qualidade da educação. Não é possível deixar de notar que se trata de uma responsabilização desmedidamente desigual entre as atividades do programa.

Por outro lado, a localização das orientações no único eixo do programa que prevê um trabalho voltado para a intervenção na realidade escolar coloca o professor universitário, no papel de orientador do PDE, em contato privilegiado com o professor da educação básica,

porque ele é o único representante da universidade que acompanha ininterruptamente o professor-pde durante os dois anos do programa, supervisionando suas quatro produções, dentre as quais está o PIPE, espaço propício para a construção de conhecimentos situados, pertinentes e relevantes para as ações do professor na sua esfera de trabalho.

5.2 Atribuições do orientador: dos gêneros prescritos aos letramentos requeridos

As orientações se inserem no mesmo eixo de atividades em que se encontram as quatro produções que os professores-pde devem realizar no programa: o PIPE, a Produção Didática, a Implementação do PIPE na escola do professor e o Trabalho Final, conforme apontou o excerto 14. Recorrendo às modalizações epistêmica e deôntica, o excerto a seguir deixa explícita a relação da orientação com essas produções.

Excerto 18: Determinações acerca das orientações (Documento Síntese)

1	Orientações nas IES: processo que <u>ocorre</u> em todos os períodos do Programa na sede da
2	IES ao qual o professor PDE está vinculado. Momento em que <u>devem ser discutidos os</u>
3	<i>encaminhamentos</i> de cada uma das atividades/produções a serem realizadas pelo professor
4	PDE no âmbito do Programa. (PARANÁ, 2013a s/p, grifos no original, sublinhados e
5	itálicos meus).

Este enunciado, além de posicionar temporalmente as orientações nos quatro períodos do programa, produz efeito regulatório através da escolha lexical do verbo modal *dever*, em “devem ser” (linha 2), que marca a obrigatoriedade dos encaminhamentos das atividades e produções a serem realizadas pelos professores-pde nas orientações.

Sendo esta a principal tarefa prevista para as orientações: *discutir* “os encaminhamentos de cada uma das atividades/produções a serem realizadas pelo professores PDE”, para compreender melhor a função da orientação dentro do programa, faz-se necessário lançar o olhar sobre as prescrições relativas a essas produções, o que faço nesta seção. Observo as características das atividades que, de acordo com as regulamentações da secretaria, deveriam ser objeto de discussão nas orientações e, a partir delas, os gêneros e letramentos que são requeridos nesses eventos.

Para chegar a essas características, considero a orientação apreciativa dos enunciados da secretaria em relação a essas produções (VOLOCHINOV, 2004[1929]), presente nos documentos que orientam, respectivamente, cada uma das atividades/produções.

Orientada pela teoria dialógica, entendo que não há usos da palavra neutros, mas sempre circunscritos pelas esferas das quais emanam e reacentuados pela relação valorativa do enunciatador com o objeto do discurso e com o seu(s) interlocutor(es). Ao tratar do

enunciado como unidade da comunicação discursiva, Bakhtin (2003[1979]) aponta a relação entre o enunciado e os participantes da interação como uma das suas principais peculiaridades constitutivas. É constitutivo do enunciado, segundo o autor, a orientação axiológica que os sujeitos constroem em relação ao conteúdo temático que direciona a interação, assim como a apreciação valorativa que fazem uns dos outros, de si mesmos, de seus lugares sociais, o que se transforma em tema, que é irrepetível e individual. É a relação entre esses elementos a que interessa a minha análise, uma vez que ela é potencialmente reveladora das projeções que a secretaria faz não só para as orientações – atividades que ocorrem no interior da esfera acadêmica, mas também projeções que são feitas para outras esferas, como veremos a seguir.

5.2.1 O conjunto de gêneros projetados para a formação

Apontei anteriormente que no entendimento atinente ao dialogismo, um traço essencial do enunciado é sua dupla orientação: tanto procede de alguém, quanto se dirige a alguém, de modo que todo enunciado é sempre um elo na cadeia discursiva e não pode ser separado de seus elos precedentes. Além de se orientar em relação aos elos anteriores, todo enunciado projeta-se para um enunciado-resposta:

[...] o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, **o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado.**[...] Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se o enunciado se constituísse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 301, grifos meus).

Tendo em vista a finalidade dos gêneros regulatórios, pode-se dizer que o enunciado a seguir projeta enunciados-resposta que se caracterizam por estarem interligados uns aos outros, numa projeção-cadeia que pode ser caracterizada pelo conceito de *conjunto de gêneros* elaborado por Bazerman (2011)⁹⁵ com base na perspectiva da nova retórica de base pragmática.

⁹⁵ O autor conceitua os gêneros com base na perspectiva de que toda ação via linguagem gera fatos sociais. Segundo ele, os gêneros não se configuram apenas por seus traços textuais, pois as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimento, fazendo uso de textos. Os gêneros são, sob este ponto de vista, um meio a partir do qual as pessoas tentam compreender umas às outras, coordenam atividades, compartilham significados e buscam atingir objetivos práticos. Essa definição mostra-se compatível com a defendida por Bakhtin (2003[1979]), uma vez que se baseia na relação dialógica dos sujeitos uns com os outros, com a língua e com as instituições sociais. Optei por valer-me da conceituação de Bazerman para analisar os enunciados desta seção pela explicação que o autor oferece sobre a relação dos gêneros entre si em contextos sociais altamente regulamentados e institucionalizados, como é o caso analisado nesta pesquisa.

Excerto 19: Relação do PIPE com outras produções

1	[...] o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola pressupõe a intervenção na realidade
2	proporcionada por essa pesquisa. Trata-se de uma elaboração a ser feita no período inicial
3	do Programa, que deve contemplar subsídios teóricos para a discussão da problemática
4	anunciada, apontar para uma possibilidade de <u>produção didático-pedagógica a ser</u>
5	utilizada como uma das estratégias de <u>implementação na escola</u> . (PARANÁ, 2013c s/p, grifos e sublinhados meus).

O enunciado acima foi retirado do documento regulatório que orienta a escrita do PIPE e se destina tanto a professores-pde, quanto a orientadores. A modalidade deôntica, expressa pelas locuções verbais “deve contemplar” (linha 3) e “(deve) apontar” (linha 4), opera no enunciado para definir a relação do PIPE com conhecimentos teóricos e com a problemática escolar a ser abordada por essa produção escrita, assim como com outra produção que o professor-pde precisa realizar logo após o PIPE, a produção didática, a qual, por sua vez, também é articulada por meio da modalidade deôntica (“a ser utilizada como uma das estratégias”, linha 5) à implementação do PIPE na escola. Assim, ao apresentar o objeto de discurso “Projeto de intervenção Pedagógica na escola” (linha 1) e sua orientação expressiva sobre ele, o enunciador o faz articulando esse objeto a outros: à “produção didático-pedagógica” (linhas 4-5) e à sua “implementação na escola” (linha 5).

Esses objetos de discurso do enunciado, por sua vez, constituem os enunciados-resposta sobre os quais o documento espera operar. Esses enunciados-resposta, enquanto produções escritas e atividades a serem realizadas pelo professor-pde durante o seu processo formativo e sua volta à escola, configuram-se como gêneros do discurso e sequência de eventos de letramento sobre os quais incidem forças regulatórias que os agrupam e interligam.

A fim de caracterizar o modo como os gêneros operam para configurar organizações, papéis e atividades mais amplas, Bazerman (2011) propõe, dentre outros, o conceito de *conjunto de gêneros*, o qual se refere a um espectro de textos que uma pessoa tende a produzir quando desempenha determinado papel. Esse conceito é relevante para compreender o enunciado em questão porque ele abrange a relação entre os gêneros dentro de um mesmo domínio de atividades. Para Bazerman, no desempenho da sua profissão, um sujeito tem contato (lê e escreve) com um conjunto limitado de textos, os quais, em muitos casos, configuram a própria atividade profissional, assim como a organização de grupos sociais⁹⁶.

O enunciado em análise indicia que seu objeto de discurso – as produções e atividades a serem desenvolvidas pelo professor-pde – foram projetados de modo a estarem

⁹⁶ De acordo com o autor, os diversos conjuntos de gêneros que compõem um domínio de atividades humanas se interligam, estabelecendo um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas. Essa inter-relação entre diversos conjuntos de gêneros o autor denomina *sistemas de gêneros*.

interligados, formando um *conjunto de gêneros* que devem ser produzidos durante a formação e no processo de intervenção na escola.

Além desses gêneros e dessa sequência de eventos, outra produção que precisa ser realizada pelo professor-pde e, conseqüentemente, ser alvo da orientação, é o Trabalho Final. Este trabalho, no caso da turma considerada nesta tese, deveria assumir a forma de um artigo científico-acadêmico. Assim como na prescrição relativa ao PIPE, no documento que o regulamenta, do qual foi extraído o excerto 20, a seguir, também é possível observar as inter-relações dessa produção com as demais realizadas pelo professor-pde no programa:

Excerto 20: Relação do Artigo Final com outras produções

1	O <i>Artigo Final</i> deve contemplar as suas produções: o Projeto de Intervenção Pedagógica,
2	a Produção Didático Pedagógica, a Implementação do Projeto Pedagógico na Escola e as
3	contribuições das discussões do Grupo de Trabalho em Rede – GTR. (PARANÁ, 2013e, s/p)

Este excerto faz parte de um documento endereçado aos professores-pde que tem por finalidade direcionar a produção do trabalho final no programa. Semelhantemente ao excerto anterior, por meio da modalidade deôntica, o enunciado apresenta seu objeto de discurso – artigo final, obrigatoriamente interligado (“deve contemplar”, linha 1) com os outros objetos do discurso: aqueles mencionados no enunciado anterior, e um novo: “as contribuições das discussões do Grupo de Trabalho em Rede – GTR” (linhas 2-3), esta última uma atividade não acadêmica do programa.

Por meio desses objetos de discurso e dessa expressividade, os enunciados regulatórios projetam enunciados-resposta que, enquanto gêneros discursivos e sequência de eventos letrados, devem formar, pela projeção da SEED, um conjunto de gêneros delineados idealmente de forma interligada entre si, que tem como matriz geradora a intervenção sistematizada do professor na escola.

Essa projeção é indício de que as prescrições governamentais abrem espaço no programa, ao menos nas atividades de orientação, para que sejam construídos conhecimentos situados, necessários e relevantes para o exercício da profissão docente.

Os excertos a seguir trazem informações mais específicas sobre cada uma das produções e evidenciam fronteiras e possibilidades desse espaço.

5.2.2 Vozes sociais, reacentuação e gêneros formativos

A concepção dialógica do enunciado como unidade concreta da comunicação discursiva prevê sua relação intrínseca com a esfera de atividade humana em que é produzido, assim como com os parâmetros da situação de produção, o que interfere diretamente na sua constituição. Nas análises já expostas, os enunciados foram considerados primordialmente a partir de seu ponto de origem – a esfera governamental, o que evidenciou a posição da secretaria em relação aos seus objetos de discurso. Na análise das prescrições relativas às atividades/produções que devem ser alvo das orientações, ao considerar as forças centrípetas que incidem sobre a orientação, levo em conta, além desse ponto de partida, uma complexidade que não pode ser desmerecida: a interpenetração de quatro diferentes esferas que fazem parte do contexto formativo investigado: a governamental, a acadêmica (ou universitária), a profissional (do trabalho do professor) e a escolar.

Essa consideração evidenciou que a secretaria projeta enunciados-resposta não apenas para os professores-pde, mas também para orientadores e outros agentes fora da formação. Nesse movimento dialógico, emergem ressonâncias dialógicas dessas quatro esferas. A partir dessas ressonâncias, são definidos letramentos tanto para a formação, quanto para a ação do professor na escola, como pode ser observado a partir dos excertos 21 a 24 abaixo.

Excerto 21: Características do PIPE

1	Nesta direção, dois pontos são essenciais para caracterizar o projeto a ser elaborado pelo
2	professor PDE no âmbito do Programa e diferenciá-lo de outros projetos acadêmicos: o
3	fato de sempre partir de uma problemática da realidade vivida e percebida pelo
4	professor na escola da Educação Básica , ou seja, ter a experiência como ponto inicial
5	do movimento da pesquisa ; e o fato de ter o compromisso de a ela retornar para
6	intervir , provido de maior fundamentação teórica e novas alternativas para estratégias
7	de ação . (PARANÁ, 2013c, s/p, grifos meus)

As vozes sociais⁹⁷, enquanto pontos de vista específicos sobre o mundo, constituem lugares de enunciação que interpenetram os enunciados (BAKHTIN, 1988[1975]) e imprimem neles a avaliação axiológica que os interlocutores fazem uns dos outros e do conteúdo temático em pauta (ROJO, 2013). No enunciado acima, há algumas marcas que expressam o modo como a secretaria concebe o projeto (PIPE) a ser realizado no programa. Esse modo de conceber seu objeto de dizer revela um confronto de vozes sociais advindas das quatro esferas que configuram o programa.

⁹⁷ Bakhtin (1988 [1975]) elabora o conceito de vozes sociais para abordar o plurilinguismo no romance e o estende aos enunciados concretos da língua viva. De acordo com o autor, quaisquer usos sociais da linguagem são sempre compostos por uma multiplicidade de vozes, que se interpenetram de várias maneiras.

Para expressar seu posicionamento em relação ao projeto, assim como em enunciados anteriores, a SEED vale-se, no enunciado em questão, da modalidade epistêmica, evidenciada no uso do presente do indicativo, como nos verbos *ser* (linha 1), *diferenciar* (linha 2), *ter* (linhas 4 e 5), que delineiam a projeção que a secretaria faz em relação ao PIPE, expressa de modo contraposto a projetos comumente realizados na esfera acadêmica.

Essa contraposição, por um lado, não nega os elementos de projetos de pesquisa acadêmicos. As escolhas lexicais “movimento de pesquisa” (linha 5) e “fundamentação teórica” (linha 6) ativam eixos de sentidos relativos a conteúdos temáticos próprios deste tipo de projeto, visto que se relacionam com uma das finalidades sócio-ideológicas da esfera acadêmica: a tarefa de produzir pesquisa, tal como desejado do PIPE.

Por outro lado, mesmo não negando o caminho acadêmico de construir conhecimento, as escolhas lexicais “realidade vivida e percebida pelo professor” (linhas 3 e 4) ; “escola de Educação Básica” (linha 4), “experiência” (linha 4), “intervir” (linha 5) e “estratégias de ação” (linha 6), usadas como contraponto do PIPE em relação a outros projetos acadêmicos, destacam outros aspectos – mais próximos das esferas escolar e profissional – que tal projeto deve ter. Notamos nessas escolhas ecos das vozes sociais dos professores paranaenses que reivindicaram uma formação que não estivesse apartada da realidade escolar, assim como das instâncias governamentais que, como vimos, esperam que a formação opere transformações nas escolas.

No enquadramento dessa orientação apreciativa, o uso do advérbio “sempre” (linha 3), relacionado ao ponto de partida do movimento de pesquisa – a realidade escolar e a escolha lexical “compromisso” (linha 5) assinalam um posicionamento valorativo da secretaria em relação ao PIPE configurando-o como gênero discursivo da esfera acadêmica, nas atividades de orientação, mas orientado para a ação do professor na escola, ou seja, para a esfera de trabalho do professor. Com essa orientação axiológica, a secretaria projeta enunciados-resposta que se direcionam para as finalidades sócio-ideológicas da esfera de trabalho do professor e não para as da esfera acadêmica.

Silva e Assis (2010), ao discutirem o processo de socialização nas esferas e a apropriação de práticas discursivas inerentes a cada uma delas, chamam a atenção para as especificidades e para a reformulação e configuração dos saberes por que passam as práticas discursivas quando são transportadas de uma esfera a outra. Segundo as autoras, de acordo com os propósitos institucionais, os objetos de saber são tratados com base em práticas discursivas distintas, o que promove reconfiguração e/ou reformulação de saberes. Isso significa que o modo de tratamento de objeto de saber na esfera acadêmica é distinto e atende

a propósitos também distintos daqueles da esfera de trabalho do professor⁹⁸, ou mesmo da escola. Assim, quando orientado para a esfera de trabalho do professor, o gênero projeto, agora “de intervenção”, conquanto envolva investigação baseada nos princípios acadêmico-científicos, deixa de atender aos propósitos da esfera acadêmica e passa a atender a interesses da escola, assim como da secretaria.

Por esse caminho – ressignificando seu objeto de dizer – a secretaria reacentua o gênero projeto de pesquisa, direcionando-o a novos propósitos. Por sua vez, esse objeto de dizer será (re)assimilado e (re)acentuado no interior da formação, tanto por orientadores, quanto por professores-pde, o que refletirá diretamente nos enunciados-resposta que encontrarão lugar no espaço escolar. Ou seja, a ação discursiva da secretaria ressoará dialogicamente na esfera formativa, na esfera profissional do professor, assim como na escolar.

Essa projeção é significativa para a construção de conhecimentos necessários e relevantes para a ação profissional docente, pois se mostra compatível com o espaço, já observado, para a elaboração de conhecimentos situados, o que é potencialmente fortalecedor para o letramento profissional do professor.

De maneira análoga, o enunciado a seguir projeta enunciados-resposta em forma de gênero do discurso orientado para ser produzido nas atividades acadêmicas do programa e para circular e ser recepcionado na escola.

Excerto 22: Definição da Produção Didática⁹⁹

1	Produção didático-pedagógica: esta atividade é a elaboração intencional do professor
2	PDE ao organizar um material didático, enquanto estratégia metodológica, que sirva aos
3	propósitos de seu Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola. <u>Está</u> prevista para o
4	segundo período do Programa, com o acompanhamento do orientador e <u>tem</u> correlação
5	direta com a implementação na escola. Portanto, o <u>professor precisa</u> ter clareza quanto à
6	intencionalidade de sua produção, buscando a fundamentação teórica e os
7	encaminhamentos metodológicos a serem apresentados, de forma a garantir a sua
8	aplicabilidade na realidade escolar. (PARANÁ, 2013a, s/p, grifos no original, sublinhados meus).

A modalidade epistêmica asseverativa – expressa pelo recurso ao tempo verbal presente do indicativo em “é” (linha 1), em “está” (linha 3) e em “tem” (linha 4) – que pode expressar o fato como verdadeiro e incontestável para o enunciador, evidencia o

⁹⁸ Embora, segundo a perspectiva de letramento defendida nesta tese, não sejam auto-excludentes.

⁹⁹ A produção didática é, dentre as quatro produções realizadas pelos professores-pde no programa, a menos regulamentada. Além de ser pontuada no DS, ela foi tematizada em mais um documento apenas, direcionado aos professores-pde, o qual consistia em uma ficha em que dados básicos sobre esta produção precisavam ser preenchidos, sem nenhuma orientação quanto a sua elaboração.

posicionamento da secretaria em relação ao seu objeto discursivo, oferecendo limites às possibilidades de compreensão a seu respeito. Nesse caso, essa modalidade aponta valores de verdade que a secretaria assume acerca da produção didática: *uma elaboração intencional do professor, que deve ter correlação com a intervenção escolar e será realizada no segundo semestre do programa.*

A modalidade deôntica também se faz presente no enunciado por meio do item lexical “precisa” (linha 6), que expressa exigência, marcando o teor injuntivo direcionado apenas ao professor-pde (“o professor precisa”, linha 5). A partir dessa injunção, fica posto que cabe ao professor-pde a tarefa de buscar por fundamentação teórica e encaminhamentos metodológicos que garantam a aplicabilidade do material na realidade escolar. Fica pressuposto, assim, que a responsabilidade sobre essa produção é desse docente.

É preciso ter em vista que a intrincada atividade de produzir materiais didáticos não é uma tarefa tradicionalmente solicitada aos professores, o que faz dos docentes, costumeiramente, consumidores e não produtores desses materiais. O estado do Paraná tem sido palco de algumas tentativas de rompimento com essa tradição. Conforme demonstra Vieira-Silva (2012), há mais de uma década algumas políticas públicas de formação continuada docente do estado buscam promover a autoria de (alguns) professores¹⁰⁰, propiciando condições para que deixem a condição unicamente receptiva de usuários de livros didáticos, como é o caso do PDE.

Gostaria de registrar que, além desta, existem também no estado algumas iniciativas pontuais, realizadas por alguns formadores universitários, como as desenvolvidas pela professora pesquisadora e formadora de professores Aparecida de Jesus Ferreira, atualmente docente do curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Desde 2006, quando ainda atuava na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Ferreira tem encorajado seus alunos-professores participantes¹⁰¹ de programas de formação continuada em que atua como formadora, a assumirem uma identidade profissional autoral, elaborando material didático, aplicando-o em suas salas de aula, refletindo sobre essas atividades – o que ocorre de forma coletiva, em conjunto com a docente e outros professores desses programas –, e depois publicando suas experiências em coletâneas (cf. FERREIRA, 2008; 2009; 2012).

¹⁰⁰ O advérbio “alguns” foi por mim acrescido em função da limitação da abrangência dessas ações. No caso do Projeto Folhas, conforme demonstrado pela autora (*op. cit.*), a produção das unidades didáticas que constituiu o projeto foi feita por alguns professores selecionados por meio de edital público elaborado pela Secretaria de Educação. Também há limite de abrangência das ações do PDE. Apenas os professores participantes do programa produzem materiais didáticos, o que corresponde, anualmente, a cerca de 2% do total de docentes efetivos da educação básica.

¹⁰¹ Fui participante de um de seus projetos durante os anos de 2006 e 2007.

Essas iniciativas têm sido descritas positivamente pelos professores que delas participam seja enfatizando a possibilidade de ter maior autonomia no processo pedagógico (MROGINSKI; PEREIRA, 2008), de testar a viabilidade de uma dada modelização didática (BALADELLI, 2008), de oportunizar um tipo de atividade não prevista na grade curricular da formação inicial (CAVALHEIRO; SANTANA, 2008) ou de refletir sobre a própria prática (RIBEIRO; TARINI, 2009).

Esse modo de realizar a formação docente – por meio da elaboração de materiais didáticos, da implementação e da reflexão conjunta entre professores e formadora sobre todo o processo –, de acordo com a formadora-pesquisadora, além de proporcionar-lhes maior confiança e segurança para a ação didática, abre espaço para que as vozes e as necessidades formativas dos professores sejam ouvidas (FERREIRA, 2008).

Tendo sido professora de escola pública paranaense durante oito anos e participante de um desses projetos, tenho alguma condição de afirmar que, embora possa haver esforços para promover a agência do professor em relação ao seu processo de formação no meu estado – o que, de fato, se mostra como caminho profícuo para a sua formação – (cf. VIEIRA-SILVA, 2012), ainda falta muito para que, nós professores paranaenses, tenhamos condições efetivas de elaborar materiais didáticos que, além de incorporarem nossas vozes, atendam, de fato, às necessidades de aprendizagens de nossos alunos.

Não é difícil perceber que não se trata de tarefa simples. O planejamento da avaliação – atividade constituinte da elaboração de qualquer material didático, por si só, já demanda a mobilização de uma série de conhecimentos de ordem conceitual, teórica, didático-pedagógica e metodológica. Por ser uma tarefa que tradicionalmente não faz parte da formação docente inicial ou continuada, parece-me que ao dirigir a responsabilidade sobre essa produção para o professor-pde, sem um direcionamento de questões de ordem didática e metodológica, o programa está correndo riscos como os apontados por Vieira-Silva (2012). Ao analisar materiais didáticos produzidos por professores-pde da primeira turma do programa, a autora observa o esforço empreendido por eles para tentar relacionar as orientações dos documentos regulatórios, as teorias estudadas nos cursos e os direcionamentos dos orientadores propostas para seus materiais. A autora entendeu que a ausência de um tratamento atento às questões didáticas nas atividades do programa teve efeitos negativos na formação dos professores, que acabaram por reproduzir práticas já conhecidas por eles, com as quais se sentiam mais seguros.

Tanto o PIPE quanto a Produção Didática demandam a produção de gêneros que, interligados, foram projetados pela SEED para serem produzidos no interior da esfera

acadêmica – nas atividades de orientação. Sendo o PIPE um projeto, pode-se dizer que ele circula na esfera de trabalho do professor (o gênero, em si, não se destina a alunos). Já a Produção Didática, materializada em algum formato de material didático¹⁰², tem sua produção voltada para a ação do professor na esfera escolar. Ambas as produções, como vimos, têm a intervenção na realidade escolar como intencionalidade pré-estabelecida.

Essa intervenção, além de configurar-se em um objetivo, é materializada em enunciados da secretaria como mais uma atividade a ser realizada pelo professor-pde. Para regulá-la, havia quatro documentos válidos para a turma PDE 2013-2014, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 9: Documentos regulatórios da implementação

Título do documento	Destinatários	Característica(s)
Implementação do projeto na escola ¹⁰³	Orientadores	Texto ensaístico, em formato de artigo acadêmico, assinado por duas pedagogas da equipe da SEED, que visa definir teoricamente a implementação para os orientadores, com base em dados compilados de implementações de anos anteriores.
Orientação N° 008/2013 - PDE/DPPE ¹⁰⁴	Todos os envolvidos no programa.	O documento circunscreve as ações do professor referentes a elementos da implementação como o tempo destinado a ela, os momentos em que deve e não deve acontecer; estabelece a necessidade de formalização da implementação para a direção da escola e enumera os formulários que devem ser preenchidos tanto pelo professor-pde, quanto pela direção da escola e por representante do NRE, além de ata que deve ser lavrada entre os envolvidos dando ciência das orientações contidas no documento.
Documento Síntese ¹⁰⁵	Todos os envolvidos no programa.	Parametriza todas as atividades do programa.
Orientação No. 007/2013 – PDE; “Procedimentos para entrega dos anexos da Implementação” ¹⁰⁶	Professores-pde e representantes do programa no NRE.	Documento de 2 páginas que orienta as obrigações referentes ao representante do NRE e do professor-pde em relação aos anexos da implementação.

Como pode-se perceber, trata-se de uma atividade altamente regulamentada, que conta inclusive com um documento regulatório destinado a orientar os procedimentos a serem tomados em relação aos **anexos** dos documentos da implementação. Não é sem razão que,

¹⁰² Não havia formatos de material pré-estabelecidos para a turma PDE considerada nesta tese, assim como modelos disponíveis.

¹⁰³ cf. Paraná (2012d).

¹⁰⁴ cf. Paraná (2013b).

¹⁰⁵ cf. Paraná (2013a).

¹⁰⁶ Cf. Paraná (2013g)

durante o período em campo, ouvi muitas queixas dos participantes do programa em relação ao excesso de procedimentos burocráticos que lhes tomavam tempo e lhes enchiam de preocupação, tendo em vista que o não cumprimento dos trâmites burocráticos resultava no desligamento do professor participante¹⁰⁷.

A implementação do projeto acontece no quarto período do programa e é executada na escola do professor-pde, quando ele retorna em tempo parcial para seu trabalho na escola. Não se constitui em um gênero a ser produzido na formação e a circular na esfera do trabalho do professor ou na esfera escolar. Entendo que a implementação constitui-se potencialmente em eventos de letramento¹⁰⁸, cuja finalidade foi explicitada pela secretaria da seguinte maneira:

Excerto 23: Finalidade da Implementação

1	A implementação visa principalmente enfrentar e contribuir para a superação das
2	fragilidades e problemas apontados pelo Professor PDE no ensino de sua disciplina/área,
3	na escola para ser investigada no seu tema de estudo, <u>com a finalidade de promover a</u>
4	<u>melhoria qualitativa do ensino</u> e da aprendizagem na escola de execução do Projeto. (PARANÁ, 2013a, s/p, grifos e sublinhados meus)

A escolha dos verbos “enfrentar” e “contribuir” (linha 1), complementados pelo sintagma “superação das fragilidades e problemas” (linhas 1-2), ressoa outros enunciados da própria secretaria, já apontados, segundo os quais o principal objetivo do programa relaciona-se à melhoria da qualidade de ensino na escola.

Embora tenha caracterizado esse objetivo como paradoxal, em função do modelo individual de formação a partir do qual opera o PDE –, e apesar de ele ser também pouco realista pela expectativa desproporcional depositada nas atividades acadêmicas do programa, entendo que a implementação pode se configurar em momento privilegiado para o letramento profissional de cada professor-pde, pois, ao planejar, no bojo das atividades de orientação, ações para serem implementadas na escola para depois, de fato, implementá-las, o professor-pde tem a chance de ter seu letramento profissional favorecido. Isso não implica, no entanto, numa melhoria da qualidade da educação como um todo, pelas razões já expostas.

Ao executar as ações planejadas nas atividades formativas, de maneira a atender a objetivos relativos ao ensino, o professor tem a oportunidade de desenvolver práticas para a *retextualização para a escola* de saberes apropriados na formação. Com base no conceito de retextualização definido por Matencio (2006), discutido no capítulo 3, entendo que a

¹⁰⁷ “16 – O professor PDE que não cumprir o disposto nesta Orientação será afastado do Programa, conforme estabelece o Artigo 10º, inciso I da Lei Complementar no 130/2010.” (PARANÁ, 2013b, s/p).

¹⁰⁸ Este conceito foi discutido no capítulo 3.

retextualização escolar envolve o mesmo tipo de ação via linguagem, voltada especificamente para objetivos didáticos. A retextualização para a escola envolve, com base no que propõe a autora, a projeção de saberes de referência para o contexto de ensino escolar, em função de ações discursivas do professor no desenvolvimento do seu trabalho nessa esfera¹⁰⁹.

A implementação do PIPE e da produção didática a ele relacionada propicia a mobilização de uma série de saberes de referência por parte do professor, projetados em função de objetivos relativos ao ensino, o que pode contribuir de forma bastante significativa para o letramento profissional do professor. Sendo a implementação do PIPE orientada por um professor universitário, esta atividade abre caminho para um trabalho conjunto entre formadores e professores-pde, em prol da construção de conhecimentos situados, voltados para as necessidades formativas dos professores e das realidades escolares. Esse tipo de atividade, que pressupõe um trabalho conjunto entre professores da educação básica e formadores, tem sido amplamente descrito por Tinoco (2008).

Outro aspecto positivo a ser destacado em relação à projeção, pela secretaria, da implementação do PIPE na escola, diz respeito ao seu potencial distanciamento dos modelos formativos tradicionais na universidade. Como vimos no segundo capítulo, o percurso histórico da formação docente no Brasil, em intersecção com o desenvolvimento da universidade, provocou deslocamentos e desvios que geraram equívocos que reverberam até os dias atuais, como ecos do “modelo 3 + 1”, segundo o qual questões didáticas teriam menor importância para a formação do professor porque poderiam ser desenvolvidas na prática, individualmente, quando o docente já estivesse atuando na escola. À luz desse modelo, espera-se que o professor aprenda a ensinar desempenhando a profissão, mas pouco conhecimento a esse respeito é construído durante a formação.

É pertinente a observação de Tardif (2012), de que os professores chegam aos cursos de formação já com uma bagagem de representações relativas ao ensino. O professor em formação já carrega consigo um conjunto de crenças em relação aos papéis do professor, sobre como ensinar, sobre como gerir uma sala de aula etc., advindas de sua história escolar. O autor observa que quando esses cursos não operam sobre essas crenças e representações, é a elas que os professores recorrem quando precisam solucionar seus problemas profissionais, como questões disciplinares, por exemplo.

Por razões próximas a essa, entre outras, é que alguns formadores universitários, após se abrirem ao contato colaborativo com professores da educação básica, têm admitido a

¹⁰⁹ Esse processo se assemelha ao de Transposição Didática, amplamente descrito e discutido por Chevallard (1985) e posteriormente por Schneuwly (1995). Opto pelo conceito de *retextualização escolar* pelo seu enfoque discursivo, relativo ao processo de produção-circulação-recepção de gêneros da esfera do trabalho do professor.

necessidade de a formação (continuada) docente dar maior atenção à questão didática (cf. KLEIMAN, 2001b; ROJO, 2001; KLEIMAN e SILVA, 2008; RODRIGUES, 2009). À conclusão semelhante chegou a já citada pesquisa de Vieira-Silva (2012) que investigou as primeiras turmas do PDE. A autora observou que a lacuna em relação às questões didáticas na turma PDE 2007 teve efeitos negativos na formação dos professores-pde e ofereceu riscos ao cumprimento dos objetivos do programa. Em pesquisa que se dedica a criar conhecimentos de referência para ação didática dos professores, Rodrigues (2009) alega, inclusive, que a ausência desse tipo de conhecimento, resultado da escassez de pesquisas que se voltam a esse fim, pode até mesmo inviabilizar o trabalho do professor.

A última atribuição da orientação no programa envolve a produção de mais um gênero discursivo escrito, o artigo científico. O enunciado abaixo evidencia a reacentuação valorativa que a secretaria projeta para esse gênero, deslocando-o da esfera acadêmico-científica para a esfera de trabalho do professor.

Excerto 24: Finalidade do Artigo Final

1	Trabalho Final: atividade que <u>será</u> realizada no 4º período, com o <u>objetivo de divulgar e</u>
2	<u>socializar o trabalho</u> desenvolvido pelo Professor PDE, <u>na perspectiva de enfrentamento aos</u>
3	<u>problemas do cotidiano da escola onde está inserido</u> . O Trabalho Final, apresentado na
4	forma de artigo científico , <u>deve contemplar</u> entre outras questões: a problemática estudada;
5	os dados coletados em sua implementação e a análise consistente dos mesmos, para que seja
6	construída uma proposta de conclusão que represente a dimensão do trabalho desenvolvido
7	no ambiente escolar, como também as contribuições das discussões do Grupo de Trabalho
8	em Rede – GTR. (PARANÁ, 2013a, s/p, grifos no original, sublinhados meus)

Assim como a implementação, o artigo final é uma atividade sobre a qual incidem várias regulamentações. O trecho acima foi retirado do documento destinado a professores-pde e orientadores. O enunciado “objetivo de divulgar e socializar o trabalho” (linhas 1-2) do professor-pde no programa sinaliza a função sócio-comunicativa prevista para o gênero que, como veremos, conquanto envolva pesquisa, não equivale ao gênero homônimo que circula na esfera acadêmico-científica.

Ao tratar da relação das esferas com os gêneros que são gerados no seu interior, Rojo (2013) observa que cada esfera define os participantes possíveis da enunciação e o modo como eles se relacionam, o que implica dizer que não cabe à esfera governamental operar sobre o processo de produção, circulação e recepção de um gênero que não faz parte de seu escopo. Aliás, a própria secretaria toma providências para que esse gênero não circule em outra esfera que não seja a de trabalho do professor, pois exige dos participantes que assinem termos de concessão de direitos autorais plenos, os quais impossibilitam, por tempo

indeterminado, que os trabalhos produzidos pelos professores durante o programa tenham outro destino além do que for escolhido pela SEED.

Nos últimos anos, os artigos e as produções didáticas têm ficado disponíveis exclusivamente no sítio eletrônico do programa, no interior da plataforma da secretaria, de forma que seus interlocutores previstos são especialmente os demais participantes do programa – outros professores-pde e outros orientadores. Assim, é na esfera de trabalho que se insere o processo produção-recepção-circulação do trabalho final do professor-pde.

Em relação ao letramento profissional docente, esta produção possibilita que o professor se aproprie da escrita como forma de amadurecer a compreensão, de forma responsiva e ativa, sobre seu processo formativo, elaborando enunciados-resposta que o confrontem com sua experiência na escola, i.e., com as experiências formativas em relação aos conhecimentos sistematizados:

Na vida real do discurso falado, toda compreensão concreta é ativa: ela liga o que deve ser compreendido ao *seu próprio* círculo, expressivo e objetual e está indissolivelmente fundido a uma resposta, a uma objeção motivada – a uma aquiescência. Em certo sentido, o primado pertence justamente à resposta, como princípio ativo: ela cria o terreno favorável à compreensão de maneira dinâmica e interessada. **A compreensão amadurece apenas na resposta.** A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra. (BAKHTIN, 1988[1975], p. 90)

Se a resposta é o terreno fértil para a compreensão e se esta amadurece apenas nas respostas, então, para o professor, a escrita tem um papel fundamental para o fortalecimento de seu letramento profissional e para sua compreensão das problemáticas por ele abordadas. Nesse sentido, a escrita pode colaborar no redimensionamento da consciência individual acerca da problemática trazida pelo professor-pde ao programa e do tratamento didático-pedagógico dado a ela, fatores indispensáveis para a ressignificação das práticas docentes.

Por outro lado, esta atividade, conforme dito, é extremamente regulamentada e embora haja uma reacentuação, por parte da secretaria, do modelo acadêmico, a presença das referências e normas pertinentes ao gênero acadêmico – especialmente no que se refere à sua forma composicional e a seu estilo linguístico – são muito marcantes em todos os documentos que regulamentam essa produção, conforme demonstra o exemplo a seguir.

Excerto 25: Estrutura composicional do Artigo Final

1	Estrutura do Texto
2	Introdução: fonte Arial, tamanho 12, espaçamento entrelinhas 1,5 cm e preferencialmente
3	ser escrita em no máximo 1 (uma) lauda.
4	Desenvolvimento: a fim de garantir uma exposição ordenada do assunto, o Artigo Final

5	poderá ser dividido em seções e subseções. Para tal, <u>deverá</u> ser empregada numeração
6	progressiva (Consultar NBR 6024). Cada divisão <u>deverá</u> ser alinhada na margem esquerda
7	precedendo o título e dele separado por um espaço. O título das seções <u>deverá</u> estar em
8	negrito. O texto <u>deverá</u> ser escrito em fonte Arial, tamanho 12, espaçamento entrelinhas
9	1,5 cm.
10	Considerações Finais: fonte Arial, tamanho 12, espaçamento entrelinhas 1,5 cm e
11	justificado.
12	Referências: elemento obrigatório <u>que deve</u> aparecer em ordem alfabética, por sobrenome
13	do autor, alinhadas somente à margem esquerda, espaçamento simples e separadas entre si
14	por espaço duplo. (Consultar NBR 6023).
15	Glossário: elemento opcional. Lista em ordem alfabética de palavras ou expressões
16	técnicas de uso restrito ou de sentido obscuro, utilizadas no texto, acompanhadas das
17	respectivas definições (NBR 6022).
18	Anexo(s): elemento opcional. Texto ou documento não elaborado pelo autor utilizado para
19	fundamentação, comprovação e ilustração. <u>Deve ser</u> identificado por letras maiúsculas
20	consecutivas, travessão e seguido pelos respectivos títulos. (NBR 15287).
21	Exemplo: ANEXO 1 – Plano de Cargos e Carreiras.
22	Apêndice(s): elemento opcional. Texto ou documento elaborado pelo autor, utilizado para
23	complementar sua argumentação, sem comprometer o núcleo do trabalho. <u>Deve ser</u>
24	identificado por letras maiúsculas consecutivas, travessão e seguido pelos respectivos
25	títulos. (NBR 115287).
26	Exemplo: APÊNDICE A – Entrevista X com o Professor P1 APÊNDICE B – Entrevista Y
27	com o Professor P2 (PARANÁ, 2013f, s/p, grifos no original, sublinhados meus)

Tanto as reiteradas referências a normas da ABNT (linhas 6, 14, 17, 20 e 25) quanto os elementos composicionais do gênero homônimo da esfera acadêmica estão evidentes no enunciado acima (“introdução”, linha 2; “Desenvolvimento”, linha 4; “Considerações Finais”, linha 10; “Referências”, linha 12; “Glossário”, linha 15; “Anexo(s)”, linha 18; “Apêndice(s)”, linha 22), o que revela que o deslocamento que a secretaria provoca no gênero não se divorcia de elementos marcantes da sua estrutura, e estilo, também altamente regulamentado dos artigos acadêmico-científicos.

Consonante com a perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, segundo a qual o uso da língua só faz sentido a partir do seu contexto de uso – que sempre está inserido em esferas de atividades humanas e determinado por enunciados que balizam a produção da linguagem no interior de cada uma delas – entendo que a tentativa da secretaria de operar sobre os enunciados-resposta dos professores no sentido de direcioná-los aos modos típicos de produção da linguagem da esfera acadêmica, indicia a valorização do letramento acadêmico como caminho para o fortalecimento do letramento do professor.

Merece atenção ainda o tom expressivo (VOLOCHINOV, 2004[1929]) altamente autoritário que assume esse enunciado, como pode ser notado, por exemplo, pelo emprego reiterado do verbo *dever* (utilizado 7 vezes). Considerando que o enunciado em análise tem como principal interlocutor os professores-pde, esse tom altamente prescritivo e impositivo é

indiciador das relações de poder que podem ser subalternizadoras para os docentes da educação básica, já que os letramentos advindos da sua esfera profissional não são valorizados.

Em relação ao letramento profissional do professor, defendi, no capítulo 3, que a apropriação de gêneros discursivos da esfera acadêmica pode colaborar para trazer ao professor autonomia para novas aprendizagens, tendo em vista que os conhecimentos científicos circulam com mais frequência por essa esfera e por meio desses gêneros.

Não se pode perder de vista, no entanto, que esses gêneros não fazem parte da atuação profissional do professor – e considerando a relação entre esferas, enunciados e atividades humanas, nem poderiam fazer. De acordo com Bakhtin (2003[1979], p. 284), “muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática formas de gênero de dadas esferas”. Nesse sentido, a escrita de gêneros acadêmicos, como o artigo final, corre o risco de tornar-se, para o professor em formação continuada, mais uma atividade desprovida de sentido do que uma atividade de compreensão amadurecida sobre o seu processo formativo. Por essa razão, é possível arguir que, a fim de atingir seus propósitos formativos, o gênero artigo precisaria, ele mesmo, ser objeto de ensino das atividades de formação.

Como vimos nas prescrições expostas sobre as atividades acadêmicas do programa, não há previsão de um trabalho sistemático que propicie a apropriação, por parte do professor-pde, desse gênero discursivo. Essa tarefa fica, além de outras, também para o orientador.

Os excertos analisados evidenciam que há forças centrípedas que incidem sobre as orientações que, ora direcionam as ações em função da escola, ora em função da academia, ora em função da formação profissional do professor. Nesse movimento tensional, incidem usos da escrita que favorecem o letramento do professor e outros que lhe oferecem riscos, conforme fui expondo. Há ainda uma lacuna a qual me parece oferecer mais um risco para o desenvolvimento do letramento profissional docente, relativa à avaliação escolar.

Invariavelmente, o professor precisará avaliar o desempenho de seus alunos. De acordo com Antunes (2006), avaliar é um processo que vem sendo tratado na escola, de uma maneira geral, como um momento pontual, comumente reduzido a um único instrumento – a prova –, que indica, de forma quantitativa, o quanto se conseguiu ou não no percurso da aprendizagem. Assim vista a avaliação, segundo a autora, ela não é diagnóstica, porque não funciona como índice, sinalização ou referência para ações futuras, mas teria apenas a função (burocrática) de marcar o final de um período:

[...] depois da prova e divulgadas as notas, o que resta fazer é continuar o programa, passar ao ponto seguinte, sem nenhuma atenção aos índices do que ainda resta obscuro, confuso ou inconsistente, sem nenhuma referência às dificuldades reveladas. A prova é apenas o marco que divide as duas etapas da semestralidade. (ANTUNES, 2006, p. 166-167).

Antunes também argumenta que o ato de avaliar poderia servir como instrumento sistemático de criação de referências e de oportunidades, inclusive, de aprendizagem. Nessa linha de raciocínio,

a avaliação constitui o ponto de referência para as decisões que precisam ser tomadas. Tem, assim, uma função *retrospectiva*, que sinaliza ‘os achados feitos’, e uma função *prospectiva*, no sentido de que nos aponta ‘como devemos prosseguir’, o que fazer ‘daqui em diante’, por ‘onde ir’, ‘a que ponto voltar’ etc. (ANTUNES, 2006, p. 166, *itálicos no original*)

Outro aspecto da avaliação nessa esfera é o fato de que faz parte da cultura escolar a avaliação que visa à aprovação ou à reprovação dos alunos para os anos escolares seguintes. Em outros termos, a avaliação visa também decidir se aluno está apto ou não a seguir sua trajetória de escolarização. Sem entrar no mérito da validade didático-pedagógica da reprovação – conforme anunciei na introdução, iniciei-me professora em uma escola que não reprovava seus alunos –, não se pode negar que o ato de avaliar, sob esse enfoque, pode ter consequências indeléveis para a vida dos alunos. As consequências desse tipo de avaliação têm sido evidenciadas por Rojo (2009), ao discutir o insucesso escolar no Brasil do século XX. A autora traz à tona pesquisas que analisam dados de fontes como Inaf e IBGE para demonstrar que a reprovação e a evasão escolar estão estreitamente relacionadas, a ponto de a reprovação poder ser considerada como principal determinante da evasão.

As questões colocadas acima apontam a necessidade de a avaliação fazer parte dos programas de formação docente. A avaliação escolar precisa ser discutida, revisada, examinada, desnaturalizada; suas implicações precisam ser esclarecidas, sob pena de nossos professores continuarem desenvolvendo instrumentos de avaliação que, antes de servirem como meio de promover a aprendizagem dos conteúdos propostos na/pela escola, propiciem o seu fim. Saber elaborar avaliações (orais ou escritas) diversas – de forma consciente de suas implicações e de maneira eficiente para o processo de ensino-aprendizagem – é atividade central para o letramento profissional do docente. Por essa razão, entendo que o programa deveria ter previsto, de forma sistemática, o estudo sobre a avaliação escolar. Não fazendo isso, deixou para as orientações mais esta tarefa.

5.3 Algumas posições responsivas: o que dizem os participantes da pesquisa

Estendendo suas explicações sobre o enunciado como unidade da comunicação discursiva do diálogo cotidiano às obras especializadas dos gêneros científicos e artísticos, Bakhtin (2003[1979]) defende que mesmo elas são delimitadas pela alternância dos sujeitos no discurso e provocam a atitude responsiva dos interlocutores:

A obra, como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; **ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura.** (BAKHTIN, 2003[1979], p. 279, grifos meus)

O princípio da alternância dos sujeitos e dos efeitos dos enunciados uns sobre os outros são produtivos para a compreensão dos enunciados-resposta que serão expostos nesta seção.

Os enunciados que serão analisados têm origem em situações diversas registradas durante o tempo de pesquisa de campo; provêm de interações ocorridas nas atividades acadêmicas do programa. Trata-se de dados extraídos de depoimentos espontâneos de professores-pde à pesquisadora ou solicitados em entrevista não estruturada; de interações entre formadores e professores da educação básica nos cursos ocorridos na IES sede desta pesquisa e da fala da orientadora participante desta pesquisa proveniente de uma interação entre ela e suas orientandas em um evento de orientação.

O foco das análises está nas atitudes responsivas que as interações revelam em relação ao projeto formativo idealizado pela SEED e materializado nos enunciados já analisados.

5.3.1 Compreensões ativas: apreciações valorativas e réplicas

Se assumirmos que a construção do conhecimento se dá na interação – no caso da formação continuada em foco, na interação entre formadores e professores-pde – então a compreensão ativa desses professores acerca dos conteúdos temáticos objeto das práticas formativas, expressa por meio de réplicas constituintes destas interações ou posteriores a elas, são relevantes para apreendermos as apreciações valorativas construídas a partir delas e, assim, entendermos os significados atribuídos pelos participantes às práticas de letramento de que participaram no seu processo formativo na universidade.

Com base no dialogismo, entendo que a compreensão dos enunciados é sempre ativa, dado que gera inevitavelmente réplicas – mesmo que silenciosas, as quais estão carregadas dos acentos de valor que são constituintes de nossas palavras: “sem acento

apreciativo, não há palavra” (VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 132). De maneira semelhante, os Estudos de Letramento compreendem que os sujeitos não participam das práticas de letramento de maneira passiva, mas sempre as ressignificam, atribuindo-lhes sentidos, que se constituem com base nessas apreciações.

Os depoimentos a seguir são réplicas ativas de professores-pde, cujos temas voltam-se para as atividades acadêmicas e revelam como esses professores perceberam a relação entre as práticas de letramento do programa e as expectativas que a ele trouxeram.

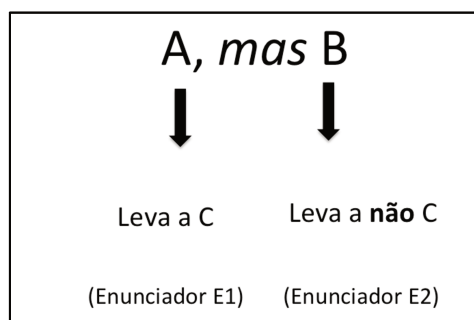
O primeiro depoimento é da professora-pde de língua portuguesa Rosana. Ele ocorreu em intervalo de uma das aulas do *Curso I: Fundamentos da Educação*, momento em que um grupo de professoras, dentre elas Rosana, conhecedoras da minha condição de pesquisadora no campo, solicitou-me que registrasse o que caracterizaram como uma *angústia* compartilhada pelo grupo. A solicitação ocorreu no dia 07/05/2013, dez semanas após o início das atividades do programa. Rosana, então, se fez porta-voz das colegas e realizou o seguinte depoimento, gravado em áudio:

Excerto 26: A angústia de Rosana

Rosana	1	(...) o que nós sentimos e o que nós observamos até agora... é que todas as
	2	disciplinas que nós vimos... elas fazem essa contextualização histórica... essa/esse
	3	retrospecto da história da educação , que É importante isso, MAS... que nós já
	4	vimos em outros momentos. nós já vimos na graduação, nós já vimos na pós-
	5	graduação, quem fez pós em educação... alguns no mestrado e também vemos nas
	6	formações pedagógicas na escola. e o que nós PRECISAMOS , o que nós
	7	almejamos, a nossa anGústia... (+) a dificuldade de trabalhar com essa sala de
	8	aula HOJE... (...) então, assim... a questão da violência, do <i>bullying</i> , do sexo, da
	9	prostituição, do tráfico de drogas nas cidades do nosso oeste aqui... é muito
	10	grave... (...)

Ao tornar-se porta-voz de suas colegas, Rosana apresenta uma significação possível do que seria a angústia – palavra exaustivamente repetida nos corredores da universidade, pela contraposição do que o curso oferece. Segundo a professora-pde, o objeto de ensino visto até então no programa é bem conhecido delas, o que fica evidente na reiteração do verbo *ver* (“que nós já vimos em outros momentos” – linhas 3-4; “nós já vimos na graduação, nós já vimos na pós-graduação” – linhas 4-5; “(...) e também vemos nas formações pedagógicas na escola” – linhas 5-6). Esse objeto de ensino, “história da educação” (linha 3), é contraposto ao que estariam precisando, que estaria relacionado a sua atuação “hoje” (linha 8) na escola, a qual relaciona-se a problemas diferentes dos que foram tratados na formação (“a questão da violência, do *bullying*, do sexo, da prostituição, do tráfico de drogas nas cidades do nosso oeste aqui... é muito grave...” – linhas 8-10).

Essa diferença entre a oferta, ou como ela é percebida, e o *almejado* pelas professoras, se constrói por meio do uso do conector “MAS” (linha 3). Esse uso pode ser explicado de acordo com a teoria da argumentação na língua de Ducrot (1987), segundo a qual os locutores colocam em cena, por meio do operador *mas*, enunciadores distintos a fim de posicionar-se a favor de um deles, o segundo. O processo de construção de sentidos proposto pelo autor pode ser explicado pelo esquema a seguir:



No caso do enunciado de Rosana, “A” equivale à proposição *O estudo da história da educação é importante*. Esse conteúdo posto, traz à cena um conteúdo subentendido “C”: *pois ajuda os professores a melhorarem suas práticas pedagógicas*. Assim, o enunciador que Rosana traz na sua fala carrega as vozes tanto da academia, quanto da secretaria, segundo as quais o estudo da história da educação seria importante em função do seu potencial para reformular práticas pedagógicas docentes. O operador argumentativo *mas* contrapõe este enunciador a outro, com o qual Rosana se identifica, o “não C”, ou seja, “o estudo da história **não** ajuda os professores a melhorarem suas práticas pedagógicas”.

Essa identificação revela a apreciação valorativa da professora em relação a práticas de letramento que sustentaram parte de sua formação no programa. O estudo da história da educação não teria lhe fornecido respostas para as dificuldades atuais com que se depara no seu fazer pedagógico escolar. Se a contextualização histórica da educação pode trazer algumas referências para que ela possa intervir nas problemáticas atuais, essas referências não foram construídas de modo dialógico com a docente para o estabelecimento de possíveis relações entre o passado e o presente, entre o que pertence à história e o que é contemporâneo. Dito de outro modo, o passado não teria sido tratado como meio para compreender e dar subsídios para intervir na realidade escolar atual. Considerando esse sentido atribuído à formação vivenciada no programa, a expectativa da professora em relação a sua formação prioriza a discussão de problemas atuais enfrentados pelos professores na

escola.

O segundo excerto a ser analisado, portador de mais de um depoimento, foi gravado no dia 19/09/2013, durante um dos encontros dos *Cursos III e IV: Específicos*¹¹⁰ (no caso, específicos de língua portuguesa), durante o qual vários professores estavam se retirando da sala de aula antes do final previsto para a atividade. Decidi sair também para tentar descobrir o que estava acontecendo. Lá fora, encontrei um grupo de seis professores-pde visivelmente exaltados. Abaixo, transcrevi alguns trechos da conversa, a qual durou cerca de quinze minutos.

Excerto 27: Preocupação com a elaboração da produção didática 1

Lúcia	1	(...) gente, qual foi o professor que sentou e que falou, “vamos sentar e vamos FAZER... vamos preparar uma unidade didática¹¹¹ e tal”? lá em
	2	casca/lá em maringá é assim. aqui que tá essa... esse... emBRUlho de:: (+) é
	3	só textozinho, textozinho... textozinho... (...)
	4	
Vera	5	pois é....
Clair	6	não acrescenta nada, sabe, sylvia, não ACRESCENTA... (...)
Lúcia	7	é muito bonito você chegar aqui com uma pilha de bibliografias... “olha esse e
	8	esse e esse” isso aí... eu vou na biblioteca eu mesma e... né?, nossa::: isso daí
	9	não enche a barriga de ninguém, gente. vamos sentar, vamos discutir, vamos
	10	pra PRÁ-tica...
Ildo	11	((<i>olha para a pesquisadora</i>)) assim ela vai acabar com o pde.
Ane	12	mas não é, gente... é uma crítica construtiva... não dá pra ficar do jeito que
	13	está...
Lúcia	14	((<i>dirigindo-se à pesquisadora</i>)) você acompanhou conosco os cursos um e
	15	dois, inclusive assistiu na minha turma algumas aulas... você viu... a nossa
	16	briga... TODOS os professores falavam a MESma coisa. eu não A-GUEN-
	17	TAVA mais. acabava um... entrava outro... TUDO (+) a MESma (+) COIsa. e
	18	tudo a mesma coisa... e nós pedindo... e tudo a mesma coisa... e só falavam dos
	19	jesuítas... MEU DEUS. eu não aguentava mais ouvir falar dos jesuítas. (...)
Vera	20	quando eu vim pra cá, pra língua portuguesa, eu achava que a gente iria
	21	trabalhar em cima do nosso proje:::to/
Lúcia	22	mas é o que eu falei... SENTAR... e ORGANIZAR... [a nossa unidade
	23	didática]
Vera	24	[onde melhorar,
	25	onde mexer]
Lúcia	26	mas sentar em grupos... fazer TROCA de EXPERIÊNcias...

Segundo Volochinov (2004[1929]), nossa compreensão dos enunciados dos outros está implicada na sua relação com eles, ela é uma forma de diálogo interno, ativo e responsivo; “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (p. 132). Toda compreensão é a fase inicial preparatória de uma resposta: “cedo ou tarde, o que foi ouvido e

¹¹⁰ Para relembrar o lugar desta atividade no conjunto geral de atividades do programa, vide Quadro 5, capítulo 4.

¹¹¹ Unidade didática, produção didática, ou produção didático-pedagógica são formas que os professores-pde utilizavam para se referirem à mesma produção a ser realizada durante o segundo semestre do programa.

ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 272). Essa resposta, embora traga ressonâncias dialógicas dos enunciados precedentes, pode não demonstrar consonância com eles. Ela pode refutá-los ao oferecer-lhes réplica, ressignificando-os, como parece ser o caso desses depoimentos.

Semelhantemente ao depoimento de Rosana, esses professores contrapõem o que foi ofertado nas atividades acadêmicas ao que esperavam ver no programa. A contraposição, neste caso, está entre as práticas de que participaram e a expectativa de que os cursos na IES os ajudassem a construir seus projetos e produções didáticas (linhas 1-2; 20-21).

Primeiramente, podemos notar isso através do uso da primeira pessoa do plural em “vamos sentar e vamos FAZER... vamos preparar uma unidade didática e tal” (linhas 1 e 2). Assim enunciando, Lúcia indicia sua apreciação valorativa acerca das aulas daquele semestre, mais especificamente, seu enunciado aponta que a docente esperava uma postura mais proativa dos professores universitários nos cursos específicos no que se refere à colaboração na construção das unidades didáticas, produção prevista para o semestre corrente. Esperava que, juntos, pudessem “sentar” (linha 1, 9 e 22) e “fazer” (linha 2) a produção didática. A expectativa da docente parece ser uma leitura possível das intenções expressas do documento síntese, já mencionadas, de aproximar as universidades e as escolas e também de superar a dicotomia teoria e prática.

Outro aspecto dessa expectativa, além da participação mais próxima do professor universitário na construção da unidade didática, se manifesta no uso dos verbos *sentar*, *discutir*, *fazer* e *organizar* em: “vamos sentar e vamos FAZER” (linhas 1-2); “vamos sentar, vamos discutir” (linhas 9 e 10); “SENTAR e ORGANIZAR” (linha 22) e em “sentar em grupos” (linha 26), expressões que envolvem o corpo, a fala, a mente, enfim, requerem disposição e comprometimento dos sujeitos, de forma integral, para a ação formativa. Assim, a escolha desses verbos reflete a expectativa da docente de realizar um trabalho em conjunto com os professores universitários; um trabalho comprometido, dedicado e colaborativo.

O uso da expressão “vamos pra PRÁ-tica...” (linha 10), presente no mesmo enunciado, revela outro elemento da formação esperada pela docente: a abordagem de questões didático-pedagógicas, uma vez que a produção da unidade didática envolve, necessariamente, essa ordem de questões. Mais uma vez, a expectativa da docente não está distante da proposta do PDE expressa em seus documentos.

Esses enunciados parecem indicar, primeiramente, um posicionamento da professora como sujeito passivo, que esperava que a formação lhe *acrescentasse* algo, mas que, na sequência, já assume uma postura mais ativa, de alguém que tem algo a dizer e quer,

por isso mesmo, fazer *troca de experiências*. Embora não constituam uma situação de comunicação efetiva com a universidade – já que os professores falam entre eles –, essas réplicas, em sua maioria de Lúcia, são sentidos que eles atribuem à formação.

O terceiro excerto também aponta dissonâncias entre as expectativas formativas trazidas ao programa e as práticas formativas vivenciadas no PDE. Segundo a percepção da professora-pde Maria, a proposta governamental de formação partiria da sua identificação de um problema da sua realidade escolar, o qual seria posteriormente debatido nas atividades acadêmicas do programa, o que, segundo ela, não ocorreu. Os dados expostos na sequência indicam, novamente pelas noções de ausência e falta, a percepção de uma inconsistência entre o dito e o feito.

Excerto 28: O problema trazido por Maria ao programa

Maria	1	(...) eles pediram pra eu identificar um problema que me angustia... eu identifiquei... eu trouxe... mas ninguém fala sobre ele... NIN-GUÉM... só eu e meu orientador...
	2	
	3	

A inconsistência percebida pela professora é expressa pela contraposição entre as vozes que traz para o seu enunciado. Com base na função já explicitada que Ducrot (1987) observa para o operador argumentativo *mas*, Maria coloca em cena dois enunciadores a fim de argumentar em favor do segundo que, neste caso, relaciona-se à ideia de que as problemáticas trazidas ao programa pelos professores não são discutidas nas atividades acadêmicas do PDE, ao contrário do que pede a secretaria. Esta argumentação, como todo uso da palavra, está carregada de tom expressivo que, no enunciado em análise, se evidencia pelo uso reiterado do pronome indefinido “ninguém” e pela ênfase na segunda ocorrência, recursos que revelam um sentimento de frustração em relação ao fato de não encontrar espaço (ou interlocutores) no programa para discutir o problema identificado.

Os enunciados analisados em relação às atividades acadêmicas do programa dão indícios de que as práticas de letramento desenvolvidas na universidade estão distantes da construção de conhecimentos voltados para a intervenção sistemática na realidade escolar, como esperam os professores participantes e, inconsistentemente, a secretaria. Essa distância, como vimos, em parte tem origem nas próprias prescrições governamentais, as quais delimitam as ações das universidades e as direcionam para o aprofundamento teórico que pode estar, de acordo com o modelo de formação adotado, distante das práticas docentes escolares, alimentando a dicotomia teoria-prática.

Parecem haver, no entanto, outras origens para a distância entre práticas

formativas e intervenção na realidade escolar, conforme apontam os excertos na próxima subseção.

5.3.2 Embates discursivos na formação: a hegemonia do discurso científico

As interações a seguir aconteceram entre professores-pde e formadores em contexto de sala de aula no segundo semestre do programa, durante os *Curso III e VI: Específicos*, que, no caso investigado, eram cursos específicos de língua portuguesa. A esses cursos é destinada uma carga horária total de 128 horas. Conforme pode ser observado no Quadro 5 (cf. capítulo 4), faz parte dessa carga horária uma previsão de 32 horas para Metodologias de Ensino (de língua portuguesa) e mais 32 horas para a Produção Didático-Pedagógica dos professores-pde.

No caso acompanhado, a carga horária total dos cursos foi distribuída equitativamente entre oito formadoras universitárias. Cada uma delas ficou responsável por ministrar um módulo de 16 horas, que foi dividido em quatro encontros de quatro horas.

A interação a seguir ocorreu no dia 04/09/13, entre a formadora Luana e duas professoras-pde. O diálogo foi extraído do final do terceiro dos quatro encontros que Luana teria com a turma. A formadora ministrou seu módulo priorizando, nos três primeiros encontros, a discussão de conceitos teóricos basilares da sua área de pesquisa, a Análise do Discurso de linha francesa. No momento imediatamente anterior à interação transcrita, falava-se da concepção de *sujeito* proposta pela AD e sua condição de *assujeitamento*.

Excerto 29: Preocupação com a elaboração da produção didática 2

Inês	1	[...] nós estamos aqui... um pouco... num conflito... aqui... a partir do momento que nós percebemos... ((<i>inaudível</i>)) as aulas vêm caminhando... eu acha:::va que aqui... no pde... ia nos ajudar a fazer a unidade didática/
	2	
	3	
Sara	4	[É... que] nem o projeto
Luana	5	[aham]
Inês	6	[mas eu] fico matutando/
Luana	7	é por isso que eu pensei, no nosso próximo encontro... numa atividade prática... de a gente elencar JUSTamente... essas questões de análise... por isso que vocês vão trazer textos, pensando nas turmas que vocês gostariam de trabalhar... para que a gente pudesse, coletivamente, construir... algumas... eu também vou trazer algumas coisas... construir... pelo menos um texto, uma análise...
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	

Ao enunciar “eu achava que” (linhas 2-3), a professora-pde Inês vale-se da modalização epistêmica para expressar sua apreciação valorativa em relação às práticas formativas vivenciadas até então nas atividades acadêmicas do programa. O modalizador

epistêmico “eu acho (que)”, além de explicar as atitudes do falante em relação aos conteúdos proposicionais, também pode ter a função de “comunicar atitudes do falante, em relação aos seus interlocutores” (HOFFNAGEL, 1997, p. 150). No enunciado em análise, esse modalizador marca a oposição da professora-pde à manutenção da temática proposta pela formadora, isto é, à discussão sobre o conceito de sujeito pelo prisma da AD. Nesse movimento dialógico de oposição das suas palavras às palavras alheias, a professora-pde manifesta sua discordância em relação ao modo como “as aulas vêm caminhando” (linha 2).

Esse posicionamento se mostra embebido na vontade discursiva da professora de que sua unidade didática seja objeto da formação, o que se evidencia pelo argumento que segue o verbo *achar*: “que aqui... no pde... ia nos ajudar a fazer a unidade didática”. O modalizador “eu acho que”, que antecede a verbalização da vontade enunciativa da enunciadora, cumpre a função de atenuar o tom de crítica que a professora-pde dirige à formadora.

O posicionamento de Inês provoca a atitude responsiva da professora universitária, que se apropria das palavras da professora-pde mostrando, consequentemente, preocupação com o componente didático da formação: “é por isso que eu pensei, no nosso próximo encontro... numa atividade prática...” (linhas 7 e 8). Essas palavras, entretanto, também refratam as palavras da docente da educação básica, pois “unidade didática” (linha 3) não equivale à “atividade prática” (linhas 7 e 8) do enunciado da professora universitária. Trata-se de orientações temáticas dissonantes, evidenciando um conflito de posições.

Sendo a palavra um campo de batalha pelo sentido, uma arena em miniatura onde lutam forças sociais de orientação contraditória (VOLOCHINOV, 2004[1929]), é possível perceber a incidência de forças centrípetas e centrífugas que, de maneira viva e ativa, movimentam para direções divergentes as palavras da formadora e da professora-pde.

Assim, de um lado, a professora-pde se posiciona ativamente como sujeito que está disposto a reivindicar aquilo que entende ser o projeto formativo que deveria estar sendo executado pelas universidades, segundo a sua perspectiva. De outro, a formadora universitária mostra alguma abertura para as questões de ordem didática, entretanto, o que ela propõe se distancia do projeto do programa e também da expectativa de Inês. Conforme apontado em seção anterior, faz parte das atribuições das atividades acadêmicas do PDE abordar a Produção Didática dos professores no segundo semestre do programa, justamente quando as aulas de onde o excerto acima foi retirado aconteciam as quais, aliás, estavam por acabar. Nessa esteira, ao propor que os professores trouxessem textos para serem analisados à luz da AD, selecionados de acordo com as turmas com as quais os professores-pde trabalham, a

professora universitária evidencia um alinhamento com a perspectiva aplicacionista de uma teoria linguística (a AD, no caso), implicada no tradicional *esquema 3+1*, segundo a qual os preceitos teóricos primeiro são assimilados, para depois serem aplicados didaticamente (SAVIANI, 2009).

A Produção didático-pedagógica, segundo a proposta do programa, conforme vimos na seção anterior, envolve outras ações, tão complexas quanto a análise de um texto e muito mais amplas que esta.

A troca verbal entre Luana e Inês traz mais um indício de que as práticas de letramento desenvolvidas na formação acadêmica distanciam-se de questões de ordem didática. Neste caso, não se pode dizer que a configuração do programa prevista pela SEED levou a essa distância, haja vista a prescrição acerca da abordagem das Produções Didáticas dos professores-pde.

As análises acima sugerem que as práticas letradas acadêmicas, semelhantemente ao que descreveu Rojo (2001) acerca da formação acadêmica do professor para a educação linguística, carecem de preocupação com “aspectos propriamente didáticos da implementação das teorias numa prática escolar” (p. 316). A razão disso pode ser relacionada ao que Matencio (1999) e Kleiman (2001b), chamaram de uma predominância do discurso da ciência linguística sobre o discurso didático na formação docente universitária. De acordo com as autoras, o discurso da ciência linguística se impõe ao discurso didático como principal referência, determinando o que é importante, válido e merece ser ensinado. Como efeito dessa hegemonia discursiva¹¹², pode-se inferir que o ensino corre o risco de ficar a mercê do conhecimento não especializado, ou, ainda, que o professor da educação básica precisaria, sem orientação, construir conhecimento que atendesse às demandas que trouxe ao programa.

Houve outros casos, em caráter de exceção, em que a distância entre as necessidades formativas dos professores-pde e as práticas de letramento formativas foi menor. Nessas ocasiões, como no caso a seguir, o fazer docente foi objeto de discurso, por meio do entrelaçamento, ainda que sutil, entre discurso científico e didático. Essas situações parecem indicar que os professores universitários – mesmo que possam estar distantes das realidades escolares –, têm condições de construir com os professores da educação básica conhecimentos de referência para a ação docente nas realidades escolares, desde que estejam abertos ao embate discursivo (BAKHTIN, 1988[1975]) e ao entrelaçamento das vozes que se confrontam no espaço formativo.

¹¹² Entendo discurso hegemônico a partir de Miotello (2002). Segundo o autor, discursos hegemônicos são aqueles que emanam do setor dominante de dada esfera, incluem os discursos dos excluídos falando por eles e para eles, escondem mais do que revelam e, por isso mesmo, são uma intermediação eficaz para garantir a subalternização.

A interação abaixo ocorreu no dia 26/08/13, durante o segundo dos quatro encontros da formadora Melissa com a turma acompanhada. Nesta aula, a docente escolheu trabalhar o conceito de *Cronotopia*, a partir da perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin. Após apresentar algumas definições ligadas a este conceito, a professora-pde Laura inicia a interação:

Excerto 30: A necessidade de abertura à visão do aluno

La	1	se eu quiser... se eu quiser analisar um texto passado... com meu aluno... seu eu orientá-lo para a:::/ o sentido passado... tá errado, então?
	2	
Me	3	NÃO. você simplesmente va:::i... renovar os sentidos hoje... num processo de atualização... mesmo. você pode falar... isso era assim... assim... a gente tenta chegar o máximo/ é o que faz o professor de história... chega ao máximo àquele espaço... àquele contexto histórico... mas hoje a gente tem uma outra sócio-história... um outro tempo-espaço... tudo é tempo-espaço... bakhtin vai chamar tempo-espaço de... CRONOTOPO... é isso que é cronotopia... é tempo-espaço... sempre tempo-espaço... tá?, então eu tenho um tempo-espaço diferente hoje... então eu leio... de forma diferente...
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
La	11	eu tenho que estar aberto à visão do meu aluno, então?
Me	12	tem que estar aberto o TEMPO TODO à visão do seu aluno... porque VOCÊ também... NÓS também... somos um, e os alunos também são outros... então eles também têm ideologias e visões... e tempo-espaço diferentes ((<i>inaudível</i> !))... tem histórias de vida diferentes também... né? então... são... variadas as possibilidades... aí... de leitura... né?... estar ABERTO... sempre... porque é um processo... né?... você não sabe como ele vai INTERAGIR... com aquele texto... é só interpretando mesmo... e analisando com ele... TÁ? (...)
	13	
	14	
	15	
	16	
	17	
	18	

Legenda: professora-pde Laura; Me= professora universitária Melissa

Segundo a perspectiva da linguagem que informa esta tese, constituímos-nos através dos outros: “a consciência individual é constituída no meio social ou de ‘fora para dentro’, por meio dos materiais semióticos que a organizam, adquiridos nas interações verbais” (GRILLO, 2014, p. 138). À luz desse entendimento, o processo de apropriação é fundamental para essa constituição.

Pesquisas sobre o letramento do professor têm mostrado que, no caso da formação docente, a apropriação implica uma relação ativa com outros saberes que os professores trazem à arena formativa, saberes esses que também foram construídos dialogicamente (Valsechi, 2009). Por isso mesmo, a partir do prisma dialógico, parece não haver outro caminho para os formadores a não ser flexibilização na negociação dos sentidos e nas vozes que se confrontam na formação.

Uma formação cuja tarefa de tecer inter-relações entre o conhecimento sistematizado e as situações oriundas das realidades escolares não é responsabilidade exclusiva do professor da educação básica, mas um trabalho colaborativo entre formadores e

professores da educação básica – caminho mais propício para a apropriação do conhecimento sistematizado – precisa estar aberta ao embate discursivo (cf. PEREIRA, 2015). Nesse tipo de formação, no papel de formador, é preciso que o professor universitário “[...] abra as fronteiras de suas verdades e negocie os sentidos do seu discurso com os professores da educação básica, construindo conjuntamente direções que possibilitem estabelecer relações entre o discurso acadêmico científico e a prática escolar.” (PEREIRA, 2015, p. 132).

Essa necessidade se fundamenta no fato de que reagimos apenas às palavras que nos despertam ressonâncias dialógicas ou concernentes à vida (VOLOCHINOV, 2004[1929]). Assim, os professores da educação básica, atores da esfera escolar que são, terão suas palavras orientadas, em alguma medida, pela organização social típica da sua esfera de origem profissional. Logo, em relação às palavras alheias produzidas nas interações no interior da esfera acadêmica, inseridas em contexto de uma formação universitária, possivelmente ressoarão as práticas discursivas da esfera escolar. Essa característica da palavra e essa condição para a reação explicam a réplica que inicia a interação entre a professora da educação básica e a do ensino superior no excerto acima.

A réplica de Laura evidencia que, a cada palavra que ouvia da formadora, ela fazia corresponder uma série palavras suas, as quais refratam o discurso científico com base no discurso didático, para o qual importam, principalmente, *o que e o como ensinar*. O fato de basear-se no discurso didático é perceptível pelas escolhas lexicais dos verbos “*analisar*” e “*orientar*” (linhas 1 e 2) e os objetos “*texto*” e “*aluno*” (linha 1), que indiciam a preocupação da professora com o fazer docente, com ações discursivas típicas da sua esfera de atuação profissional.

A partir dessa orientação discursiva, a docente abre espaço para as contrapalavras da formadora universitária, cuja postura parece aberta ao discurso didático e não fechada apenas aos discursos da sua esfera de atuação. Esse posicionamento lhe permite a busca pelo inter-relacionamento entre o conhecimento sistematizado, neste caso o conceito teórico de *cronotopia*, e a prática docente escolar.

A produção responsivo-ativa da docente do ensino superior não anula a palavra alheia, como aconteceria com a palavra autoritária (BAKHTIN, 1988[1975]). Melissa oferece contrapalavras que não se furtam ao embate discursivo. Antes, sua resposta-ativa entrelaça as palavras alheias às suas: o discurso didático ao discurso científico.

Esse entrelaçamento pode ser notado pelos parâmetros que ela fornece para a ação discursiva docente na sala de aula, marcados principalmente pelo recurso ao modalizador

deôntico de possibilidade¹¹³ *pode* (“você pode falar... isso era assim” – linha 4). Considerando a assimetria de papéis implicada no contexto formativo, pode-se dizer que esse modalizador cumpre a função de atenuar o teor injuntivo dos enunciados da formadora, por meio da expressão de um conteúdo como facultativo – que poderá ou não ser realizado pelo interlocutor. Por esse caminho, Melissa direciona as palavras alheias, projetando enunciados-resposta que se voltam para a ação do professor na sala de aula, tendo em vista o objeto de estudo da formação. Mesmo a modalização deôntica presente “tem que estar aberto” (linha 12), cumpre essa função de direcionamento das ações docentes, uma vez que se insere em um contexto de cooperação mútua entre as enunciantoras.

Esses parâmetros dão abertura para a construção da palavra internamente persuasiva da docente da educação básica, o que pode ser notado na pergunta “eu tenho que estar aberto à visão do meu aluno, então?” (linha 13), réplica que surge em resposta à explicação da formadora sobre o conceito de *cronotopia* e sua relação com o ensino (“a gente tenta chegar ao máximo (...) àquele espaço, àquele contexto histórico” – linhas 5-6). É possível notar que sua réplica reflete e refrata as palavras da formadora orientando-se, mais uma vez, para a construção de parâmetros para a ação discursiva na sala de aula. Em outras palavras, a professora parece orientar-se pela pergunta *como eu aplico isso nas minhas aulas?*. Contando com o embate discursivo com a formadora, pela abertura do discurso científico ao discurso didático, a própria professora da educação básica elabora respostas para sua pergunta, constituindo sua palavra internamente persuasiva.

As falas até aqui apresentadas, com exceção da interação entre a formadora Melissa e a professora-pde Laura, são representativas de uma insatisfação que percebi em meu longo período em campo. Essa insatisfação diz respeito à ausência, de uma maneira geral, de discussões situadas acerca dos projetos de intervenção e das produções didático-pedagógicas dos professores-pde e, conseqüentemente, das problemáticas escolares tematizadas por essas produções.

Deduzo que essa caracterização das atividades acadêmicas do PDE traga conseqüências negativas para as orientações, na medida em que deixa a cargo delas, quase que exclusivamente, o trabalho com as produções dos professores-pde e a discussão sobre as problemáticas escolares, assim como a construção de conhecimentos capazes de intervir nessas realidades.

A percepção de que o trabalho do orientador se vê sobrecarregado em função da ausência de discussões didático-pedagógicas nas demais atividades acadêmicas do programa é

¹¹³ Cf. Nascimento (2010).

compartilhada pela professora orientadora participante desta pesquisa, conforme poderá ser verificado a seguir.¹¹⁴

Excerto 31: A visão da orientadora Ana sobre a organização do PDE

Ana	1	eu tenho muito a questionar sobre a organização do pde, justamente neste
	2	sentido... eles querem que o professor desenvolva um trabalho... que seja
	3	interessante, que seja a partir dos gêneros discursivos, mas eles NÃO dão
	4	condições /quando é que nós começamos essas orientações?, quando é que eles
	5	distribuíram os professores para nós?, vocês estão selecionados desde quando?,
	6	(...) como é que eu vou conseguir fazer tudo isso , em tão pouco tempo?... é
	7	impossível... é impossível... qual é perspectiva de conhecimento que está
	8	embutida nessa prática? (...) é complicado, mesmo, sobra MUito para o
	9	orientador...

O enunciado da orientadora Ana traz suas contrapalavras em relação às prescrições do PDE e às condições que o programa dá aos orientadores para que desempenhem o que ela acredita ser o seu papel. Para Ana, os orientadores deveriam colaborar na construção dos trabalhos de seus orientandos, os quais deveriam pautar-se pela perspectiva teórica dos *gêneros discursivos* (linha 3). Esse enunciado revela o alinhamento da docente com o documento síntese, segundo o qual, “[...] o PDE constitui importante estratégia metodológica de implementação e consolidação das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino.” (PARANÁ, 2013a, s/p). Essas diretrizes, por sua vez, recomendam a perspectiva dos gêneros discursivos para o ensino da língua portuguesa (cf. PARANÁ, 2008).

A série de perguntas retóricas da professora, após sua declaração de que “eles NÃO dão condições” (linhas 3-4) evidencia que, na sua opinião, as condições para o trabalho de orientação são muito precárias, fadadas ao fracasso (perceptível pela repetição e pela ênfase em “impossível”), em função, principalmente, do pouco tempo disponível para dar conta das atribuições conferidas à orientação.

O resultado final desse cenário desfavorável às orientações, “complicado” (linha 8), como qualifica a docente, promovido pela organização do pde, é que “sobra MUito para o orientador...” (linhas 8 e 9). O uso do verbo *sobrar*, usado no sentido de *responsabilidade que recai sobre algo ou alguém*, intensificado pelo advérbio “muito”, dito de forma enfática, indica que a professora universitária se sente sobrecarregada com a responsabilidade que vê ser atribuída ao seu trabalho de orientação.

O depoimento de Ana levanta uma questão relevante para a secretaria, tendo em

¹¹⁴ Excerto retirado de interação entre Ana e suas orientandas ocorrida antes do início de um evento de orientação, em 08/06/2013.

vista o papel fulcral reservado às orientações dentro do programa e a insatisfação de orientadores com as condições de trabalho que é a eles oferecida. Não são todos os professores universitários que, como Ana, estão dispostos a se engajarem na proposta do PDE mesmo em condições insatisfatórias de trabalho.

No capítulo a seguir passo à análise dos eventos de orientação acompanhados.

CAPÍTULO 6

Eventos de orientação: construção de parâmetros para a ação discursiva na esfera acadêmica ou na esfera do trabalho docente?

Entendemos o letramento do professor não como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado a sua atuação profissional.

(Angela Kleiman, 2009b)

Neste capítulo descrevo e analiso os eventos de orientação que se configuraram como *grupo de estudos*. Os eventos de orientação, como já discutido, têm maior potencial para o favorecimento do letramento profissional do professor, visto que a eles é reservada a tarefa de tematizar as problemáticas escolares especialmente por meio das produções (escritas) que os professores realizam ao longo do programa.

Tendo em vista a ecologia (ERICKSON, 1989) desses eventos – como eles se estruturam, como os participantes neles atuam –, além dos quadros teóricos já utilizados, as reflexões sobre o que ocorreu nesses eventos e sobre os sentidos construídos para a escrita são sustentadas nas contribuições da sociologia do conhecimento acerca dos processos de socialização secundária profissional (BERGER, LUCKMANN, 2005 [1985]) e no conceito de fachada, advindo da perspectiva de estudo dos modos de construção da realidade social na interação (GOFFMAN, 2012[1967]).

A partir das análises objetivo responder às seguintes perguntas de pesquisa: *como se organizam esses eventos?; que usos e funções são atribuídos à escrita e de que forma ela é valorada pelas participantes?; que gêneros do discurso são mobilizados pelas participantes desses eventos?; que práticas de letramento podem ser inferidas a partir dos eventos observados?; qual a relação entre as práticas de letramento formativas e as demandas de letramento da esfera de trabalho do professor?*

Esses encaminhamentos teórico-metodológicos levaram-me a perceber dois modos distintos de uso da escrita no contexto formativo investigado: para a orientadora, a escrita tem funções predominantemente acadêmicas, servindo à inserção das professoras-pde em práticas de letramento da esfera acadêmica e, desse modo, à promoção da sua socialização nessa esfera; já para as professoras-pde, a escrita é usada em função de sua possibilidade de integração e entrelaçamento entre os conhecimentos acadêmico-científicos e os

questionamentos teórico-práticos próprios da sua esfera de trabalho, a fim de construir parâmetros para suas práticas profissionais. Houve conflitos entre esses usos da escrita nas interações analisadas, predominando as práticas de letramento acadêmicas.

6.1 Estruturação e configuração dos eventos de orientação

Nessa seção focalizo o modo como o grupo de estudos foi organizado e como as participantes atuaram nesses encontros, tendo em vista os objetivos específicos construídos para os eventos e os significados a eles atribuídos.

De acordo com Erickson (1989), a investigação de campo deve ocupar-se da relação entre as perspectivas dos atores e as circunstâncias ecológicas da ação em que se encontram. As circunstâncias ecológicas dizem respeito às formas como os indivíduos se organizam socialmente em suas interações, as quais, de acordo com Goffman (2012 [1967]), podem ser mais, ou menos, ritualizadas. A maior ou menor rigidez nas formas como os indivíduos se organizam varia tanto em função das determinações institucionais e papéis sociais pré-estabelecidos sócio-historicamente, como das relações que os indivíduos estabelecem nas interações (MATENCIO, 1999).

As atividades acadêmicas de orientação, no caso do PDE, acontecem entre um professor do ensino superior, de uma das IES parceiras do programa, devidamente cadastrado como orientador, e até seis professores(as) da educação básica participantes do programa. As atividades devem acontecer na IES em que o professor participante está vinculado e têm por objetivo, conforme apontado no capítulo anterior, promover a discussão sobre cada uma das quatro produções/atividades a serem realizadas pelos professores-pde durante a participação no programa.

As orientações acompanhadas em campo foram de três tipos: orientações via e-mail; presenciais individuais com uma das orientandas e presenciais coletivas com todas as orientadas, denominadas, estas últimas, *grupo de estudos*. Dele participaram as professoras-pde Adriana, Isabel e Vanda e a orientadora Ana.

Os Estudos de Letramento mantêm que o conjunto de elementos que sustenta os usos da escrita nos eventos não pode ser considerado como dado, pois nunca será usado de forma neutra pelos participantes. Isso significa que há uma relação ativa entre os participantes e as determinações macrossociais e históricas que sustentam um evento. Por isso mesmo, merecem destaque as negociações ocorridas entre as participantes dos eventos de orientação que se caracterizaram como grupo de estudos, forma de organização que não estava prevista

nos documentos do programa. Nesse sentido, a orientação realizada dessa maneira, por não fazer parte das determinações governamentais, demandou negociações e ressignificações em relação aos objetivos específicos dos eventos, aos sentidos construídos para eles, aos papéis sociais de orientadora e orientandas, fatores que revelam uma tentativa de simetrização das interações por parte da orientadora e a presença marcante de práticas de letramento acadêmicas.

6.1.1 *Eu gostaria de ver com vocês... dessa possibilidade... de nós fazermos leituras...*

JUNTOS: relações entre as participantes e alguns sentidos construídos para os/nos eventos

A organização de parte das orientações em forma de grupo de estudos foi uma proposta da orientadora, já no primeiro encontro de orientação¹¹⁵, com o objetivo específico de debater textos que deveriam ser lidos previamente pelas professoras-pde, como podemos verificar nos excertos abaixo.

Excerto 32: Negociação do objetivo dos eventos¹¹⁶

OA	1	(...) eu gostaria de ver com vocês... dessa possibilidade ... de nós fazermos leituras...
	2	JUNTOS...
PV	3	uhum... ((em tom afirmativo))
OA	4	eu posso mandar ... todos os textos... é.... é... pra vocês... tudo escaneado ... pra vocês
	5	fazerem leitura prévia , pra gente fazer os debates ... a gente pode fazer como a
	6	catarina falou... em vez de vocês virem todos os sábados de manhã... a gente ficaria um
	7	dia inTEIro... faria uma paradinha para o almoço.
PA	8	uhum ((em tom afirmativo))

Legenda: OA=Orientadora Ana; PA=Professora-pde Adriana; PI=Professora-pde Isabel; PV=Professora-pde Vanda.¹¹⁷

O enunciado acima é representativo do tom expressivo (VOLOCHINOV, 2004[1929]) que marcou grande parte das negociações realizadas durante os eventos: atenuação da assimetria dos papéis sociais de formadora e professoras da educação básica com base no uso do futuro do pretérito (“eu gostaria de ver” – linha 1 e “ficaria” – linha 7) e pela nominalização (“possibilidade” – linha 1).

É próprio das práticas de letramento seu imbricamento em relações de poder, comumente assimétricas. No caso da formação docente, a assimetria pode até inviabilizar a incorporação da perspectiva dos participantes aos processos de interação. Os estudos do

¹¹⁵ Encontro ocorrido no dia 22/03/2013.

¹¹⁶ Retirado de encontro ocorrido no dia 22/03/2013.

¹¹⁷ Essas siglas se repetirão em todos os excertos deste capítulo.

Grupo têm mostrado que a relativização das assimetrias nas interações formativas e a resignificação das relações de poder podem fortalecer os professores e suas identidades profissionais (KLEIMAN, 2006a; DE GRANDE, 2015; VALSECHI, 2016; VIANNA, DE GRANDE, 2016), desde que possibilitem a mobilização de conhecimentos e experiências de todos os envolvidos nessas interações.

A prática proposta por Ana foi adotada pelo grupo e os eventos posteriores, exceto os últimos de 2014 – os quais foram reservados para orientar a (re)escrita dos artigos das professoras-pde –, tiveram por base a discussão de textos selecionados previamente.

O modo como essa seleção foi realizada passou por negociações também marcadas pela tentativa de atenuação das assimetrias, como demonstra o excerto abaixo.

Excerto 33: Seleção dos textos para os eventos¹¹⁸

OA	1	(...) nós podíamos nos ajudar... todo mundo montar uma bibliografia ... e depois
	2	nós fazemos assim, óh... tendo uma bibliografia montada... a gente vai vendo
	3	aqueles... aqueles que são de interesse mais comum ... mais geral... e a sylvia também
	4	pode... sugerir... porque como ela está estudando agora essas questões... tem bastante
	5	coisa também, né?, eu também... a isabel... todo mundo ... vê qual é a bibliografia
	6	que acha assim interessante ... de ler... e que aí a gente já montasse uma bibliografia
	7	maior... que ficasse para a pesquisa... e a gente já começasse... as nossas leituras... o
	8	que que vocês acham?
PV	9	uhum...
OA	10	então eu vou colocar aqui... ((<i>anotando na sua agenda</i>)) quem tiver a bibliografia ...
	11	manda pra mim, que eu vou colocando tudo num documento só, e mando para todo
	12	mundo... pode ser assim?

Embora se sustente numa prática de acadêmica – seleção prévia de textos, que se organizam em uma “bibliografia” (termo repetido cinco vezes), para serem lidos previamente pelo grupo e debatidos em encontros pré-determinados – a proposta de Ana não se apoia completamente na sua posição acadêmica de orientadora.

O recurso à primeira pessoa do plural “nós” (linha 1) e a escolha lexical “a gente” (formas que a incluem, esta última repetida 3 vezes), assim como as indagações “o que que vocês acham?” e “pode ser assim?” indicam uma tentativa de aproximação da enunciatória com suas interlocutoras, a fim de construir um grupo e um ambiente colaborativos, caracterizados por relações menos assimétricas, nas quais não caberia apenas à formadora a definição das leituras pertinentes aos estudos a serem realizados, mas a todas as participantes dos eventos, inclusive à pesquisadora.

Agindo discursivamente desse modo, a orientadora abre espaço para que as vozes docentes sejam ouvidas e acena uma predisposição à atuação como uma agente de letramento:

¹¹⁸ Retirado de evento ocorrido em 22/03/2013.

aquela que articula interesses e mobiliza saberes de variadas esferas para que seus alunos possam construir conhecimentos relevantes para sua ação no mundo social (KLEIMAN, 2006b).

Com base na negociação marcada pela tentativa de simetrização, a orientadora redireciona os objetivos específicos dos eventos de orientação, atribuindo-lhes significados que foram reassimilados de maneiras diferentes entre as professoras-pde. O excerto a seguir, que ocorreu logo após o enunciado anterior, traz outros elementos que evidenciam os objetivos propostos pela orientadora para os eventos e o modo como eles foram reacentuados por Adriana e Vanda:

Excerto 34: Negociação de significados para os eventos¹¹⁹

OA	1	(...) ((<i>inaudível</i>)) gente, É diferente . é, o trabalho... o resultado do trabalho... é
	2	outro ... é outro... não tem. então eu gostaria de fazer essa proposta... eu sei que
	3	vocês tem que estar indo para ((<i>fala o nome da cidade onde os cursos I e II</i>
	4	<i>aconteceram</i>))... que já é complicado... que tem estar sempre se deslocando... (...)
	5	então eu vejo assim... oh... eu tenho orientado... individualmente... trabalhos
	6	SOLITÁrios .. e não é a mesma coisa ... do que fazer um trabalho conjunto ...
	7	um trabalho em que um vai ajudando o outro... cada um expõe o que está
	8	fazendo ... sabe?, aquela coisa de estar junto , assim... de nós estarmos nos
	9	ajudando ... desenvolvendo um trabalho em conjunto ... [é outra coisa] ...
PV	10	[até inclusive], ela pegou
	11	ali, uma bibliografia ... e ela foi ler... e disse “isso aqui se encaixa com o da
	12	vanda”/
OA	13	[tá vendo?]
PV	14	[“eu tenho] que indicar pra ela”... [ela veio no]
OA	15	[que ótimo]
PV	16	carro mostrando... e esses dias, eu com uma revista... e vi que isso que se
	17	[encaixa] com o dela...
OA	18	[que bom]
PV	19	já vai, já/
PA	20	já vai trocando ideia

No enunciado acima, os argumentos da orientadora para justificar o modo de organização das atividades de orientação apresentam tanto sentidos para os eventos quanto funções para a escrita nessas atividades.

Esses sentidos são evidenciados por meio da forma como o conteúdo temático é valorado e transforma-se em tema do enunciado¹²⁰. Ao apresentar as vantagens da orientação em forma de grupo de estudos, Ana recorre à ideia de colaboração. Esse modo de realizar as orientações é apreciado valorativamente de forma positiva em comparação aos moldes

¹¹⁹ Retirado de evento ocorrido em 22/03/2013.

¹²⁰ Com base no dialogismo, Cereja (2005, p. 202) explica que “o tema é indissociável da enunciação, pois, como esta, é a expressão de uma situação histórica concreta. Como decorrência, é único e irrepetível” (ROJO, 2013), por isso o tema incorpora o caráter ativo da compreensão de um enunciado, ao passo que se relaciona, também, com a significação.

individuais: “é diferente” (linha 1); “é outra coisa” (linha 9), ao se contrapor à orientação de trabalhos “solitários” (linha 6). O verbo *ajudar* (repetido duas vezes) assim como a locução verbal *estar junto*, somados à ideia de *trabalho em conjunto* (repetido duas vezes), conformam para essa conotação de colaboração mútua. Temos, portanto, que, para a orientadora, a função dos eventos propostos estaria relacionada a debates, que teriam por finalidade promover a *colaboração* entre as professoras.

As contrapalavras de Vanda, indicam que essa “colaboração” já estaria acontecendo entre ela e Adriana. A compreensão responsiva ativa da professora-pde se mostra afinada à proposta da orientadora pela retomada do tema do seu enunciado, perceptível tanto nas escolhas lexicais do início do seu enunciado “até inclusive” (linha 10), as quais denotam concordância, quanto pela apropriação do termo “bibliografia” (linha 11), presente no enunciado da orientadora. Assim, para a docente, o uso da escrita nos eventos teria a ver com trocas de sugestões de *bibliografias* pertinentes para seus trabalhos, o que revela que a escrita está sendo significada como fonte de conhecimento relevante para o seu letramento profissional.

Na mesma direção, Adriana ecoa as palavras da colega, acrescentando à noção de troca de bibliografias, a de *troca de ideia* (linha 20), num movimento de consonância tanto com as palavras de Vanda quanto com as da orientadora. O afinamento de perspectivas pode ser percebido, além do mais, pela apreciação positiva que a orientadora faz das contrapalavras de Vanda nas linhas 13, 15 e 18.

Outro investimento na atenuação da assimetria das relações sócio-acadêmicas se evidencia no enunciado abaixo, a partir do qual a orientadora determinou que o gênero seminário atualizaria as discussões acerca dos textos lidos no grupo.

Excerto 35: Organização das discussões acerca dos textos lidos¹²¹

OA	1	(...) cada vez, a gente passa pra um. porque... é importante que vocês...
	2	coloquem... que vocês mostrem, as dúvidas e tudo... né?, eu não tenho mais
	3	conhecimento que vocês... porque nós estamos estudando juntos... é um grupo de
	4	estudos... então, hoje eu conduzo e aí, no próximo encontro... é... a gente já vê
	5	quem gostaria de ficar encarregado... de todas as leituras que forem...
	6	encaminhadas... (...) porque aí a gente não consegue fazer uma discussão se não
	7	tiver uma organização dessa leitura... e aí... quem que ficaria para o dia quatro
	8	de maio?

O posicionamento de Ana se contrapõe ao discurso hegemônico, segundo o qual o professor da educação básica teria menos conhecimento que o professor do ensino superior,

¹²¹ Retirado de evento ocorrido em 06/04/2013.

ideia que fica pressuposta no enunciado “eu não tenho mais conhecimento que vocês” (linhas 2 e 3). Mais uma vez buscando a aproximação das suas interlocutoras – o que se percebe, além do mais, pelas escolhas lexicais “a gente” (repetidas 2 vezes) para designar a 1^a. pessoa do plural com valor *inclusivo* (*i.e.*, incluindo o interlocutor), pelo uso da primeira pessoa plural, também inclusiva em “nós estamos”, assim como pela declaração da relativização da distribuição social do conhecimento – Ana dá encaminhamentos que configuram os eventos.

Esses encaminhamentos indiciam que ao mesmo tempo que Ana investe na atenuação das assimetrias, a orientadora também age discursivamente assumindo os atributos pressupostos no papel de orientadora, sócio-historicamente assimétrico em relação aos de orientandas.

Tendo em vista essa assimetria das relações entre as interlocutoras, a declaração “hoje eu conduzo e aí, no próximo encontro... é... a gente já vê quem gostaria de ficar encarregado” (linhas 4 e 5), opera no enunciado produzindo o efeito de uma ordem, mesmo com o recurso à atenuação pelo uso do futuro do pretérito (“gostaria” – linha 5). A partir dessa determinação, ao assumirem a responsabilidade pelos textos nos eventos, as professoras-pde o fizeram por meio da atualização do gênero seminário, como poderá ser verificado em outros exemplos em seções posteriores.

Os excertos analisados indicam que houve negociação na construção das relações sociais nos eventos, evidente pelo persistente investimento da orientadora na relativização da hierarquia entre os papéis sociais desempenhados nas interações. De forma ambivalente, as ações discursivas de Ana também são marcadas pelo reforço de seu lugar social, as quais validaram as relações de poder assimétricas e garantiram sua autoridade como orientadora. De acordo com Erickson (1989), tanto alunos como professores são possuidores de poder nas relações de ensino-aprendizagem. Já a autoridade, enquanto exercício legítimo do poder e reflexo da apropriação do conhecimento socialmente valorizado, reside oficialmente apenas no professor. Segundo o autor, a relação entre o poder – exercido tanto por professores quanto por alunos – e a autoridade docente é uma realidade que precisa ser enfrentada por aqueles que se embrenham na tarefa do ensino institucionalizado.

Com base na análise de interações em sala de aula, Erickson (1982) propõe que há dois “conjuntos de conhecimentos processuais” (p. 154), que estruturam a participação social nos ambientes de aprendizagem em duas dimensões interacionais concomitantes e inter-relacionadas, direcionando seus objetivos e resultados: a dimensão da estrutura da tarefa acadêmica e a dimensão da estrutura da participação social nas interações.

A dimensão da estrutura da tarefa acadêmica, sempre hierárquica e

sequencialmente organizada, se refere ao conhecimento sistematizado e é caracterizada pelo autor como “um conjunto modelado de restrições fornecido pela lógica da sequenciação no conteúdo da matéria da lição¹²²” (ERICKSON, 1982, p. 154). Já a dimensão da estrutura da participação social nas interações governa a sequência e a articulação da interação, a partir de restrições que se relacionam aos direitos interacionais e às obrigações dos participantes, o que envolve múltiplas dimensões da parceria interacional.

A partir da proposição do autor é possível assumir que a dimensão referente à construção das relações sociais na interação e a dimensão referente ao conhecimento sistematizado, embora se interpenetrem e se inter-relacionem, podem ser distinguidas na análise. Lançar o olhar para cada uma delas separadamente, no caso dos eventos de orientação, ajuda a entender o modo como as hierarquias sociais foram mantidas, caracterizando os usos da escrita nos eventos e como isso interferiu na construção de conhecimentos.

Excerto 36: Pipe incompleto de Isabel¹²³

PI	1	olha só... ((<i>entrega uma primeira versão de seu PIPE para a orientadora</i>))
OA	2	ah, você trouxe... então você já TEm... o tema, o título... (+++) tá bom. (+) é bem um
	3	projeto mesmo... bem o que tem que ter num projeto mesmo, né? , só que eles
	4	colocam a justificativa do tema em primeiro lugar... (...) não precisa trazer para mim,
	5	vocês podem me mandar por e-mail... e essa orientação do projeto, eu vou fazendo
	6	toda por e-mail, tá?

A entrega de uma primeira versão do PIPE à orientadora, já no primeiro encontro de orientação, indicia que Isabel esperava que houvesse espaço para discussão desses projetos nos eventos em grupo, o que revela um descompasso com o sentido atribuído à *colaboração*, do modo como proposto pela orientadora: voltado para a discussão de textos e não dos projetos. Essa dissonância evidencia que a negociação dos objetivos específicos para os eventos não foi bem sucedida com esta professora-pde.

As contrapalavras de Ana à entrega de Isabel indicam que a atenuação das assimetrias não significou destituição das hierarquias e relações de poder porque a interação está pautada na autoridade – como comumente acontece – e na distribuição social do conhecimento que é, na esfera acadêmica, desigual entre formadores e professores da educação básica. A orientadora propõe que as orientações se organizem em forma de grupo de estudos e mostra certa abertura em relação aos objetivos dos encontros, mas não abre espaço

¹²² Minha tradução para: “a patterned set of constrains provided by the logic of sequencing in the subject-matter content of the lesson.”

¹²³ Retirado de evento ocorrido em 22/03/2013.

para que os PIPEs sejam objeto das discussões. Para o objetivo de discutir esses projetos, há outros eventos, as orientações via e-mail: “essa orientação do projeto, eu vou fazendo toda por e-mail, tá?” (linha 6), opção que não é posta em discussão.

No enunciado de Ana, é possível situar o papel de avaliadora atribuído por Isabel à orientadora e que é por esta assumido, evidente tanto na apreciação avaliativa que Ana faz em relação ao objeto de discurso – o projeto, destacando aspectos da sua estrutura composicional (“então você já TEm... o tema, o título... (+++) tá bom” – linha 2), quanto no direcionamento que a orientadora dá à atividade, encaminhando-a para outro evento: *as orientações via e-mail*. Assim, Ana não se exime do papel de avaliadora desse projeto, mas o considera inapropriado para o evento em questão.

Quanto à dimensão da construção dos conhecimentos, é possível observar que a concepção de projeto que orienta a interação é a concepção acadêmica. Ao assumir a posição de avaliadora e buscar elementos da estrutura composicional do gênero projeto de pesquisa acadêmico, a orientadora procura no material apresentado pela professora-pde elementos por ela já conhecidos: “é bem um projeto mesmo... bem o que tem que ter num projeto mesmo” (linhas 2 e 3). Dessa posição enunciativa, Ana assume o projeto de intervenção pedagógica na escola a partir do olhar acadêmico.

A partir dos princípios propostos por Erickson (1982), Matencio (1999) observa que a não-negociação de alguns elementos dessas dimensões não significa, necessariamente, efeitos negativos para a aprendizagens de conhecimentos sistematizados. A autora toma a aula, a partir de dados de interação entre alunos e professores de educação básica do Brasil e da França, como um gênero discursivo orientado para a aprendizagem, em que o professor gerencia a interação, com base em seu projeto prévio de dizer (neste caso, seu plano de aula, ainda que não o tenha materializado). Nesse contexto, Matencio observa que as ações didático-discursivas do professor na direção de aceitar, na interação, apenas as contribuições que considera pertinentes para o que pretende ensinar – o que caracteriza uma falta de negociação de sentidos –, colaboram para o cumprimento dos seus objetivos didáticos.

Por outro lado, pesquisas como a de Valsechi (2009) apontam que, no contexto da interação entre formadores e professores da educação básica, alguma negociação se mostra necessária. A autora buscou compreender como professores alfabetizadores se apropriavam dos saberes relacionados à leitura. Seus resultados evidenciam a necessidade de flexibilidade do formador em relação à negociação de sentidos nesse tipo de interação, tendo em vista que a apropriação de conhecimentos “implica numa relação ativa com outros saberes docentes, dialogicamente construídos” (VALSECHI, 2009, p. 98).

É pertinente notar que, no excerto 36, não houve negociações nem dos papéis, nem da concepção envolvida na escrita que orienta a interação. Já nos excertos anteriores, a dimensão das relações sociais foi marcada por uma abertura da orientadora em relação aos papéis assimétricos desempenhados pelas participantes, o que indicia uma tendência da orientadora à negociação apenas de elementos pertinentes a esta dimensão. Esta inclinação foi ficando mais evidente ao passo que os eventos foram se desenvolvendo, de modo que é possível dizer que essa postura determinou a apropriação dos conhecimentos e os usos da escrita nos eventos, que foram marcados, essencialmente, por práticas de letramento acadêmicas, conforme sugerem os dados expostos nas seções a seguir.

6.2 *Tem o perini que escreve artigos, tem qual outro?, o, o po/possenti?: a legitimidade atribuída à escrita nos eventos*

De acordo com Lea e Street (1998), o letramento acadêmico envolve especificidades no uso da escrita; práticas de letramento que são típicas da esfera acadêmica. Nessas práticas, sempre multifacetadas e situadas, as construções dos sentidos, das identidades, das relações de poder e de autoridade estão diretamente relacionadas ao que é considerado conhecimento válido em determinada área do conhecimento.

Trabalhando em outro contexto de formação, Kleiman (2001d) nos oferece alguns parâmetros para compreendermos o que estaria envolvido nessa validação. Com base na autora, é possível afirmar que a legitimidade do conhecimento está relacionada, entre outros fatores, aos gêneros portadores do conhecimento institucionalizado. Ao comparar as práticas de transmissão do conhecimento de grupos de tradição mais oralizada com grupos de tradição letrada, a pesquisadora explica que, na tradição letrada, o conhecimento costuma contar como legítimo na medida em que cumpre com critérios como: i) estar baseado fundamentalmente na escrita e ser construído a partir da leitura de textos considerados válidos; ii) estar fundado nos princípios da ciência; iii) ter reconhecimento quanto à credibilidade institucional dos autores dos textos; iv) sobrepor-se ao conhecimento derivado das experiências concretas dos indivíduos.

O excerto abaixo indicia que as professoras-pde não compartilhavam de todos esses valores relativos à escrita acadêmica, o que significa que, para as professoras da educação básica, a validade da escrita como fonte de conhecimento legítimo para a sua formação não está necessariamente condicionada aos critérios acadêmicos.

Excerto 37: Legitimidade da escrita para o letramento do professor¹²⁴

PV	1	(...) e outra coisa que nós achamos muito importante, professora, é essa
	2	revista língua/
PA	3	porque essa revista... [ela SEMPRE traz uns textos] muito bacanas/
PI	4	[tem muita coisa interessante]
OA	5	ela, ela é editada por quem?, pelo mec?
PV	6	é o mec que manda.
OA	7	[acho que não]
PA	8	[o fnde manda]...
OA	9	ah[::: o fnde]/
PV	10	[é, o fnde]... o fnde manda, mas quem eDlta:::... deixa eu ver
	11	((escaneia a revista com os olhos)) (+) editora segmento...
OA	12	aham:::
PA	13	tem o perini que escreve artigos, tem qual outro?, o, o po/possenti?
PV	14	isso. [possenti escreve]
PA	15	[tem professor da] usp...
PV	16	olha, professora...[todo mês chega dela. não sei] se a professora tem acesso...
		((passa a revista para Ana))
PI	17	[tem reportagens ((inaudível))]
OA	18	((pega a revista)) ah:::... eu tenho, mas eu acho que ela não... não é oficial...
	19	((folheia a revista)) quero ver quem é o editor. (+++) ((continua com a revista em
	20	mãos, com o olhar voltado para ela)) é:::... eu já... eu tenho algumas também... (+)
	21	mas parece que ela era de uma dessas... dessas escolas particulares (+) não sei.
	22	depois... eu vou dar uma olhada depois, também nela, né?

O excerto sugere que o objeto de discurso da interação – a Revista Língua, da Editora Segmento¹²⁵ – é apreciado de maneiras diferentes pelas participantes do evento, mostrando um embate de vozes discursivas (VOLOCHINOV, 2004[1929]). Ao passo que as três professoras-pde apreciam a revista de divulgação científica de maneira positiva – “muito importante” (linha 1); “traz uns textos muito bacanas” (linha 3); “tem muita coisa interessante” (linha 4); “tem o perini” (linha 13); “o possenti escreve” (linha 14); “tem professor da usp” (linha 15) – para a orientadora, a revista “não é oficial” (linha 19), *é de uma escola particular* (linha 21), evidenciando certo descrédito em relação à legitimidade dos seus editores, e, por extensão, ao seu conteúdo.

Os elementos levantados pelas professoras da educação básica para legitimar o conteúdo da revista encontram-se no conjunto de critérios de hierarquização do ponto de vista da cultura letrada (cf. KLEIMAN, 2001d). De acordo com as docentes, o conhecimento veiculado pela Revista Língua está fundado na escrita, demanda leitura para sua apropriação e advém de autores de reconhecida credibilidade institucional.

Esses elementos, entretanto, se mostram insuficientes para a orientadora que questiona a edição da revista (linhas 5, 7, 9 e 19), o que traria indícios das condições de

¹²⁴ Retirado de evento ocorrido em 06/04/2013.

¹²⁵ Não foi possível precisar qual edição da revista as participantes tinham em mãos neste dia.

produção, circulação e recepção dos gêneros que ela porta. Da perspectiva acadêmica, o processo de edição garante o crivo científico necessário para que os textos sejam considerados legítimos veículos de conhecimento.

Essa perspectiva fica ainda mais evidente quando a justificativa que a orientadora apresenta para o descrédito do material impresso é o fato de, possivelmente, ele ser editado na esfera escolar. É possível inferir que, para Ana, caso emanem de uma escola particular, os textos não seriam legítimos porque não teriam garantia de cientificidade, uma vez que estariam relacionados mais à atividade comercial e a aspectos da prática escolar, do que à divulgação do conhecimento científico.

É importante notar que, ao referir-se às questões de edição do contexto de produção-circulação-recepção da revista, a orientadora recorre ao discurso autoritário (BAKTHIN, 1988 [1975]) para deslegitimar as sugestões das professoras-pde, dado que não põe em discussão os valores implicados nessas questões.

O conceito de *fachada*¹²⁶ de Goffman (2012 [1967]), se mostra apropriado para analisar o posicionamento de Ana. Ao explicitar alguns postulados sobre os rituais da interação face a face, o autor (*op. cit.*) explica que, nos encontros sociais, cada participante tende a desempenhar um padrão de atos verbais e não verbais, através do qual expressa suas opiniões sobre a situação, sobre os outros participantes e sobre ele próprio. Esse padrão é chamado pelo autor de *linha* de conduta que, consciente ou inconscientemente, sempre é assumida por cada participante de uma interação. A *fachada* seria o conjunto de atributos positivos que a pessoa reivindica para si por meio dessa linha de conduta. Trata-se de “uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados” (GOFFMAN, 2012[1967], p. 14). Segundo o autor, somos levados a realizar uma série de ações a fim de mantermos essa fachada; a fim de sermos tipificados como X ou Y pelos demais participantes da interação. Essa necessidade de manutenção da fachada não é algo fundamentalmente intencional, mas ocorre invariavelmente nas interações – o que significa que todos os participantes de qualquer interação tendem a fazê-lo, mesmo que inconscientemente –, embora “cada pessoa, subcultura e sociedade parecem ter seu próprio repertório característico de práticas para salvar a fachada.” (*ibid.*, p. 20).

Considerando a abertura dada pela orientadora para que as professoras-pde indicassem textos que poderiam ser debatidos nos encontros, é possível inferir que a *fachada* reivindicada por Ana é de uma profissional flexível, aberta às sugestões das suas orientadas, em oposição a uma postura impositiva de orientação. Negar sumariamente a Revista Língua

¹²⁶ Há outras traduções que adotam o termo “face” para o mesmo conceito da edição consultada.

como fonte válida de conhecimento poderia colocar em risco essa fachada, então a conduta adotada para preservá-la é desqualificar indiretamente a revista, por meio do discurso autoritário, e anunciar que lhe *daria uma olhada* posteriormente (linha 22), a fim de verificar sua validade e colocá-la novamente em pauta em encontro posterior. Isso, de fato, não aconteceu nos eventos posteriores.

De acordo com Goffman (*ibid.*) além de termos a tendência de preservarmos nossas fachadas nas interações, também temos uma orientação a “proteger” a fachada dos outros. Essas operações, segundo o autor, são concomitantes e interdependentes: “ao tentar salvar a fachada dos outros, a pessoa precisa escolher um método que não levará à perda de sua própria fachada; ao tentar salvar sua própria fachada, ela precisa levar em consideração a perda de fachada dos outros que sua ação pode causar” (*ibid.*, p. 22). Nesse sentido, a ação da orientadora também parece ter se dirigido em função da preservação da fachada das orientandas. Para negar a revista como fonte válida do conhecimento especializado, a orientadora teria que deixar explícito que os critérios de validade por elas apontados são, do ponto de vista acadêmico, insuficientes; que um texto escrito por Sírio Possenti, por exemplo, não tem o mesmo valor quando publicado na revista tão bem valorada por elas do que quando publicado em uma revista acadêmica (com comissão editorial composta por pesquisadores universitários). Revelar isso poderia significar que Ana estivesse desmerecendo o conhecimento dessas professoras, como se suas valorações a respeito da revista fossem inapropriadas. Diante dos riscos para a manutenção da própria fachada e a das professoras da educação básica, Ana vale-se de seu papel de orientadora, a partir do qual caberia a tarefa de verificar cuidadosamente as leituras realizadas por suas orientandas e opta por deixar em suspenso sua avaliação da revista. Consequentemente, deixa de explicitar esses critérios de validade às professoras-pde.

Novamente, observamos que houve cuidados por parte da orientadora em relação à dimensão das relações sociais das interações, no sentido de manter um ambiente cordial. Já na dimensão relativa ao conhecimento acadêmico, não se observou a mesma flexibilidade: os valores relativos à escrita que foram atribuídos pelas professoras-pde, os quais se confrontam, em certa medida, com os acadêmicos, não foram expostos e, por isso mesmo, não foram negociados ou discutidos. Assim, uma vez que as convenções que sustentam as práticas de letramento não foram explicitadas, as professoras da educação básica encontram-se inseridas em práticas letradas ocultas (LILLIS, 2001, 2003)¹²⁷, acessíveis apenas aos iniciados na esfera

¹²⁷ Tratando de questões relativas ao ensino da escrita de ensaios monográficos na universidade e considerando diferentes formas de fazer sentido a partir dessa prática de escrita acadêmica, a autora observa que as dificuldades de estudantes

acadêmica, o que restringe sua participação efetiva nessas práticas.

6.2.1 *Eu vou colando... eu recorto, se eu estou na internet... vou colando e guardando: a apropriação de gêneros acadêmicos*

Em um evento de letramento, os participantes mobilizam um, ou mais, gêneros discursivos, para integrá-los à interação e atender aos propósitos interacionais (cf. DE GRANDE, 2015). Nos grupos de estudos, os gêneros escritos que integraram as interações foram mobilizados principalmente a partir do encaminhamento das leituras-base de cada encontro e da solicitação de escrita de *diários de leitura*, feita pela orientadora.

Tanto a discussão das leituras sugeridas por Ana, quanto a escrita dos diários, mostraram-se estratégias relevantes para promover a apropriação de conceitos teóricos do domínio da língua(gem) e o acesso ao que Matencio (2006) chamou de “configuração habitual” dos gêneros que circulam na formação, como artigos científicos e ensaios acadêmicos. Essa apropriação implicou negociação de sentidos e de funções para a escrita na formação, assim como de representações sobre o gênero diário de leituras.

Excerto 38: Funções e sentidos para os diários de leitura – parte 1¹²⁸

OA	1	(...) olha gente, sabe o que eu queria propor... é o item três ((<i>aponta para sua agenda</i>)) que vocês fizessem diários de leitura... porque se vocês não fizerem
	2	nenhum registro das leituras... (...) o que que vai acontecer, quando vocês
	3	forem fazer a fundamentação teórica... quando vocês forem escrever o artigo/
	4	
PV	5	vai ter que ler nova[mente]
OA	6	[tu::do] novamente... de repente até precise a gente retomar...
	7	mas você já sabe PONTualmente onde está...
PI	8	já vai lendo e destacando o que acha que é importante.

De acordo com Magalhães (2009), o diário de leitura é um gênero acadêmico-escolar que tem por função sócio-comunicativa o registro escrito das leituras realizadas por um aluno-leitor, comumente a partir da solicitação de um professor. A denominação *diário* advém principalmente do fato de que o aluno-autor escreve tendo ele mesmo como interlocutor, assim como nos diários íntimos, embora, nas esferas escolar e acadêmica, seja um gênero que não se preste à abordagem de temas de ordem privada e sim a temas relacionados a leituras geralmente realizadas para fins de estudo (MACHADO, 1998). Para

universitários não tradicionais podem ser entendidas a partir do que a autora conceitua como práticas institucionais de mistério. Trata-se de convenções, funções, valores implícitos relativos à escrita etc., os quais, embora não sejam comumente objeto de ensino, são pressupostos, pelos docentes, como conhecimentos compartilhados entre eles e os alunos.

¹²⁸ Retirado de evento ocorrido em 22/03/2013.

Magalhães (2009), a principal diferença entre este tipo de registro e outros similares seria a possibilidade de o autor do diário inscrever a própria voz no texto, de maneira informal, a fim de não se colocar de forma passiva diante da escrita.

A função de “registro” de leituras é atualizada no enunciado da orientadora a partir da apresentação dessa necessidade decorrente de outras produções escritas posteriores. Essa função envolve o processo de *retextualização* (MATENCIO, 2003, 2006), já discutido. O ato de escrever um texto a partir de um ou mais textos-base, projetando a ação linguística em função de novos objetivos e orientado por um novo contexto comunicativo é considerado pela autora como essencial para a formação inicial e continuada do professor.

Entendo que essa função para a escrita e, conseqüentemente, para o letramento profissional do professor, depende também do modo como o professor singulariza as formas de fazer sentido a partir da escrita. A ação discursiva de retextualizar, do modo como é entendida por Matencio (2003; 2006), tem por pressuposto a função social da escrita como instrumento para aquisição e legitimação do conhecimento especializado. Isso quer dizer que, para que os gêneros mobilizados nos eventos de orientação exerçam funções formativas, é preciso que as professoras-pde legitimem a escrita com base nessa função social, ou seja, que a reconheçam como instrumento para aquisição de conhecimento pertinente para a sua formação.

A esse respeito, as contrapalavras das professoras-pde Vanda e Isabel à proposta da orientadora fornecem alguns elementos que permitem inferir como estas docentes ressignificam a escrita em relação ao seu letramento profissional. Notamos que o tópico do enunciado de Ana incide sobre as justificativas para a escrita do diário, entendido como “registro” que, para a formadora, daria suporte a outras produções posteriores, a saber: a “fundamentação teórica” (linha 4) – que é parte da estrutura composicional do PIPE e ao “artigo” (linhas 4 e 5) – que é a produção final do professor-pde no programa. Todas as produções escritas realizadas pelos professores-pde no programa – do diário ao artigo, envolvem conhecimentos sobre o funcionamento da língua(gem) que são importantes para sustentar tanto práticas de letramento acadêmicas, quanto práticas de letramento relativas ao ensino¹²⁹.

É possível notar que essa função de registro do gênero, necessário ao estudo, é compartilhada por ambas professoras, uma vez que, para Vanda, sua produção evita releituras

¹²⁹ Contudo, é importante ressaltar o fato de que, conforme o conceito de prática de letramento adotado nesta tese, pode-se afirmar que os conhecimentos acerca do funcionamento da língua(gem) referem-se aos *conhecimentos pressupostos* que constituem as práticas. Os conhecimentos pressupostos integram, em qualquer evento, de acordo com discussão feita no capítulo 3, apenas uma parte das práticas de letramento que o sustentam, o que significa que, apesar de relevantes, esses conhecimentos não são suficientes para orientar práticas letradas nem na esfera acadêmica, nem na esfera escolar.

desnecessárias (“vai ter que ler tudo novamente” – linha 5) e, para Isabel, possibilita a seleção de trechos considerados pelo leitor mais importantes (“já vai lendo e destacando o que acha que é importante” – linha 8).

Enquanto a função de registro é compartilhada por ambas professoras-pde, a sua finalidade não é ressignificada da mesma maneira pelas duas. Se, por um lado, o tópico do enunciado da orientadora ressoa no de Vanda, ele se apresenta ressignificado no de Isabel. Ao passo que para Vanda os diários de leitura atenderiam a uma necessidade pragmática, no entender de Isabel, os diários atendem aos interesses do leitor: o registro daquilo que o leitor acredita ser o mais importante no texto, segundo seus objetivos de leitura. Desse modo, o foco na tarefa a ser realizada, por um lado, e o foco no papel do leitor, por outro, constituem dois sentidos distintos, embora não excludentes, construídos para essa escrita nessa interação.

Os enunciados das professoras-pde dão indícios a partir dos quais é possível inferir que, para ambas, a escrita é vista como instrumento de aquisição do conhecimento, pois são respostas que não se colocam em oposição à tarefa solicitada e carregam acentos de valor que convergem com a ideia de que o conhecimento sistematizado está depositado na escrita, afinal, ambas assumem que é preciso ler para realizar a tarefa requerida pela orientadora. Esse modo de valorar a escrita e sua relação com o conhecimento sistematizado indiciam movimentos de identificação, por parte de Vanda e Isabel, com valores próprios de práticas da cultura letrada, presentes não apenas na esfera acadêmica, mas nas formas valorizadas dessa cultura, de uma forma geral.

O excerto abaixo reforça essa interpretação e mostra que esse valor atribuído à escrita é compartilhado também por Adriana. A interação com a pesquisadora ocorreu na sequência do excerto anterior, em momento em que a orientadora havia saído para atender a uma chamada telefônica e Vanda havia se retirado por alguns instantes.

Excerto 39: sentidos para os diários de leitura – parte 2

Pe	1	vocês já fizeram diário de leitura?
PA	2	eu faço assim, oh... ((<i>mostra-me um texto impresso, todo grifado</i>)) eu vou
	3	grifando o que eu acho que po::sso usar depois...
PI	4	pra assinalar os trechos importantes...
Pe	5	uhum:::
PA	6	e também eu vou colando... eu recorto, se eu estou na internet... vou colando e
	7	guardando...
Pe	8	uhum:::
PA	9	oh::: ((<i>folheia o texto impresso</i>)), é isso, né?
Pe	10	uhum... o diário de leitura é um pouquinho diferente... ela vai... vai explicar. (+) é
	11	isso TAM-BÉM...
PA	12	também?

Pe	13	também, I::sso, aham:: e/
PI	14	quando o livro é da gente dá pra ficar riscando, [né?]
Pe	15	[é::]
PI	16	mas quando [não é da gente], não dá
PA	17	[eu não consigo]
PI	18 19	eu também não... eu adoro fazer... riscado... aí já tem fazer xerox, pra poder fazer fora e riscar... e ali eu acho que é já tirar o trecho e já comentar em cima, né?
Pe	20	vamos ver como que ela entende, né?, mas eu faço assim/
PA	21	se tirasse a/
PI	22	o fragmento
PA	23	a fragmentação ali... a citação... ali já comentar... fica mais fácil... (...)

Legenda: Pe= pesquisadora

As respostas dessas professoras-pde a minha pergunta sobre suas experiências com diários de leitura apontam sentidos que elas atribuíram a esse tipo de produção escrita. Para ambas, a seleção e o armazenamento de “trechos importantes” (linhas 2 e 4), que *possam ser usados posteriormente* (linhas 3 e 7), é elemento essencial dessa produção. Também para ambas, a ação do leitor sobre o texto, selecionando passagens tendo em vista seus propósitos é atividade indispensável dessa produção (“vou grifando” – linha 2; “vou colando... eu recorto” – linha 6; “para assinalar” – linha 4). De acordo com Matencio (2006), a retextualização envolve, entre outras ações linguístico-discursivas, o agenciamento de recursos linguageiros¹³⁰, dentre os quais está a seleção e a organização das informações a serem projetadas para a nova situação comunicativa. Essa seleção de informações relevantes, além de ser passo essencial para a retextualização, também é ação constitutiva do próprio gênero diário de leitura. Conforme a definição de Magalhães (2009), esse gênero pressupõe uma postura conscientemente ativa do leitor¹³¹, o que significa que uma seleção feita de acordo com objetivos específicos de quem lê é ainda mais conveniente no contexto de produção diarista.

As professoras-pde reconhecem a necessidade de explicitar suas reflexões acerca das atividades realizadas para escrever o diário. Esse significado atribuído à escrita está evidente tanto no enunciado de Isabel – “e ali eu acho que é já tirar o trecho e já comentar em cima, né?”, (linha 19), quanto no de Adriana – “a fragmentação ali... a citação... ali já comentar... fica mais fácil...”, (linha 23).

¹³⁰ Por recursos linguageiros, a autora se refere a: a) operações linguísticas: de organização da informação – construção dos tópicos, equilíbrio entre informações dadas/novas; de formulação do texto – modos de dizer, de progresso referencial – retomada e remissão a referentes; b) operações textuais: de elaboração das sequências textuais; c) discursivas: construção do quadro interlocutivo, delimitação de propósitos comunicativos, demarcação do espaço e tempo da interação e recurso aos mecanismos enunciativos (MATENCIO 2002, apud MATENCIO 2006).

¹³¹ De acordo com Volochinov (2004[1929]), todas as leituras sempre são ativas na medida em que geram, invariavelmente, réplicas dialógicas no leitor. Entretanto, de acordo com a situação comunicativa e com o gênero resultado da retextualização, essa posição ativa poderá ser explicitada em graus diferentes.

Os enunciados de Adriana e Isabel evidenciam, além do mais, que o gênero em questão faz parte de prática de letramento em que as professoras ainda estão se inserindo. Especialmente os pedidos de confirmação presentes nos enunciados “é isso, né?” (linha 9) e “eu acho [...], né?” (linha 19), feitos à pesquisadora, sugerem que elas não se sentem familiarizadas com a escrita diarista.

Embora circule com maior frequência nas esferas escolar e acadêmica (MACHADO, 1998), o diário de leitura é um gênero com o qual nenhuma das professora-pde participantes desta pesquisa tinha familiaridade ao ingressar no programa. Daí ser possível dizer que este gênero, para elas, tenha feito parte de sua inserção nas práticas de letramento acadêmico, ou seja, de seu processo de socialização secundária (BERGER; LUCKMANN, 2005[1985]) na esfera universitária. De acordo com os autores, em todas as sociedades em que haja alguma complexidade na divisão do trabalho e na distribuição do conhecimento, os indivíduos passarão por processos de socialização secundária. A socialização secundária ocorre após a socialização primária, em virtude da qual nos tornamos membro de uma sociedade. A socialização secundária está associada à inserção em mundos institucionalizados e tem relação com a distribuição social e institucional do conhecimento. Nas palavras dos autores: “a socialização secundária é a interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições. A extensão e o caráter destes são determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento” (BERGER; LUCKMANN, 2005[1985] p. 185). Trata-se de um processo ininterrupto e contínuo, ao qual estão sujeitos todos os membros de uma sociedade e que envolve o domínio de conhecimentos relativos às instituições, assim como foi a apropriação do gênero diário de leitura para as docentes participantes desta pesquisa.

O excerto abaixo, em que Ana explicita que os diários de leitura teriam como base os gêneros acadêmicos, reforça os indícios anteriores de que, para a orientadora, o diário seria um gênero apropriado para a construção do conhecimento acadêmico-científico. O enunciado mostra, ainda, o interesse de Ana na promoção da aprendizagem do gênero em questão e, consequentemente, na inserção das docentes nas práticas de letramento acadêmicas.

Excerto 40: Reacentuação do gênero diário de leitura¹³²

OA	1	(...) porque o que que é um diário de leitura de um gênero acadêmico ?... cadê seu projeto? ((<i>dirige-se à professora-pde Isabel</i>)), ele vai ficar parecido com tudo isso que tem aqui, ((<i>aponta para o PIPE de Isabel</i>)) porque todos os nossos artigos, eles têm que ter essas partes... então tem que ter o título, a problematização (...) é então... o diário de leitura... é... eu coloco em cima assim, a bibliografia como ela
	2	
	3	
	4	
	5	

¹³² Retirado de evento ocorrido em 22/03/2013.

6	tem que aparecer, sabe?, eu coloco a referência assim ó... deixa eu falar
7	rapidamente... a referência... vocês começam pela referência... coloca lá o autor...
8	o título da obra... a data... a cidade... editora... e data, se for... como uma
9	referência bibliográfica mesmo... por quê?, porque aí, vocês sabem BEM qual é o
10	livro... aí... fazer como no projeto... em primeiro lugar, no artigo... o artigo
11	canônico, aquele que segue, mais ou menos as normas... às vezes o autor começa já
12	com o objetivo... “o objetivo desse trabalho... nesse trabalho vamos discutir,
13	tãrãrã...” mas, quase sempre, vocês vão encontrar, em primeiro lugar, a
14	problematização... “o que que é isso?”... é a discussão da temática. aquilo te
15	chamou a atenção, por quê?, se vocês observarem, a fala de todas vocês ali, dos
16	professores... vocês começavam problematizando. (+) <i>((muda o tom de voz para</i>
17	<i>indicar discurso reportado))</i> “ porque o aluno não lê, e a gente quer ver como
18	despertar o gosto desse aluno, pela leitura... ou porque o aluno não interpreta...
19	e ele lê, mas não interpreta... <i>((volta ao tom normal))</i> então, se vocês
20	perceberem, todos os temas que vocês levantaram, ali na apresentação, vocês
21	começaram problematizando.

A fim de promover a aprendizagem do gênero por parte das professoras, Ana passa a explicitar elementos da sua estrutura composicional, por meio da analogia ao mesmo tipo de elementos em gêneros que ela supõe conhecidos pelas professoras-pde. Essa estratégia discursiva pode ser percebida no trecho do enunciado em que Ana contrasta o diário com o gênero projeto (“cadê seu projeto? (...) ele vai ficar parecido com tudo isso que tem aqui” – linhas 1-3) e com o gênero artigo acadêmico (“porque todos os nossos artigos, eles têm que ter essas partes.” – linhas 3-4), detalhando a estrutura composicional de um, a partir da do outro (linhas 4 a 21).

Outro recurso de que se vale a orientadora para promover a aprendizagem do gênero em questão envolve a ativação de conhecimento compartilhado entre as docentes, por meio do discurso reportado (linhas 14 a 21) acerca do que seria “problematização”. Esse conhecimento compartilhado, o qual se relaciona às problemáticas trazidas pelas professoras-pde ao programa, serve de ponto de partida para que a orientadora explique o que seria a ação de problematizar no escopo de um artigo acadêmico-científico. Essas problemáticas escolares, agora sob o signo de “problematização”, passam a assumir um caráter mais teórico, tornando-se possíveis objeto de estudo e de pesquisa.

Valendo-se desses recursos, o gênero diário de leitura, apreciado como ferramenta necessária à apropriação de práticas de letramento acadêmicas, torna-se objeto de ensino na interação. Assim, os enunciados de Ana indicam uma preocupação da orientadora tanto com o longo processo, necessário à formação, de escrita e posicionamento do professor sobre o seu objeto de estudo (e de ensino) (MATENCIO, 2006) quanto com a instrumentalização de suas orientandas para a ação discursiva por meio de gêneros que circulam na esfera acadêmica.

Em relação à dimensão dos conhecimentos processuais que estruturam as interações, o excerto em análise sugere, novamente, abertura no que diz respeito à dimensão da participação social. Entretanto, no que concerne à dimensão da construção do conhecimento, as estratégias utilizadas por Ana apontam que não há negociação da estrutura da tarefa acadêmica, posto que suas ações didático-discursivas organizam-se em função do conhecimento acadêmico, o qual constitui seu objeto de ensino. Essa não-negociação, ao contrário do excerto 37, parece ter mais chances de promover a inserção das professoras-pde em práticas de letramento acadêmicas, uma vez que, ao desvendar práticas institucionalizadas, colabora para a construção de parâmetros para suas ações discursivas na esfera acadêmica.

Os enunciados analisados na seção indiciam tanto o compartilhamento de valores típicos de práticas letradas valorizadas socialmente, que não correspondem necessariamente a práticas de letramento tipicamente acadêmicas, quanto um processo de apropriação de algumas dessas práticas, fomentado pela orientação. Se, por um lado, algumas práticas são mantidas ocultas, outras são evidenciadas por meio da mobilização e atualização do gênero diário de leitura, transformado em instrumento para a aprendizagem de outros gêneros acadêmico-científicos.

6.3 Vozes acadêmicas e conhecimento especializado: o processo de filiação teórica

Na seção anterior foi possível verificar que a mobilização dos gêneros acadêmico-científicos caracterizou-se por ser um meio de inserir as professoras-pde nas práticas acadêmicas; foi, portanto, uma estratégia de socialização na esfera universitária. Segundo Matencio (2006), essa socialização envolve tanto um *saber fazer* – o que implica o domínio de conceitos e de procedimentos acadêmico-científicos, quanto um *saber dizer* – o que exige a familiarização com convenções discursivas institucionalizadas, próprias dessa esfera. A autora defende que esses saberes são essenciais para a formação inicial e continuada do professor porque podem promover a filiação do sujeito a abordagens teórico-acadêmicas e metodológicas.

Sendo muitas as correntes teóricas que, desde Saussure, vêm se dedicando a explicar os fenômenos da língua(gem), muitas delas as quais encontram espaço nas formações profissionais, o professor em formação se vê diante da necessidade de *filiação* a determinada abordagem teórica e metodológica.

Esse processo é essencialmente identitário (MATENCIO, 2006), uma vez que requer, por parte do professor, uma *identificação* com essa ou aquela explicação para a língua(gem) e decorrentes modos e possibilidades para o ensino da língua na escola.

Esse tipo de identificação, considerando o que explicam Berger e Luckmann (2005[1985]) sobre os processos de construção dos conhecimentos na socialização secundária profissional, constitui-se pelo reconhecimento da inevitabilidade dos conhecimentos envolvidos nas explicações teóricas disponíveis. Nesse sentido, esses conhecimentos devem ter um “tom de realidade”¹³³; devem ser reconhecidos como a melhor explicação possível para a língua(gem), a ponto de substituir os conhecimentos a esse respeito que o professor já traz da sua formação escolar e da sua formação profissional inicial. Esse modo de compreender a identidade profissional considera o embate de vozes que se relacionam na arena formativa e correlaciona os aspectos subjetivos da construção identitária aos processos interacionais, assim como às relações de poder.

Isso significa que subjacente às práticas de letramento formativas acadêmicas está a necessidade de adoção, por parte dos professores, de gêneros acadêmico-científicos como instrumento para aquisição e legitimação do conhecimento especializado, assim como a identificação, e, a partir disso, a filiação – no sentido simbólico, à abordagem teórica alvo da formação. Nesse caminho, ao passo que se apropriam dos gêneros acadêmico-científicos, os professores também se apropriam de determinada(s) explicação(ões) sobre a língua(gem) e de práticas discursivas do domínio científico, podendo, assim, filiar-se a uma ou outra abordagem teórica.

No caso de Adriana, o processo de apropriação de vozes acadêmicas, impulsionado pela valorização dos usos acadêmicos da escrita, parece ter levado à sua filiação à teoria estudada no grupo de estudos, o que refletiu positivamente na apropriação do conhecimento especializado.

No excerto abaixo, cujo tópico incide sobre o conceito de esfera e sua relação com a teoria dos gêneros, Adriana posiciona-se em relação ao texto em discussão evidenciando uma ação discursiva voltada à tentativa de apropriação das vozes acadêmicas.

Excerto 41: A apropriação do conceito de esfera¹³⁴

PA	1	e aí, na oitava, ela vai DEFINIR... a esfera...
----	---	---

¹³³ Berger e Luckmann (2005[1985]) argumentam que os novos conhecimentos nos processos de socialização secundária profissionais precisam passar por uma “comprovação da inevitabilidade”, o que implica a legitimação, ou não, do novo conhecimento, a qual envolve, necessariamente, a aceitação do novo conhecimento, por parte dos sujeitos, como plausível, real, necessário.

¹³⁴ Retirado de evento ocorrido em 08/06/2013.

OA	2	uhum...
PA	3	é sobral... sobral...
OA	4	‘de acordo com [sobral]’
OA	5	[define] ‘esferas...
PV	6	[uhum]
PA	7	[de ati]vidade humana... como espaços sociais de produção, circulação e [de
	8	recepção] de discursos’...
PV	9	[de recepção]
OA	10	aham...
PA	11	‘para braith’... aí ela traz outro autor... ‘a esfera... de atividade, acolhe,
	12	dimensiona, transforma e constrói o gênero...
OA	13	uhum
PA	14	com seu tema, corpo e estilo’...
OA	15	uhum
PA	16	então, o que eu entendi, é que o braith fala que a esfera também, ela... tem
	17	relação com a construção do gênero...
OA	18	tem porque [por exemplo]/
PA	19	[se eu colocar]... um artigo num jornal... que nem a gente leu lá no
	20	marcuschi... ele fala... do artigo científico... se ele for publicado na revista
	21	científica... ele vai ser um gênero... se ele for publicado num jornal/
OA	22	uhum...
PA	23	seria isso?

Há, no gênero, um movimento contínuo de atualidade e continuidade, entre o novo e o velho (BAKHTIN, 2003[1979]), que faz com que ele tenha caráter de processo – e não de produto, ligado à atividade humana (RODRIGUES, 2005). Está pressuposto no gênero seminário, o qual sustenta a interação da qual esse excerto foi retirado, a apreciação do seu objeto de discurso a fim de promover o ensino, e eventual aprendizagem de conhecimentos especializados. Ao atualizar este gênero na interação, Adriana poderia ressignificá-lo de maneira a atender objetivos não acadêmicos; em outras palavras, ela poderia orientar seu enunciado em função de objetivos que não envolvessem a apropriação de práticas discursivas de dado campo teórico. Em vez disso, Adriana expõe sua compreensão responsiva ativa sobre o tópico da interação (“então, o que eu entendi, é que” – linha 16) de maneira consonante com a função do gênero que sustenta a interação. Nesse movimento dialógico, ressoa o tema do enunciado – o conceito de esfera e sua relação com os gêneros – relacionando-o a outras vozes acadêmicas: “que nem a gente leu lá no marcuschi...” (linhas 19-20). A construção dessa relação, sugere que Adriana está apropriando-se do saber-fazer acadêmico – o que se percebe pela busca do domínio de conceitos acadêmico-científicos, evidente, inclusive, pelo pedido de confirmação que faz à orientadora (“seria isso?” – linha 23). Pode ser percebido também um processo em curso de domínio de um saber-dizer na referência que a professora-

pde faz a outra voz acadêmica (a de Marcuschi), o que implica a apropriação de práticas e convenções discursivas institucionalizadas.

Esses elementos apontam que Adriana, ao se apropriar de vozes acadêmicas, está se inserindo nas práticas de letramento dessa esfera e, em consequência, ampliando sua socialização acadêmico-profissional. O engajamento da professora-pde em se apropriar do saber-fazer e saber-dizer acadêmicos indicia ainda um emergente processo de filiação da professora-pde à teoria que informa os estudos do grupo. Esse processo, que envolve a apropriação de vozes acadêmicas e de práticas discursivas desse domínio, mostra-se dependente tanto desse engajamento, quanto do reconhecimento dos gêneros acadêmico-científicos como instrumento para aquisição e legitimação do conhecimento especializado, assim como da aceitação de que essa teoria, e não outra, seria legítima fonte balizadora da construção de conhecimentos necessários para seu letramento profissional.

O excerto a seguir reforça os indícios dessa filiação, uma vez que aponta, de forma mais evidente, a valorização positiva do saber acadêmico e o processo de apropriação de práticas discursivas acadêmicas por parte de Adriana. No trecho, Ana refere-se ao PIPE da docente, entregue à orientadora, via e-mail, em momento anterior ao evento.

Excerto 42: Apropriação de práticas do discursivas acadêmicas de Adriana¹³⁵

OA	1	(...) eu vi que você propôs o gênero... “texto argumentativo”.
PA	2	uhum
OA	3	porque tá aqui oh... mas se você for ver,
PA	4	aham ((<i>tom afirmativo</i>))
OA	5	na perspectiva de bakhtin, que a gente tá seguindo... de marcuschi/de vários,
	6	todos os autores que trabalham com gênero... da maioria, que trabalha com
	7	gênero... não vai... porque não existe, esse gênero,
PA	8	depois eu pensei nisso, (...) daí, professora, depois que eu fiz essas leituras... eu
	9	fiquei pensando nisso... aí eu pensei... “o que que eu coloco”... porque eu queria
	10	trabalhar/
OA	11	mas eu não estou criticando seu projeto que está muito bom.
PA	12	sim,
OA	13	[eu só queria levantar essa questão]
PA	14	[eu queria trabalhar assim com] textos que trouxessem o predomínio da
	15	argumentação... e daí eu falei... “e agora?”... o que que eu coloco?... será que eu
	16	pode/até eu ia perguntar pra professora... será que eu poderia colocar...
	17	“textos de base argumentativa”? ... mas não sei se está certo.
OA	18	seria a capacidade da linguagem, do texto... que seria argumentativa...
	19	poderia ser... mas eu acho/
PA	20	textos em que há o predomínio da argumentação...
OA	21	você vai fazer a escolha, porque agora você já tem uma fundamentação
	22	teórica, você já tem independência... pra você fazer as escolhas... se você
	23	quiser deixar texto argumentativo... você vai ter que explicar... porque a
	24	gente está partindo de uma teoria, então a gente não pode ser/contradizer,

¹³⁵ Retirado de encontro ocorrido em 08/06/2013.

	25	essa teoria... [você pode]
PA	26	[mas só que] não é a minha ideia , não era essa... eu coloquei mal
	27	as palavras...
OA	28	não, não colocou mal... você tá seguindo/
PA	29	na verdade, eu não sabia... eu comecei a ler e aí que começou a cair a minha
	30	ficha... “mas espera aí... tem alguma coisa que daí não vai dar certo”...

A interação entre a orientadora e Adriana se inicia com a observação da formadora acerca do equívoco, do ponto de vista acadêmico, de uma determinada escolha lexical (texto argumentativo” – linha 1) no texto da professora-pde. Esse apontamento encontra consonância no enunciado da docente da educação básica, que diz não apenas concordar com a observação da orientadora (“uhum” – linha 2; “aham” – linha 4) , mas já ter percebido, por si só, o erro conceitual: “depois que eu fiz essas leituras... eu fiquei pensando nisso...” (linhas 8 e 9). Além de trazer mais indícios sobre o processo de apropriação do saber-fazer acadêmico, seu enunciado evidencia uma compreensão responsiva ativa na mesma direção do enunciado da orientadora.

Os dois enunciados seguintes de Ana podem ser analisados como uma busca em preservar a fachada da professora-pde “mas eu não estou criticando seu projeto que está muito bom” (linha 15), “eu só queria levantar essa questão” (linha 17) e “não, não colocou mal...” (linha 28). Esse cuidado, que se insere na dimensão da relações sociais da interação, tem o importante papel de legitimar a voz do professor e validar a sua produção.

Esse movimento enunciativo da orientadora abre espaço para que Adriana sintasse à vontade para expor sua dúvida, deixando evidente seu processo, em andamento, de apropriação do conceito de gêneros discursivos: “será que eu poderia colocar... “textos de base argumentativa”? ... mas não sei se está certo.” (linhas 20 e 21). A postura de Ana também parece colaborar para a manutenção da confiança necessária ao desempenho dos papéis sociais construídos na interação em curso. Adriana ratifica, na interação o papel de professora atribuído à Ana e, a partir desse papel – de quem tem algo a ensinar – espera que a ela a oriente sobre a terminologia mais adequada aos propósitos do seu projeto (“eu ia perguntar pra professora, será que eu poderia colocar” – linha 16).

O que segue à indagação da professora-pde evidencia que, ao assumir o papel social reivindicado na interação por Adriana, Ana não dá respostas prontas para a professora-pde, mas lhe apresenta algumas dimensões comumente escondidas do letramento acadêmico: a necessidade de fazer escolhas teóricas e terminológicas e a necessidade de não haver contradição teórica entre elas (linhas 21 a 25). Como efeito, a docente da educação básica nota que a natureza de seu equívoco é de ordem discursiva e não cognitiva: “não é essa a

minha ideia (...) eu coloquei mal as palavras” (linhas 26-27). Adriana percebe-se, assim, como alguém capaz de aprender de maneira autônoma, por intermédio da escrita: “eu comecei a ler e aí que começou a cair a minha ficha” (linhas 28-29).

É pertinente observar, entretanto, que o papel social assumido por Ana na interação tem poucas possibilidades de colaborar para que Adriana reorienta discursivamente o conhecimento de que está se apropriando para a esfera escolar. Como vimos no capítulo 5, o PIPE caracteriza-se como um projeto de ensino e é considerado, pelas prescrições governamentais, como meio privilegiado para a construção de conhecimentos relevantes para o fortalecimento das ações do professor na sala de aula. Ao se referir a essa produção na interação com a professora da educação básica, as ações discursivas da orientadora se direcionam, mais uma vez, à dimensão acadêmica da atividade a ser realizada, segundo os parâmetros discursivos da esfera acadêmico-universitária, e não da escolar.

A depender do projeto de ensino, ensinar gêneros que se relacionem a práticas discursivas argumentativas pode abrir a possibilidade de atualização de muitos e variados gêneros, o que pode exigir escolhas tanto do professor, quanto dos próprios alunos, tendo em vista a prática social pertinente e o contexto de produção-circulação-recepção previsto, o que requer planejamento das ações didáticas. Prevendo ações discursivas acadêmicas, a cautela recomendada pela orientadora é relativa à coerência, do ponto de vista do letramento acadêmico, entre a nomenclatura e a teoria adotada (“porque a gente está partindo de uma teoria, então a gente não pode ser/contradizer, essa teoria...” – linhas 23-24) e não entre objetivos de ensino e as práticas sociais mobilizadas para o ensino desses gêneros.

A correlação entre práticas de letramento acadêmicas e a filiação de Adriana à teoria dos gêneros fica mais evidente em trecho de entrevista que realizei com a docente no último semestre do programa. Na ocasião, perguntei a ela sobre a mudança que ocorrera no tema do seu projeto¹³⁶.

Excerto 43: Filiação de Adriana à teoria dos gêneros¹³⁷

1	eu pensei, “nossa, eu vou entrar no pde, e o que que eu vou fazer?”... tem que ter em mente
2	alguma coisa. e como eu gosto muito de literatura... e eu conheci um autor, num curso
3	de formação, que era o mia couto... e eu, assim, pelos poucos contos que eu consegui ler
4	dele, e trabalhar na sala, eu A-dorei... e os alunos também adoraram ele. então eu
5	falei... “bom, como é uma coisa que eu conheço pouco, eu acho que valeria a pena, no pde,
6	eu pesquisar literatura africana e mia couto”... aí quando eu entrei no pde e vi todo aquele
7	trabalho... que a professora Ana tinha com os gêneros discursivos e a linguística...

¹³⁶ Dentre as questões que estavam em um questionário aplicado aos participantes da pesquisa no início do programa, havia uma que se referia às suas intenções de projeto. Na resposta dada por Adriana, constava sua intenção de trabalhar com literatura Africana. Entretanto, a professora-pde fez seu PIPE sobre o gênero discursivo carta.

¹³⁷ Retirado de entrevista semiestruturada realizada nas dependências da escola da professora-pde, no dia 15/08/2014.

8	comecei a estudar com ela nos grupos de estudo... eu fui me interessando, eu fui
9	gostando... como você trabalhar o gênero, com o aluno?... né?, e os resultados?,” “então
10	eu preciso aproveitar isso”... pensei, e eu fui gostando. eu aprendi que eu não gosto só de
11	literatura hoje, que eu gosto também de trabalhar com os gêneros. e o quanto é importante
12	trabalhar com os gêneros, né?...

É relevante destacar que minha pergunta incidiu sobre a mudança ocorrida na escolha da docente acerca do conteúdo temático de um gênero da sua esfera de trabalho. Na sua resposta, quando se refere ao momento anterior ao programa, a professora-pde justifica sua escolha relacionando-a a aspectos pessoais e a outros próprios da sua esfera de trabalho. Primeiramente relaciona a escolha a sua identidade leitora (“eu gosto muito de literatura” – linha 2), em segundo lugar às suas experiências formativas e de leitura (“eu conheci um autor, num curso de formação” – linhas 2-3; “pelos poucos contos que eu consegui ler dele” – linhas 3-4), e, por fim, à sua prática profissional (“e os alunos também adoraram ele” – linhas 4-5). Não há referência, portanto, a nenhuma prática letrada da esfera acadêmica ou a alguma teoria acadêmico-científica.

Já quando passa a tratar da nova escolha, feita após os encontros de orientação, sua justificativa incide sobre seu contato com as práticas de letramento acadêmicas (“comecei a estudar com ela nos grupos de estudo” – linha 8) e com a teoria dos gêneros, eleita pela orientadora para o trabalho no grupo (“aí quando eu entrei no pde e vi todo aquele trabalho... que a professora Ana tinha com os gêneros discursivos e a linguística” – linhas 6-7).

Os enunciados de Adriana sugerem que a valorização das práticas acadêmicas, assim como sua inserção nessas práticas e a decorrente filiação a uma teoria não garantem, necessariamente, a construção de um saber-fazer profissional, tendo em vista que as ações docentes não aparecem relacionadas ao conhecimento acadêmico-científico objeto de discurso das interações, apenas de forma genérica, na entrevista final (“como você trabalhar o gênero, com o aluno?... né?, e os resultados?,” – linhas 9 e 10).

Se, por um lado, as práticas letradas que sustentam esses eventos têm pouco efeito na construção colaborativa de parâmetros para a ação profissional docente, por outro, elas sugerem um fortalecimento da identidade profissional, particularmente quando relacionado a uma valorização apreciativa positiva dos usos da escrita na esfera universitária e a uma predisposição para participar nas práticas letradas dessa esfera, como parece ser o caso de Vanda.

A trajetória da professora-pde Vanda sugere uma relação entre a inserção em práticas de letramento acadêmicas, a apropriação de vozes acadêmicas e o fortalecimento de

sua identidade, processos impulsionados por um engajamento pessoal individual, ligado à valorização dos usos da escrita na esfera universitária e, no seu caso, também a uma posição submissa perante a figura da orientadora, ao menos no início do programa.

Esses elementos podem ser verificados nos excertos abaixo, o primeiro retirado de um dos eventos de orientação iniciais e o segundo, de entrevista realizada no quarto semestre do programa.

Excerto 44: A identidade assumida por Vanda no início do programa¹³⁸

PV	1	olha, professora, eu vou ser sincera... eu, assim, estou aberta... a sugestões... e, eu
	2	quero ME-LHORar... porque eu tenho MUI-TA dificuldade (+) sabe, assim, eu
	3	tenho... muita vontade, assim, de de de SU-PE-RAR... de melhorar... de poder,
	4	né?/até pro trabalho depois, pra poder ser uma... né?, a gente fica muito tempo
	5	parado... por mais que a gente tinha cursos na seed, assim, você fica:..... né?... eu
	6	acho que... tudo que a professora sugerir, é bom.

Neste excerto, o enunciado de Vanda é uma resposta à indagação da orientadora acerca de textos que discorressem sobre concepções de linguagem, a fim de ser definida a leitura para o encontro seguinte. Ana estava abrindo a possibilidade para que as professoras-pde, assim como a pesquisadora, sugerissem textos a serem lidos acerca desse tópico. Em vez de assumir o tema do enunciado e reacentuá-lo, Vanda o refuta: em vez de dar sua sugestão para a definição do texto que seria lido no próximo encontro, ela afirma que não se julga boa professora e que está disposta a superar essa condição pela qual parece se responsabilizar. Esses valores apreciativos são perceptíveis, respectivamente, nos enunciados “eu quero melhorar” (linhas 1-2) e “eu tenho muita dificuldade” (linha 2), “eu tenho... muita vontade, assim, de de de SU-PE-RAR... de melhorar” (linha 3). A superação dessa condição, segundo sua perspectiva, estaria relacionada à confiança que ela deposita no papel da orientadora (“eu acho que... tudo que a professora sugerir, é bom” – linha 6). Essa confiança também se estende às práticas de letramento propostas pela orientadora, visto que Vanda se mostra *aberta às sugestões de leitura* (linha 1) que Ana teria a fazer.

Seu enunciado indicia uma pré-disposição favorável à participação em práticas acadêmicas, baseada numa depreciação da sua identidade docente, em contraposição a uma apreciação valorativa positiva das práticas acadêmicas. Essa abertura e essa confiança na orientadora revelam, assim, a legitimidade que a professora-pde atribui ao papel dessas práticas para a sua formação, nas quais vê o caminho para superar o que considera serem suas dificuldades particulares.

¹³⁸ Retirado de evento ocorrido em 06/04/2013.

A predisposição para a participação nas práticas formativas e a legitimidade atribuída aos usos acadêmicos da escrita para a sua formação se mostraram relevantes para que sua identidade se mostre mais fortalecida ao final do processo formativo, conforme indicia seu depoimento, feito em entrevista realizada no último semestre do programa.

Excerto 45: A identidade assumida por Vanda ao final do programa¹³⁹

PV	1	(...) as leituras que a gente tem feito... é claro... isso tudo pra mim tem sido
	2	muito positivo... porque o PDE é... pra mim está sendo uma nova faculdade... uma
	3	outra faculdade... porque tenho aprendido muito nesse intervalo... muita
	4	informação... muito conhecimento... a orientadora está sempre acompanhando...
	5	com o grupo de estudos e tal... né? (+) assim, bem puxado... (+) (...) eu acho que
	6	eu melhorei muito as minhas aulas... eu acho que eu melhorei... acho que a
	7	minha prática, assim... é... eu sempre fui muito empolgada... assim... com os
	8	alunos... assim muito... conteudista... nunca dou folga... sempre fui mais assim...
	9	hoje eu acho que eu tenho um olhar mais... mais... mais detalhado... do
	10	gênero... da metodologia... que eu devo encaminhar... entendeu? , com eles...
	11	agora eu acho que eu estou mais tranquila... mais tranquila... (...)

Ao término do processo formativo no programa, a apreciação que a professora-pde faz de si mesma não localiza num eixo depreciativo, como anteriormente. Vanda expressa que *melhorou* e, ao elencar os elementos dessa melhora, a presença da nomenclatura técnica (“gênero”, “metodologia”) indicia alguma influência das práticas de letramento acadêmicas para essa construção. Também a referência às leituras realizadas durante o programa e o resultado a que elas levam – “tenho aprendido muito neste intervalo” (linha 3) dão algum reforço a esse indicio.

A partir das análises dos excertos é possível inferir que o processo de filiação à teoria dos gêneros por parte de Adriana foi decisivo para a apropriação de saberes acadêmicos; a valorização que tanto ela como Vanda demonstram dos usos acadêmicos da escrita se mostrou relevante para a inserção de ambas nas práticas de letramento acadêmicas o que, embora não tenha garantido uma construção colaborativa de parâmetros para a ação docente na sala de aula, pode resultar em identidades profissionais mais fortalecidas.

É pertinente registrar que essa construção está relacionada, de acordo com a perspectiva de letramento profissional do professor já discutida, com a apropriação do conhecimento sistematizado. Os dados analisados indicam que a filiação teórica – enquanto caminho propício à apropriação do conhecimento especializado e da construção do discurso internamente persuasivo (BAKHTIN, 1988[1975]) – parece ser elemento importante para construção de conhecimentos necessários e relevantes para as práticas docentes.

¹³⁹ Retirado de entrevista semiestruturada realizada nas dependências da escola da professora-pde, no dia 15/08/2014.

O processo de Isabel de filiação à teoria dos gêneros, se comparado ao das colegas, se mostra mais incipiente. A construção identitária de Isabel parece estar mais ligada ao trabalho docente do que às práticas acadêmicas, o que pode estar relacionado a uma valorização pouco positiva que a docente faz das práticas formativas acadêmicas, como aponta o excerto a seguir.

Excerto 46: A identidade de Isabel ligada à profissão¹⁴⁰

OA	1	(...) é por isso que a gente estuda, essas condições, a importância de perceber essas
	2	condições... de produção de circulação e de recepção desses gêneros... porque,
	3	como a sylvia falou, quando eu desloco, eu pego lá um gênero... artigo de
	4	opinião... tá lá no jornal... e levo lá pra sala de aula... sem fazer nenhuma
	5	contextualização... e quero depois que meu aluno depois escreva um artigo, ou
	6	que enTENda, que é a função sócio-comunicativa, qual era a função que esse
	7	gênero tinha no jornal... e qual que ela passa a ter ali na escola, né?... quando eu
	8	faço essa transposição pra outro lugar... eu preciso contextualizar isso tudo pro
	9	aluno... ou então ele não vai entender... ou [então ele não vai]
PI	10	[mas aí fica meio] estressante, né?
	11	porque tem que ficar indo, vindo... tem que explicar de novo... é difícil pro
	12	aluno entender...
OA	13	agora se o professor, não faz isso... é porque ele desconhece... não é porque ele fez
	14	mestrado, ou fez doutorado...
PI	15	não por ele fazer, mas pela prática de ensino... lá na faculdade... daí descer...
	16	no nível ali, de, de... das séries, do ensino fundamental... aí quando o pessoal
	17	incentiva pra fazer mestrado, fazer doutorado... eu penso assim, que é a
	18	mesma coisa que incentivar a pessoa de largar o ensino fundamental... e ir
	19	lá... trabalhar na faculdade... porque quem que faz um doutorado, né?, e vai/
OA	20	olha, isabel... a minha ideia... eu discordo completamente de você... (...)

O contexto a partir do qual emerge essa interação tem início em um comentário feito pela professora-pde, baseado em um relato de uma experiência ocorrida em sua escola, segundo o qual pessoas com alta titulação acadêmica, como professores doutores, seriam incapazes de *descer no nível* dos alunos do ensino fundamental, em função de uma suposta inabilidade de se comunicar com esses alunos.

O recorte acima inicia com a resposta de Ana, que se posiciona contrariamente à perspectiva de Isabel. A orientadora argumenta, com base na teoria dos gêneros e recorrendo a um exemplo de prática escolar (linhas 1-9), que a falta de habilidade comunicativa de professores com seus alunos teria origem no seu desconhecimento da teoria acadêmico-científica e não na sua titulação (linhas 13-14).

As contrapalavras de Isabel em relação à justificativa da orientadora indiciam que a inevitabilidade do conhecimento (BERGER, LUCKMANN, 2005[1985]) da teoria dos gêneros não foi reconhecida pela professora-pde. Essa percepção é possível considerando que

¹⁴⁰ Retirado de evento ocorrido em 31/10/2013.

a docente abandona o tópico da interação – a falta de capacidade comunicativa de portadores de alta titulação acadêmica em relação a alunos de ensino fundamental. Isabel passa a apreciar, de forma negativa, o argumento de Ana, segundo o qual o professor precisa dar aos alunos informações que contextualizem um texto tirado de seu processo comum de produção-circulação-recepção, a fim de fazê-lo compreensível pelos discentes (linhas 1-9). Para a professora-pde, o caminho oferecido pela perspectiva teórica proposta pela orientadora tem efeitos indesejáveis para a ação docente na sala de aula: “fica meio estressante” (linha 10), “é difícil para o aluno entender” (linhas 11-12).

Como já apontado, nos processos contínuos de socialização secundária profissional, como é o caso dos professores envolvidos nesta pesquisa, novos conhecimentos são apropriados, de acordo com a perspectiva dos autores (*op. cit.*), mediante o reconhecimento, por parte desses profissionais, da “inevitabilidade do conhecimento” objeto de estudo na formação. Isso significa que as realidades objetivas que confrontem as realidades já subjetivadas pelos professores, precisam, antes de tudo, passar por esse crivo. Elas precisam, por isso mesmo, apresentar um “tom de realidade” – precisam parecer reais, verossímeis, para, assim, tornarem-se “inevitáveis” a ponto de substituírem as realidades já interiorizadas.

A condição descrita pelos autores se assemelha ao que Imbernón (2010) observou em relação aos processos de formação docente na América Latina. O autor aponta a necessidade de os professores serem convencidos das mudanças que são propostas na formação, sob pena de essas mudanças representarem para o docente um “curto-circuito”¹⁴¹.

Essa necessidade existe nos processos de socialização profissional, de acordo com Berger e Luckmann (2005[1985]) porque embora o “tom de realidade” do conhecimento advindo da socialização secundária seja mais facilmente posto à prova do que aquilo que advém da socialização primária, há uma tendência em mantermos nossa realidade subjetivada também nos processos de socialização secundária, inclusive os profissionalizantes. Por essa razão, segundo os autores, esse “tom de realidade” dos conhecimentos profissionais precisa ser reforçado, “provado” de modo a produzir a identificação e/ou o reconhecimento da inevitabilidade do conhecimento.

Além de indiciar um movimento contrário ao processo de filiação à teoria dos gêneros, a palavra de Isabel também aponta a assunção de um posicionamento identitário em

¹⁴¹ Segundo o autor, os curtos-circuitos ocorrem quando as práticas formativas desconsideram o contexto em que o docente atua e desrespeitam o tempo necessário para que ocorra a apropriação das novas propostas, induzindo-lhe a mudanças de cuja necessidade não foram convencidos.

que elementos do universo acadêmico estão em oposição à prática docente escolar: “aí quando o pessoal incentiva pra fazer mestrado, fazer doutorado... eu penso assim, que é a mesma coisa que incentivar a pessoa de largar o ensino fundamental” (linhas 16-18). O *incentivo* à participação em cursos de pós-graduação é apreciado por Isabel negativamente porque implica o distanciamento do trabalho com a educação básica. Assim se posicionando, a professora-pde assume uma identidade ligada à profissão docente, a qual, segundo ela, estaria contraposta a uma alta titulação acadêmica porque dificultaria a comunicação com os alunos. Isabel ancora seu ponto de vista no argumento de que a formação acadêmica universitária não daria condições para que os professores desenvolvessem práticas adequadas ao ensino fundamental uma vez que as práticas de letramento acadêmicas (“prática de ensino... lá na faculdade” – linha 15) hierarquicamente superiores nas relações de poder, não se adequam ao ensino escolar.

Por um lado, nesse modo de identificar a profissão docente está implícita uma apreciação valorativa em relação às práticas de letramento acadêmicas segundo a qual elas pouco contribuem para a construção de parâmetros do professor na sala de aula do ensino fundamental. Uma vez que se vê como professora da educação básica, Isabel apresenta rejeição ao efeito que sua inserção nessas práticas acarretaria: migração para outro nível de ensino. Esse tipo de posicionamento gerou desafios ao processo formativo, particularmente quando centrado na socialização acadêmica, como veremos na próxima seção.

Por outro lado, essa identificação revela um posicionamento crítico da professora em relação ao letramento acadêmico, especialmente no que tange ao seu modelo autônomo, segundo o qual os efeitos da escrita independem do seu contexto, dos objetivos e das relações de poder. Está claro para Isabel que os efeitos do letramento acadêmico não são necessariamente positivos para o letramento do professor.

O posicionamento de Isabel perante as práticas de letramento acadêmicas, evidencia, além do mais, que as vozes acadêmicas com as quais está tendo contato na formação permanecem vozes estrangeiras, pois não se configuram como internamente persuasivas (BAKHTIN, 1988[1975]), o que indica que é remota a possibilidade de construção de parâmetros para suas ações discursivas em sala de aula com base na apropriação do conhecimento especializado com o qual está tendo contato na formação.

6.4 Práticas discursivas dos discursos acadêmico e didático: a natureza (monológica) dos conteúdos relevantes para a formação

Sendo a palavra produto da interação de forças sociais, todo enunciado é dialógico, segundo a concepção bakhtiniana de linguagem. Contudo, um enunciado pode ser caracterizado como monológico quando há a tentativa de apagamento dos diálogos constitutivos. Nesta seção, exponho algumas tentativas das participantes de aproximar as práticas de letramento formativas das práticas profissionais docentes, por vezes definidos de maneira monológica pela orientadora, com base na assimetria pressuposta nas interações.

No excerto 47, a construção de parâmetros para a ação discursiva do professor não ocorre porque a prática profissional docente serve apenas como ilustração para promover a apropriação de práticas discursivas acadêmico-científicas, ligadas a objetos teórico-conceituais, a saber, a relação entre tipologia textual e constituição do gênero.

Excerto 47: A relação das tipologias textuais com a constituição dos gêneros¹⁴²

OA	1	(...) eu só queria falar um pouquinho sobre tipologia (...) as tipologias... elas
	2	marcam... elas caracterizam o gênero... internamente. linguisticamente. (+)
	3	porque todos os gêneros, são compostos... por fatos, que remetem a... a... forma
	4	de narrar... né?, por argumentos... que remetem à forma de argumentar...
	5	exposição... que remete à forma de expor...
PA	6	injunção...
OA	7	injunção. mas são INTERnas... aos gêneros...
PA	8	[uhum]
OA	9	[alguns] gêneros, eles são heterogêneos, nesse sentido. porque eles apresentam/
PA	10	várias tipologias
OA	11	várias [tipologias] no me/
PV	12	[ali dentro]
OA	13	ali dentro , no mesmo gênero... então a gente precisa fazer uma diferenciação...
	14	isso é muito comum, o professor confundir... eu já vi professor chegar, na sala
	15	de aula e falar assim... “gente nós vamos trabalhar com o gênero carta” (+)
	16	não. não era o gênero carta, era o gênero cartão postal. trabalhar com o gênero
	17	cartão postal... e aí, os alunos comentam... “puxa vida, que negócio é esse que
	18	agora todo mundo fala em gênero?”... não tem nem que falar em gênero,
	19	porque, pro aluno... isso não faz/isso é teoria...
PA	20	uhum
OA	21	você/a adriana acabou de dizer o quanto e difícil definir gênero... como é que eu
	22	vou definir pro aluno?... então você fala assim, oh... “nós vamos escrever, hoje,
	23	uma carta.... nós vamos trabalhar hoje, nós vamos conhecer, uma carta-convite...
	24	uma carta-publicitária... uma carta.”... não sei. nomeia o gênero. porque é a
	25	forma que nós temos socialmente é nomear... você não vai falar “o gênero
	26	carta”... se escapar, tudo bem... mas não fica frisando isso muito não... (...)
	27	então, essa perspectiva dos gêneros, vai nos mostrar... que, a tipologia, ela faz
	28	parte... é, da... atividade de linguagem... dos gêneros... mas ela não constitui o
	29	gênero.

¹⁴² Retirado de evento ocorrido em 08/06/2013.

De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2012[2004]), o discurso didático faz parte do domínio dos discursos de transmissão de conhecimentos e se caracteriza por seu objetivo pragmático de fazer o outro aprender, visando aumentar seus conhecimentos. Os autores entendem que esse discurso inclui o objetivo de tornar o outro mais competente, o que envolve, necessariamente, um objeto de explicação (ou de saber, como denominam Silva e Assis (2010)) e explicações sobre as razões das práticas ou dos saberes difundidos.

O enunciado de Ana pode ser caracterizado pelo discurso didático, uma vez que se volta ao objetivo de fazer com que as professoras entendam que as tipologias não constituem o gênero, mas o caracterizam internamente – o que se configura como o objeto de saber a ser explicado. A orientadora apresenta razões que justificam esse saber, assim como faz algumas relações entre ele e a prática de ensino escolar. Esse objetivo e essa justificativa ficam evidentes na explicitação do tópico do seu enunciado, no início de sua fala: “eu só queria falar um pouquinho sobre tipologia” (linha 1) e quando explica (“porque” linha 3) como as tipologias funcionam dentro de determinado gênero. As relações do objeto de saber com a prática de ensino escolar são referidas três vezes no enunciado da orientadora: duas em que, se valendo do discurso didático, critica práticas docentes e outra em que, por meio do discurso prescritivo, a orientadora apresenta parâmetros para a ação docente na sala de aula.

Quando exemplifica “eu já vi professor chegar, na sala de aula e falar assim... “gente nós vamos trabalhar com o gênero carta” (+) não. não era o gênero carta, era o gênero cartão postal.” (linhas 14-16), Ana critica uma prática escolar em que se nomeia equivocadamente o objeto de ensino. Já no discurso reportado “puxa vida, que negócio é esse que agora todo mundo fala em gênero?”... não tem nem que falar em gênero,” (linhas 17-18), a crítica se volta para uso da terminologia teórica na escola. Embora se possa dizer que essas críticas poderiam contribuir para a construção de parâmetros para as ações discursivas profissionais, uma vez que se orientam para o *saber dizer* docente em sala de aula baseado no domínio de conceito acadêmico-científico, ou seja, em um *saber fazer* acadêmico, é pertinente notar, entretanto, que o objeto de saber focalizado nos enunciados de Ana é teórico-conceitual. Isso acontece porque as situações escolares funcionam como exemplos de práticas discursivas do domínio do discurso científico, distantes do objetivo de construir saberes relevantes para a sala de aula. Ou seja, embora se valha desses saberes, o enunciado não os tem como foco.

Já na terceira e última ocasião em que a situação escolar é referida (entre as linhas 23 e 29), o uso do discurso prescritivo¹⁴³ (“então você fala assim” – linha 24; “nomeia o gênero” – linhas 26-27; “você não vai falar” – linha 28; “não fica frisando isso muito não” – linha 29) tem como foco alguns parâmetros para a ação docente em sala de aula. Entretanto, esses enunciados não carregam a possibilidade de construção conjunta de saberes entre formadora e professoras da educação básica, uma vez que não estão abertos à palavra alheia (BAKHTIN, 1988[1975]; 2003[1979]).

Por se voltarem à apropriação de práticas discursivas do discurso científico, desconsiderando as práticas discursivas docentes na sala de aula, os enunciados de Ana podem ser caracterizados como monológicos – pouco propícios ao embate discursivo (VOLOCHINOV, 2004[1929]), à construção de inter-relações entre o conhecimento sistematizado e as demandas da escola. O recurso a esses discursos também indicia que as dimensões das relações sociais e da estrutura da tarefa acadêmica não são negociáveis. Assim como o gerenciamento da interação – que está sob responsabilidade da orientadora, a escolha do objeto de saber a ser ensinado – a opção pela explicação conceitual acerca das tipologias textuais não parte de uma dúvida das professoras-pde.

No excerto a seguir, o tópico da interação é proposto por Vanda e se relaciona com a prática profissional em sala de aula. Desta vez, o fazer e a voz docente não servem a propósitos acadêmicos. Na ocasião, o texto em pauta de discussão era “Técnicas de Redação”, de Lucília Garcez¹⁴⁴. Na página referida por Vanda, a autora elenca uma série de procedimentos, sobretudo cognitivos, necessários ao processo de compreensão textual.

Excerto 48: A busca de Vanda por estratégias de ação na sala de aula¹⁴⁵

PV	1	na página vinte e sete, eu até anotei, tem os recursos para se ter uma leitura mais produtiva... eu achei interessante, ali... porque vai dar pra mim usar como estratégias de ação dentro do meu projeto, né?
	2	
	3	
OA	4	uhum... você quer pontuar... pra gente... pra todos nós... eu só... eu acho interessante, como vocês estão propondo não fazer uma leitura linear mesmo, do texto... é diferente, por exemplo, da leitura... que eu faço com a graduação... que a gente faz uma leitura mais linear... mas aqui não... porque o objetivo aqui... é outro... eu só chamaria a atenção, antes da página vinte e sete... eu chamaria a atenção, que é importante, vocês... focalizarem... é o conceito dela, de, de escrita... ela vai dizer assim, na página catorze... ela vai considerar a escrita, como a leitura, como um processo... tá?, aí ela vai falar que, que.. o texto somente se constrói... (...)
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	

¹⁴³ O discurso prescritivo, segundo Charaudeau e Maingueneau (2012[2004]), se caracteriza pela injunção.

¹⁴⁴ GARCEZ, Lucília H. **Técnicas de redação**: o que é preciso saber para escrever. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004[2001].

¹⁴⁵ Retirado de evento ocorrido em 06/04/2013.

Ao se referir aos “recursos para se ter uma leitura mais produtiva” (linhas 1-2), Vanda reacentua o conhecimento acadêmico-científico em função dos objetivos de ensino de seu PIPE. Assim, a busca por “estratégias de ação” (linha 3) didática marca o tema do enunciado da professora-pde, que se dirige à orientadora para trazer à arena discursiva do evento a discussão sobre a relação entre o conhecimento sistematizado – presente na escrita –, e sua prática profissional – a qual está sendo planejada por meio do projeto. Nesse caminho, Vanda reivindica para Ana o papel de colaboradora na construção dos conhecimentos necessários ao estabelecimento dessa relação, que se configura como retextualização escolar, visto que novas ações discursivas na escola estão sendo projetadas com base no texto acadêmico. Noutros termos, reivindica a participação da orientadora no processo de retextualização do texto acadêmico em função de objetivos da sua esfera de trabalho.

As contrapalavras da orientadora à professora-pde revelam que, nessa interação, ela recusa esse papel por meio da refração do tema do enunciado. Em vez de reacentuar o objeto de discurso proposto pela docente da educação básica para a interação – a pertinência entre o conhecimento especializado e estratégias de ensino, Ana o redireciona em função do discurso acadêmico: “é importante, vocês... focalizarem... é o conceito dela, de, de escrita...” (linhas 9-10).

Essa refração não é feita, contudo, sem alguns cuidados de ordem interacional. Aparentemente buscando preservar a fachada das professoras-pde, a orientadora faz esse desvio temático usando mecanismos de polidez na sua fala (“eu acho interessante,” – linhas 4-5).

Apesar da polidez, a orientadora se mostra pouco flexível no que diz respeito à estrutura da tarefa acadêmica, preocupada com práticas discursivas próprias do letramento acadêmico. Assim, o processo de retextualização, do modo como redirecionado por Ana, fecha-se ao circuito universidade-universidade, em vez de promover um diálogo com a escola. Como um dos efeitos, a voz docente é desconsiderada.

No excerto a seguir, é Isabel quem traz para a interação questões relativas ao seu PIPE, mais especificamente sobre a sequência de atividades que compõem o material didático integrante deste projeto. Mais uma vez, o posicionamento de Ana condiciona a relevância dos conteúdos para a formação àqueles de natureza acadêmica e os usos da escrita nos eventos se sobrepõem aos das experiências concretas das docentes.

Excerto 49: A busca de Isabel por estratégias de ação na sala de aula¹⁴⁶

¹⁴⁶ Retirado de evento ocorrido em 14/09/2013.

PI	1	eu penso assim, não sei se estou certa... que nem no meu projeto... já que está
	2	todo mundo preocupado com a produção didática... é::: eu faço... um/a
	3	leitura, a hora da leitura... tipo assim... eu vou fazer um sarau... de poemas...
	4	dentre esses, assim... a gente seleciona UM... e dentre esses a gente vai
	5	contextualizar, vai estudar a fundo... né?... e depois quando vai ler um conto...
	6	no caso ali... vai fazer a leitura de contos diversos... que a gente pode deixar uma
	7	caixinha para o aluno escolher , ou a gente direciona... a gente pode
	8	indiretamente direcionar... e daí se vai <u>explorar</u> UM CONto... eu estou certa? é
	9	assim que pode fazer? , ou/
OA	10	[então]
PI	11	[porque] depois... tem as outras atividades, daí vai, fizeram a leitura do texto
	12	científico, daí vai, pega um fragmento lá. eu acho assim que cada tipo de leitura
	13	que fizer, daí explora . eu pensei que tem se <u>explorar</u> ESSE tipo de texto
	14	((<i>aponta para a atividade que havia trazido</i>)) assim... eu acho que cada tipo de
	15	leitura, aí explora um... esse <u>explora</u> ESSE tipo de texto... primeiro a leitura
	16	geral... daí se escolhe UM... daquele gênero... e explora... e na próxima, que são
	17	várias atividades... seria por aí?
OA	18	nós temos que pensar, isabel, que temos que organizar todo um plano de
	19	trabalho docente, de acordo com... algum autor... que está nos ajudando...
PI	20	uhum...
OA	21	pode ser... eu achei interessante... a proposta da professora melissa... ((<i>outra</i>
	22	<i>docente de língua portuguesa da mesma universidade que estava ministrando</i>
	23	<i>outro módulo nos Cursos Específicos</i>)) e várias outras também... interessantes...
	24	pra organizar esse plano de trabalho docente... tá?, então... o importante é a
	25	gente... priMEIro... ver toda essa interpretação... como é que nós
	26	organizaremos... pra dePO::is organizar.... como é que eu vou dizer para você
	27	que está certo ou que está errado?, não tem isso de certo ou errado.

Isabel assume o turno da interação mobilizando, como objeto de discurso, atividades relacionadas a sua esfera de trabalho, em processo de elaboração naquele período na “produção didática” (linha 2). A expressão “já que está todo mundo preocupado com” (linhas 1-2) evidencia o tom apreciativo que sustenta o enunciado da professora-pde, marcado pela preocupação com essa produção. Por meio da mobilização de outras vozes docentes (“todo mundo”, que se refere a outros professores-pde da sua turma), deixa transparecer sua inquietação com a falta de discussões acerca dessa produção nas atividades do programa, ecoando os depoimentos de Ane, Clair, Ildo, Inês, Lúcia e Vera analisados no capítulo 5.

Também de forma semelhante ao que ocorreu na interação anterior (excerto 47), Isabel atribui à formadora universitária o papel de colaboradora na construção das estratégias de ação didática requeridas por essa produção escrita. Essa atribuição pode ser percebida pelo endereçamento do seu enunciado à Ana, evidente tanto nos elementos não verbais – direcionamento do olhar à orientadora — quanto pelas solicitações de aprovação: “não sei se estou certa” (linha 1) e “eu estou certa? é assim que pode fazer?” (linhas 8-9).

Isabel descreve sequências de atividades de leitura que pretende inserir no seu PIPE (linhas 2-16). Essas atividades não se relacionam de forma explícita ao texto escolhido para a discussão¹⁴⁷, mas sugerem a existência de uma relação dialógica com o objeto de saber nele presente.

Neste evento, um dos textos da pauta do dia tinha como conteúdo temático a análise linguística e quem estava encarregada de apresentá-lo era Isabel. A participação da professora no evento é marcada pela reacentuação do gênero seminário, o qual sustentava a interação. Isabel ressignifica a tarefa acadêmica prevista, mantendo coerência com seu objeto de saber: o conceito de análise linguística. Por meio do verbo *explorar* (repetido seis vezes em seu enunciado) – usado com o sentido de realizar estudos, analisar, examinar –, a docente evidencia um processo de apropriação do saber acadêmico-científico tendo por base seu fazer e sua experiência profissional.

Os modos heterogêneos de (res)significar as categorias científicas advindas da escrita e da formação acadêmica utilizados por docentes da educação básica em formação continuada foram analisados por Dos Santos (2011) em pesquisa com alfabetizadores do semiárido baiano. De acordo com o pesquisador, o saber acadêmico, não raro, é representado por esses profissionais com base na sua interface com os contextos didáticos sem, contudo, “sem resultar em uma ruptura de sentido” (p. 108) com o saber especializado.

Assim como a seleção do verbo “explorar”, a dos os verbos “contextualizar” e “estudar” (linhas 4-5) indicam que, no enunciado em análise, de modo semelhante aos casos analisados pelo referido autor, Isabel mobiliza categorias lexicais para materializar suas representações que não se distanciam daquelas do universo acadêmico-científico, uma vez que o aprofundamento analítico implicado nessas ações é procedimento intrínseco tanto à ação de análise linguística tal qual proposta por Mendonça, no texto em exame pelo grupo (cf. MENDONÇA, 2006), como à ação de explorar textos, conforme sugerido pela docente. Por esse caminho, a docente está buscando projetar sua ação profissional na escola, com base no saber de referência.

Conforme discutido no capítulo 3, esse tipo de retextualização – que reorienta o discurso acadêmico-científico em função das práticas discursivas didáticas – envolve os saberes acadêmicos, mas não se limita a eles. Os conhecimentos especializados, de ordem teórico-conceitual, fazem parte das práticas de letramento profissional do professor, por isso precisam integrar sua formação. Contudo, eles são apenas um dos tipos de conhecimentos

¹⁴⁷ O texto em pauta era: MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

envolvidos nessas ações. Por essa razão, outros conhecimentos e saberes – metodológicos, pedagógicos, didáticos etc. – se fazem também necessários.

A colaboração mútua entre professores da educação básica e formadores, em contexto formativo, se faz necessária para essa construção (cf. TINOCO, 2008; VALSECHI, 2009), especialmente porque pode haver consequências negativas quando a formação docente deixa o professor sozinho nesta tarefa. A já citada pesquisa de Vieira-Silva (2012), que investigou a produção de materiais didáticos no PDE, é bastante esclarecedora a esse respeito ao evidenciar que a pouca ênfase do programa nos aspectos didáticos das teorias na prática escolar abriu espaço para que o professor incorresse em erros conceituais, repetisse práticas tradicionais com as quais se sentia mais seguro e se distanciasse das orientações curriculares.

Ana, no entanto, também neste caso, não participa dessa construção. O tópico proposto por Isabel para a interação com a formadora é rejeitado pela orientadora em função da lógica do letramento acadêmico: “nós temos que pensar, isabel, que temos que organizar todo um plano de trabalho docente, de acordo com... algum autor... que está nos ajudando” (linhas 18-19).

O enunciado de Ana evidencia que, para a orientadora, a ação docente precisa ser planejada não apenas com base em conceitos teórico-científicos consistentes, mas também com base em uma voz autorizada. Não é possível, a partir desta perspectiva, que formadora e professora da educação básica construam, conjuntamente, conhecimentos sobre a ação docente na esfera escolar.

Conforme expus no capítulo 3, segundo Zavala (2010), a escrita não é somente uma técnica, mas um forma de ver o mundo. A escrita acadêmica, por sua vez, além de situada e construída sócio-ideologicamente, como qualquer outra, está vinculada a noções de racionalidade e lógica, como parte de uma epistemologia objetivante (*op. cit.*), o que marca a forma como se vê o mundo a partir dessa esfera. Apoiada nessa compreensão do letramento acadêmico, a autora afirma que os problemas entre formadores e estudantes “não se restringem simplesmente à técnica da escritura, às habilidades ou à gramática, mas a aspectos relacionados com a identidade e a epistemologia.” (ZAVALA, 2010, p. 74). Com base em Boughey (2000, *apud* ZAVALA, 2010), a autora explica que um dos aspectos centrais dessa epistemologia relaciona-se às vozes de autoridades que precisam fazer parte do “coro” que compõem a escrita na universidade. À luz desse entendimento, o conhecimento construído nessa esfera só tem validade se relacionado a evidência(s) apresentada(s) por outros autores.

Essa lógica acadêmica está presente em “o importante é a gente... priMEIro... ver toda essa interpretação... como é que nós organizaremos... pra dePO:::is organizar” (linhas 24-

26), segundo a qual a apropriação de outras vozes acadêmicas, consideradas vozes de autoridade, é condição para o desenvolvimento das práticas formativas, logo, também das práticas profissionais docentes.

Com base nessa perspectiva, o que vale como conhecimento relevante para a formação – o que merece ser objeto de estudo das práticas formativas, não tem relação com as práticas profissionais experienciadas pelos professores, se sobrepõe a elas. A ação docente, por esse caminho, só pode ser pensada a partir da coerência com a proposta de uma voz acadêmica, o que significa que as experiências e as vozes docentes são hierarquicamente dependentes em relação às dos pesquisadores acadêmicos e as práticas profissionais não são levadas em consideração.

Essa perspectiva que desconsidera a voz docente e valoriza as vozes acadêmicas pode ser percebida, além do mais, na sequência da fala de Ana, quando a orientadora qualifica como “interessante” (linha 21) a proposta de organização de plano de trabalho docente feita por outra professora universitária – “a proposta da professora melissa” (linha 21), assim como “várias outras também” (linha 23) – e não a proposta recém descrita pela professora da educação básica. Essa apreciação valorativa positiva em relação às vozes da academia é indício de que a proposta de Isabel não foi valorada da mesma maneira por Ana.

A compreensão de Berger e Luckmann (2005[1985]) acerca dos processos de socialização secundária profissional, brevemente já exposta, postula que a interiorização de novos conhecimentos ocorre com base num processo chamado de *subjetivação da realidade*, que é individual. Nesse processo, a realidade objetiva, o mundo material institucionalizado, ou materializado através da escrita, por exemplo, é internalizado pelo sujeito. Essa realidade objetiva chega a ele de forma “filtrada” pela distribuição social do conhecimento e pelas experiências que vivencia, o que implica um processo situado, diretamente relacionado aos interesses dos indivíduos, aos papéis sociais que desempenham e às instituições em que se inserem. Os autores chamam a atenção para as especificidades das realidades subjetivadas, as quais não são transferíveis automaticamente para outros contextos.

A partir dessa perspectiva, é possível entender que a desconsideração da voz e da experiência docente, no caso do excerto em análise, aponta para o distanciamento entre as realidade objetivada na formação e subjetivada pela professora-pde. Noutros termos, o conhecimento que é apresentado na formação – realidade objetivada –, pouco ou nada dialoga com os conhecimentos já apropriados por Isabel – a realidade que ela já tem subjetivada sobre o seu fazer profissional. Por trás desse distanciamento está a não negociação entre essas realidades, consequência da falta de reconhecimento da inevitabilidade do

conhecimento sustentado pelo discurso de autoridade. Não foram apresentadas a Isabel razões pelas quais outro modelo de prática docente, que não o que projetava, seria mais pertinente para a sua ação discursiva em sala de aula, assim como as práticas de letramento acadêmicas que fundamentavam esse outro modelo não foram desvendadas.

Com base em uma perspectiva de formação coerente com a dos autores, com foco nos aspectos identitários constitutivos dos processos formativos, Kleiman (2006b) defende que as interações acadêmicas têm papel central no processo de constituição profissional porque é partir delas que o professor em formação (inicial ou continuada) se apropria de um ou outro discurso profissional. Essa apropriação, segundo a autora, está diretamente relacionada à potencialidade desses discursos oferecerem ou não “respostas para as questões que afetam ou afetarão o cotidiano de suas práticas” (*op. cit.*, p. 417), o que leva a crer que há uma necessidade de negociação desses discursos na formação, no sentido de que eles não serão tomados como verdadeiros, imanescentes: precisam passar por esse caminho que leva, ou não, ao reconhecimento de sua “inevitabilidade”.

Parece-me que essa negociação assume um caráter ainda mais urgente na formação continuada, quando o professor já iniciou o ininterrupto processo de socialização secundária profissional e, portanto, já tem internalizados modos de explicar o funcionamento da língua(gem), inclusive com base no conhecimento sistematizado. Ou seja, quando ele já construiu uma realidade subjetiva a esse respeito. As reflexões de Valsechi (2009, p. 122) acerca das características que ela observou na interação entre formadores universitários e professores alfabetizadores, num contexto de formação universitária, alertam para o fato de que

a falta de flexibilidade, por parte dos formadores universitários, na negociação de sentidos na sala de aula, conforme observado nas interações formador/ professor alfabetizador analisadas, revela que os saberes docentes não estão sendo suficientemente considerados por aqueles que são, em parte, responsáveis pelos processos formativos do professor (a instituição acadêmica, representada pela figura do formador).

A pesquisa da autora demonstra como os conflitos entre a realidade objetiva apresentada pelo formador e a realidade subjetivada pelos professores em formação continuada podem ser uma barreira para a apropriação de novos conhecimentos quando o formador universitário desconsidera a relação dialógica entre essas realidades.

Nos excertos analisados nesta seção, o que é priorizado como conteúdo relevante para a formação tem relação direta com os papéis e funções assumidos pelos participantes: é Ana, valendo-se de sua posição assimétrica de formadora universitária, quem define qual

objeto de saber será alvo das práticas formativas (ver também De Grande, 2015). Por esse caminho, Ana vale-se de práticas do discurso didático apenas como meio para desenvolver um saber-dizer que é acadêmico; para promover, novamente, a apropriação de práticas discursivas da esfera acadêmico-universitária. As práticas discursivas do discurso didático são, assim, um meio e não um fim. Como consequência, há dificuldade, ou até impedimento, para a inclusão da perspectiva das participantes na interação. Não há, desse modo, construção conjunta entre formadora e professoras da educação básica de parâmetros para a ação discursiva das docentes em suas salas de aula e as práticas discursivas didáticas não são tomadas como objeto de estudo na formação.

Foi possível encontrar, todavia, outro tipo de interação, em que o discurso científico colaboraria, ainda que indiretamente, para a construção das práticas discursivas didáticas. Essa construção ocorreu, não por meio da construção colaborativa de parâmetros para a ação profissional docente, mas por meio de explicações sobre a ação docente na sala de aula. O excerto 50 é ilustrativo desse tipo de construção:

Excerto 50: A explicação perpassada pelos discursos acadêmico e didático¹⁴⁸

PA	1	outra coisa que eu queria entender assim... por que... vamos supor assim... eu
	2	dou o conto “a carteira” de machado de assis... e peço pros alunos... “leiam”.
	3	(+) tá. “agora falem pra mim o que vocês entenderam”, aí eles me falam...
	4	“nós não entendemos nada”.
OA	5	[claro, porque foi] muito geral.
PA	6	[só que, pra mim]
OA	7	você colocou assim, oh/
PA	8	só que/ “o que que aconteceu na história?”, “não. nós não entendemos nada”. só
	9	que quando a gente começa a ler com eles, parando e perguntando... eles
	10	respon::dem...
OA	11	então?, (+) (...) a pergunta que você fez, gente, é muito ampla...
PA	12	porque quando você vai lendo os pedacinhos e aí para... “e aí, como foi, o que que
	13	aconteceu?... o que que ele fez?... mas como que vocês não entenderam se”/
OA	14	tem um texto do...mar/acho que é do marcuschi mesmo... que vai discutir essa
	15	questão... por exemplo... por que que você... por que que a gente... tem tanta
	16	dificuldade de entender... um manual, um manual de, de... orientação, assim,
	17	um manual de qualquer coisa?
PI	18	de instruções
OA	19	qualquer manual de instruções... por que?... ah, não. eu acho que quem fala isso é
	20	o smith, o frank smith que fala isso. por que que a gente tem dificuldade?, por
	21	que vocês acham?, por quê?
PV	22	(...) acho que é porque você não vê a prática, ali... não visualiza... se você colocar
	23	lá, por exemplo, no google, vai querer saber como é que vai fazer tal coisa...
	24	mostrando... é mais fácil.
OA	25	então. é bem isso aí. (+) como o número de hipóteses que você levanta, é
	26	muito grande... aí... quanto maior o número de hipóteses que você tem... se

¹⁴⁸ Retirado de encontro ocorrido em 16/05/2013.

27	você já conhecesse na prática... aí você leu aí e você entendeu... mas quando o
28	número de hipóteses é muito grande... é o que acontece com o seu aluno... “o
29	que que você entendeu?”... ele levanta um mundaréu de hipóteses... ainda mais
30	num texto de machado de assis. aí pronto, aí que eles vão dizer que não
31	entenderam nada mesmo.

O texto em pauta nesse evento discutia abordagens didáticas da escrita na escola¹⁴⁹. O fomento ao desenvolvimento de habilidades de compreensão nos alunos da educação básica é um dos tópicos do texto que é retomado por Adriana: “por que...[...] eu dou o conto ‘a carteira’ de machado de assis... e peço pros alunos... [...] ‘falem pra mim o que vocês entenderam, aí eles me falam... ‘nós não entendemos nada’.” (linhas 1-4).

O enunciado de Adriana indica que a docente, assim como Vanda e Isabel nos excertos 49 e 48, também busca na escrita intersecções com o seu fazer profissional. Todas elas construíram sentidos a partir do texto lido com base na ação discursiva do professor em sala de aula. A relevância, para a formação, de determinado conteúdo relaciona-se, portanto, às práticas discursivas didáticas, na perspectiva dessas docentes.

Enquanto os enunciados de Vanda e Isabel voltaram-se para o *como* ensinar, reivindicando dos eventos a função de construir parâmetros para essa ação, Adriana busca explicações para dificuldades com que se depara em sua prática profissional, num movimento dialógico que se orienta para o *porquê* de determinados efeitos de sua ação didática. Neste caso, a escrita não é usada em função do planejamento da retextualização didática, mas em função da compreensão das práticas discursivas da sua esfera de trabalho. Essa orientação discursiva está explícita no próprio recurso ao conector “por que” (linha 1), que insere sua pergunta à formadora.

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2012[2004]), a didaticidade de alguns discursos implica, dentre outros fatores, a assimetria das relações, uma vez que pressupõe que um dos interlocutores tem um saber ou um saber-fazer que o outro não tem, e que está em posição de partilhar. Com base nos autores, é possível dizer que a recorrência ao discurso didático caracteriza-se pela assimetria: é preciso ter alguém que se posicione como alguém que não sabe, que tem algo a aprender do outro.

Adriana busca construir a compreensão esperada atribuindo à Ana, assim como fizeram suas colegas, uma posição simetricamente superior na interação. No excerto em

¹⁴⁹ A obra em pauta era: GERALDI, João W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 7ª ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

análise essa assimetria é caracterizada a partir da atribuição do papel de professora à orientadora participante mais experiente da interação e como alguém que tem algo a ensinar.

O excerto em análise indicia que Adriana ratifica a assimetria própria discurso didático e que Ana assume o papel, quando recorre ao padrão IRA – Iniciação-Resposta-Avaliação (CAZDEN, 2001), fazendo perguntas cuja resposta já conhece (linhas 15-17; 20-21) e avaliando a resposta dada (“é bem isso aí” – linha 25), a fim de conduzir a interação e cumprir o objetivo didático de fornecer as explicações solicitadas por Adriana.

O discurso didático, neste caso, se vale das vozes acadêmicas por meio de discurso reportado (linhas 14-17 e 20-21) e o saber acadêmico-científico é referido com o intuito de construir uma explicação para a problemática escolar trazida ao evento pela professora-pde, tomada inicialmente como um problema relativo ao uso da linguagem e não ao seu ensino. A problemática mais geral, relativa à linguagem – “por que que a gente... tem tanta dificuldade de entender... um manual, um manual de, de... orientação, assim, um manual de qualquer coisa?” (linhas 15-17) – torna-se tema do enunciado da orientadora.

Esse tema, a explicação sobre o funcionamento da linguagem: “como o número de hipóteses que você levanta, é muito grande... aí... quanto maior o número de hipóteses que você tem... se você já conhecesse na prática... aí você leu aí e você entendeu... mas quando o número de hipóteses é muito grande..” – linhas 25-28) visa dar explicações sobre a problemática trazida pela professora ao evento (“é o que acontece com o seu aluno” – linha 28), mas não tem como propósito construir parâmetros para novas ações didáticas congêneres. Assim, seu objetivo não seria construir parâmetros sobre *como* agir em sala de aula em situações similares, mas sobre o *porquê* de os alunos não compreenderem o texto lido.

De acordo com a perspectiva de letramento defendida nesta tese, o desenvolvimento de práticas discursivas do discurso didático é essencial ao letramento profissional do professor, uma vez que elas fazem parte da ação discursiva dos docentes na sua esfera de trabalho. Estratégias para promover o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos fazem parte dessas ações. Se, por um lado, há uma vasta literatura especializada que explica desde os processos cognitivos até os aspectos sócio-discursivos envolvidos na complexa tarefa de compreender um texto, por outro, nem sempre essas obras têm compromisso com a didatização dos conhecimentos que veiculam. Se o professor conhecer essa literatura, ele terá algumas explicações que buscam dar conta do que está envolvido na relação entre os leitores e os textos, o que é importante e necessário ao seu letramento, mas isso não garante que ele saiba como conduzir uma aula de leitura que vise à promoção da compreensão de leitura em seus alunos.

Assim sendo, a fim de construir parâmetros para a ação discursiva do professor em sala de aula, especialmente no que concerne à formação de leitores que compreendam o que leem, parece ser preciso mais do que explicações sobre o funcionamento da língua(gem), ou sobre as razões que justificam esse ou aquele efeito nos alunos de determinada ação didática. Mostram-se relevantes também conhecimentos mais particulares relativos a gêneros específicos, assim como modos próprios de didatizar cada um deles (RODRIGUES, 2009).

As ações discursivas de Ana analisadas indicam um comprometimento da orientadora com as práticas de letramento acadêmicas, mais do que com as práticas profissionais da esfera de trabalho do professor. Os objetos de saber privilegiados nos eventos caracterizaram-se por focalizar a apropriação de práticas discursivas acadêmicas e não práticas discursivas do discurso didático. As demandas relativas ao *como proceder em sala de aula*, pouco privilegiadas nos eventos, foram abordadas por meio da apropriação de vozes acadêmicas, o que indicia a desconsideração das vozes e das experiências docentes como elementos pertinentes para a construção de saberes relevantes para a ação do professor na escola.

À GUIA DE (IN)CONCLUSÃO

*Os saberes necessários para usar a escrita
são de fato muitos e diversificados, e ainda mais são
aqueles necessários para ensinar esse fazer*
(Angela Kleiman, 2008)

O descompasso entre as práticas de letramento acadêmicas e as da esfera de trabalho do professor, já registrado por outras pesquisas (cf. FARINHA, 2004; KLEIMAN, 2001b; 2008; SANTOS, 2005, 2011; TINOCO, 2008; GATTI; BARRETO, 2009; PENIN, 2001; SAVIANI, 2009, 2011; dentre outros), constitui a problemática propulsora desta investigação. Conforme apontei no capítulo 2, são numerosos os estudos na área da Educação que apontam para o que é chamado de distanciamento entre universidade e escola, apesar de, nos últimos anos, as instituições superiores se fazerem presentes de forma marcante em programas de formação continuada ofertados por governos de todas as esferas a professores das redes públicas de ensino. Essa distância se caracteriza, de acordo com os estudos arrolados, especialmente em função de as demandas formativas dos professores, advindas de seu local de trabalho, não serem incorporadas aos processos de formação.

No centro dessa problemática, de acordo com os Estudos de Letramento, está a legitimidade social e cultural atribuída a alguns usos da escrita, como os acadêmicos, cujos efeitos são tidos como universais, válidos e pertinentes automaticamente para outros contextos e situações. Conforme já apontado por Kleiman e Santos (2014), os estudos do Grupo Letramento do Professor têm demonstrado que as práticas letradas acadêmicas não colaboram necessariamente para a construção de conhecimentos e parâmetros para as ações discursivas profissionais docentes.

A perspectiva autônoma do letramento (STREET, 1998), a qual sustenta a legitimidade atribuída a determinados usos da escrita, tem como efeito, no caso dos profissionais da educação, sua alocação histórica subalternizada nas relações de produção do saber, desfavorecendo a autorização do professor para agir no seu contexto de trabalho (cf. KLEIMAN; MARTINS, 2007).

A partir dessa problemática inicial, busquei questionar a hegemonia dos usos da escrita na universidade, com base no dialogismo de orientação bakhtiniana e na teoria de gêneros discursivos, tomando como ponto de partida o conceito de esferas, que permite entender a ação discursiva dos sujeitos com base na sua relação com o tempo e o lugar históricos, os quais engendram os gêneros que circulam em cada espaço discursivo, assim

como os papéis sociais desempenhados e os lugares ocupados pelos participantes na interação.

Esse ponto de partida implica a assunção de que as ações discursivas dos sujeitos são reguladas pelos gêneros que se inserem em cada esfera da sua atuação humana. Isso significa que aquilo que (não) dizemos tem suas especificidades caracterizadas de acordo com os gêneros discursivos que são, por sua vez, balizados pelas funções sócio-ideológicas particulares e pelas condições concretas específicas da esfera em que atuamos.

Para o estudo da problemática geral envolvida nesta tese, essa assunção, aliada ao conceito de práticas de letramento, definiu a perspectiva de investigação: as práticas letradas acadêmicas não são suficientes para o letramento profissional do professor, porque há especificidades nas ações discursivas docentes que não são atendidas pelos usos tradicionais da escrita na esfera acadêmico-universitária.

Esse posicionamento definiu o objetivo geral da pesquisa, que se relaciona com a reflexão sobre a pertinência, para o letramento profissional do professor, das práticas de letramento formativas do PDE, programa de formação continuada docente que proporcionou o contexto a esta pesquisa. Este contexto, em comparação a outros de mesma natureza (descritos no capítulo 2), pode ser considerado como um espaço privilegiado para que, sem que se abra mão do conhecimento sistematizado, sejam construídos saberes relevantes para a docência e, conseqüentemente, haja ruptura com o modelo tradicional de formação universitário que privilegia os saberes culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009) e despreza a prática profissional docente na esfera escolar. A proposta de formação continuada idealmente configurada pelo PDE acena para uma abertura de espaços para a construção de práticas letradas no contexto universitário que se orientem para a ação dos docentes na escola. Esse espaço se concretiza, especialmente, por meio das produções escritas que são solicitadas aos professores-pde e devem ser orientadas por um professor universitário. O Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola – o PIPE –, em particular, conforme as análises do capítulo 5, é um gênero projetado para a esfera do trabalho do professor e que, por isso mesmo, requer o planejamento das ações discursivas docentes para o seu contexto profissional.

Tendo em vista as características históricas da formação docente universitária, discutidas no capítulo 2, entendo que ao requerer da formação universitária o desenvolvimento de práticas letradas comprometidas com as ações discursivas do professor na sua esfera de trabalho, o PDE lança um grande desafio às universidades participantes, porque requer a quebra das barreiras epistêmicas acadêmicas.

O foco desta pesquisa se volta justamente para esse desafio que, a partir da perspectiva sociocultural dos Estudos de Letramento, entendo como essencialmente ligado ao papel da escrita nas interações formativas e ao modo como ela é concebida e valorada pelos participantes, o que gera modos distintos de participação nas práticas letradas bem como atribui-lhe significados diversificados. Nessa direção, os usos da escrita foram analisados em relação às suas finalidades, aos valores que os subjazem e aos interesses a que servem.

Conforme aponte na introdução e no capítulo 4, a princípio, a pesquisa procurava examinar práticas de letramento de eventos acadêmicos diversos no contexto do PDE. O período em campo revelou grande inquietação dos professores-pde em relação à pertinência das atividades acadêmicas do programa para suas práticas profissionais, com exceção das orientações, o que me levou a fazer um recorte nos dados gerados circunscrevendo-os aos eventos de orientação.

A partir desse recorte, o objetivo geral da pesquisa passou a ser a análise das práticas de letramento de quatro participantes – três professoras-pde e a orientadora - em eventos de orientação, observando a pertinência dessas práticas em relação ao *letramento profissional do professor*, com base na perspectiva dessas participantes.

Para os Estudos de Letramento, as práticas letradas só podem ser analisadas se considerados os elementos da situação comunicativa em que elas se inserem. Por essa razão, também fez parte dos objetivos desta tese compreender o lugar reservado à orientação em relação aos demais eventos acadêmicos do PDE.

A fim de cumprir esse objetivo, aponte, no capítulo 4, como estava estruturado o programa na sua edição de 2013-2014, edição que foi objeto deste estudo, descrevendo brevemente cada uma das atividades que compõem as 960 horas do programa. Nesse caminho, também descrevi de forma sucinta as 528 horas que compõem as atividades acadêmicas do PDE (realizadas principalmente em formato de cursos e palestras), além das 128 horas para as atividades de orientação.

Os dados levantados indicaram um grande volume e variedade de atividades, majoritariamente de caráter acadêmico, no seio das quais as de orientação ocupam um espaço proporcionalmente relevante, comparadas ao número de atividades e a carga horária menor das demais. Entretanto, considerando as análises das prescrições relativas às atividades acadêmicas, desenvolvidas no capítulo 5, as quais indicam o lugar de relevância, e até de sobrecarga, que é reservado às orientações, é possível avaliar essa carga horária como desproporcional e insuficiente em relação às responsabilidades que são atribuídas às orientações.

Os documentos oficiais analisados mostraram que a secretaria projetou um programa de formação continuada cujo objetivo principal é promover mudanças na qualidade do ensino escolar por meio de um modelo formativo individualizado, que idealmente se volta para a construção de conhecimentos necessários e relevantes para a ação do professor na escola. Esse objetivo ressoa e atualiza as vozes docentes que ajudaram a constituir o programa, segundo as quais as práticas formativas não deveriam deixar de considerar os contextos de ensino dos professores da educação básica. Como objetivo secundário, decorrente deste, os dados evidenciaram que a secretaria espera operar sobre o modelo formativo tradicionalmente realizado no interior das instituições formadoras.

Para alcançar esses objetivos, a SEED organizou as atividades acadêmicas em dois eixos, idealmente articulados entre si, mas que têm agentes, atividades e temas pré-estabelecidos e distintos. A partir dessa organização, as orientações ocupam um lugar específico dentro do programa, no interior das atividades denominadas “integração teórico-prática”, sobre as quais recaem as principais expectativas do programa: o fortalecimento das ações dos professores na sala de aula e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação. Desse modo, tem-se que o papel da orientação é propiciar a construção de conhecimentos capazes de atingir a essas expectativas. Já as demais atividades realizadas no interior das instituições de ensino superior parceiras do PDE têm por principal função propiciar o desenvolvimento do conhecimento teórico dos professores participantes do programa, o que pode desonerá-las da construção de conhecimentos pertinentes para as ações discursivas profissionais docentes.

Na mesma direção, as análises dos enunciados prescritivos relativos às atividades acadêmicas do programa revelaram que, contrariamente aos objetivos a que se propõe, o PDE não se mostra adequado para que as vozes e as necessidades formativas docentes sejam atendidas, nem para que as problemáticas escolares sejam discutidas.

Na análise do caminho previsto para a construção de conhecimentos para a docência, feita considerando as projeções que a secretaria fez para a atividade de orientação, refleti sobre os gêneros prescritos para esta atividade e os letramentos que sobre ela incidem, o que indicou uma tensão dialógica que incide sobre as orientações que ora direciona as ações formativas em função das exigências da escola, ora em função das exigências acadêmicas, ora em função da esfera de trabalho do professor. Embora os interesses dessas esferas se interpelem, há uma predominância da valorização do letramento acadêmico como caminho para o fortalecimento do letramento do professor.

A esse respeito é preciso dizer que essas prescrições constituem uma contradição

importante. Sendo característico da formação continuada que se tem desenvolvido historicamente no interior das universidades o caráter de distância e desvinculação da atividade profissional e das realidades escolares, marcada pela dicotomia teoria-prática, se a secretaria deseja de fato “provocar” (termo usado no documento regulatório analisado) transformações nesse modelo, relegar a integração teoria-prática a apenas pequena parte do grande volume de atividades do programa (128 das mais das suas mais de 900 horas) se mostra controverso e contraditório com esses objetivos. Embora haja, nessas mesmas prescrições, a indicação de que todas as atividades do programa deveriam se voltar para a superação dos problemas locais com que se deparam as escolas de educação básica paranaenses, essa divisão das atividades não só alimenta o modelo formativo tradicionalmente desenvolvido nas universidades, como tem grandes chances de frustrar os objetivos tanto primários quanto secundários do programa.

A pesquisa do tipo etnográfica permitiu observar que, de fato, essa divisão dicotômica se concretiza no desenvolvimento das atividades do programa. Não houve uma atividade acadêmica sequer observada, com exceção de alguns eventos de orientação e de algumas aulas dos Cursos Específicos I e II, em que questões diretamente relacionadas às realidades escolares – portanto pertinentes ao letramento profissional do professor – tenham sido abordadas ou em que os PIPEs/produções didáticas dos professores tenham sido objeto do discurso formativo. Posso afirmar, com segurança, que nas atividades do curso de Fundamentos de Educação, em nenhuma das aulas observadas, qualquer professor universitário abordou questões relativas à escola trazidas pelos professores-pde em seus projetos iniciais para desenvolver o PIPE.

Consonantemente, os dados relativos às posições responsivas de participantes desta pesquisa acerca do projeto formativo idealizado pela secretaria revelaram que há um descompasso importante entre as prescrições da SEED – aquilo que foi planejado para as práticas formativas – e o que foi percebido pelos participantes do programa em relação às atividades acadêmicas no geral. Esse descompasso se evidenciou principalmente nos enunciados dos professores que apontavam uma desarticulação entre as atividades acadêmicas. De acordo com os enunciados analisados, as práticas de letramento desenvolvidas na universidade estariam distantes da construção de conhecimentos voltados para a intervenção sistemática na realidade escolar.

Ao tentar compreender essa dissonância, percebi que, além da própria contradição advinda das prescrições governamentais – que de um lado esperam que as atividades formativas superem a dicotomia teoria-prática e, de outro, dividem essas atividades segundo

parâmetros que alimentam a mesma dicotomia –, há outro elemento que explica essa desarmonia, intrinsicamente relacionado aos usos acadêmicos tradicionais da escrita na universidade: a hegemonia do discurso científico.

Trata-se de uma predominância, nas práticas que sustentam os eventos de letramento analisados no capítulo 5, do discurso da ciência sobre o discurso didático, determinando o que é importante, válido e merece ser estudado/ensinado, semelhantemente ao que já haviam apontado Matencio (1999) e Kleiman (2001b). Isso é um problema para o letramento docente na medida em que não se abre espaço para o que ainda precisa ser construído. Se a realidade escolar impõe demandas que o discurso científico já existente não contempla, então essa demanda fica reprimida. Nesse sentido, essa hegemonia tende a desfavorecer a construção de conhecimentos necessários e relevantes para a atuação do professor na sua esfera de trabalho, além de obstruir a possibilidade de incorporação da sua voz nos processos formativos, ou seja, tende a desfavorecer o seu letramento profissional.

Não obstante o desequilíbrio observado entre as prescrições relativas às atividades acadêmicas e os eventos de orientação, há mais espaço nas orientações – do que nas demais atividades – para a construção de conhecimentos situados, relevantes para as ações discursivas do professor em sala de aula, pertinentes para o letramento profissional do professor.

Propus algumas reflexões sobre esse espaço no capítulo 6 desta tese, no qual focalizei a descrição e a análise de eventos de orientação denominados *grupo de estudos*, a partir do que busquei cumprir o objetivo de refletir sobre as práticas de letramento que sustentam esses eventos em relação ao letramento profissional das professoras-pde participantes desta pesquisa.

Com base especialmente nos temas (VOLOCHINOV, 2004[1929]) que foram construídos nas interações e nas contrapalavras que se confrontaram na arena discursiva formativa, a análise focalizou as funções e os significados construídos para a escrita nos eventos, a fim de identificar as práticas de letramento que sustentam esses eventos e propor uma reflexão sobre elas.

Os dados de interação evidenciaram que os eventos se caracterizaram majoritariamente por usos da escrita típicos da esfera acadêmica. Os gêneros privilegiados na interação são da esfera acadêmico-científica e serviram principalmente ao objetivo de inserir as professoras-pde nas práticas de letramento acadêmicas, promovendo sua socialização secundária (BERGER; LUCKMANN, 2005 [1985]) nessa esfera.

As análises mostraram uma importante abertura da orientadora a algumas

negociações. O formato dos eventos – em forma de grupo de estudos –, os padrões de interação – com base no gênero seminário e, por vezes, no padrão IRA –, assim como os objetivos e funções dos eventos, foram todos propostos pela formadora e (re)negociados na interação. A formadora manteve para si o gerenciamento das interações, sempre tomando cuidados para preservar a fachada (GOFFMAN, 2012[1967]) das orientandas e manter um clima harmonioso e cordial nos encontros.

Entretanto, essa postura não favoreceu negociações que possibilitassem a incorporação da perspectiva das participantes no processo de construção de conhecimentos profissionais. Isso porque, embora tenha se mostrado flexível no que concerne à dimensão da estrutura das relações sociais (ERICKSON, 1982), a mesma maleabilidade não foi observada na dimensão da estrutura da tarefa acadêmica (ERICKSON, 1982), o que significa que a formadora tomou a maior parte das decisões sobre a escrita sem, contudo, explicitar quais as bases para essas tomadas de decisão, mantendo ocultos os pressupostos das práticas de letramento que sustentavam os eventos.

As análises evidenciaram ainda que, embora tanto para a formadora, quanto para as professoras-pde, a escrita seja valorada como fonte legítima para a aquisição de conhecimento, o que é considerado conhecimento válido para a formação docente não é compartilhado entre as participantes dos eventos. Para as professoras-pde, o valor da escrita como fonte de conhecimento legítimo para a sua formação não está condicionado necessariamente aos critérios acadêmicos, apesar de estar estreitamente afinado com princípios atinentes à cultura letrada. Isso significa dizer que, para as docentes da educação básica, o conhecimento especializado, advindo da escrita, é considerado válido para a sua formação, mas não se sustenta nas mesmas convenções que sustentam a escrita acadêmica. As convenções institucionalizadas que balizam o processo de produção-circulação-recepção dos gêneros acadêmico-científicos, relativas ao crivo editorial, por exemplo, são irrelevantes para as professoras da educação básica. Também os gêneros portadores do conhecimento especializado não são necessariamente os gêneros que circulam na esfera acadêmico-científica. Outros gêneros, como os de divulgação científica – cujo contexto de produção-circulação-recepção está fora do circuito universitário –, também são considerados fontes válidas para a aquisição de conhecimentos pertinentes para a formação dessas docentes.

Outra característica importante sobre o processo de legitimação da escrita pelas professoras, também distante dos modos acadêmicos, refere-se à não sobreposição do conhecimento considerado legítimo às suas experiências concretas profissionais. De acordo com os dados analisados, frequentemente as docentes da educação básica reacentuavam os

objetos de discurso acadêmico-científico em função de suas práticas profissionais. Grande parte das funções que as professoras atribuem à escrita relaciona-se à busca por interfaces entre o conhecimento sistematizado – presente na escrita – e sua prática profissional, o que significa que, de acordo com as profissionais do ensino básico, uma relação de sentido entre esses elementos se faz necessária para avançar seus processos formativos.

Já para a orientadora, a escrita tem a função de possibilitar a apropriação e a sistematização de conhecimentos da área da linguagem, atualizados em gêneros acadêmico-científicos, único meio que considera legítimo para a veiculação desses conhecimentos no contexto de formação. A orientadora não se mostra aberta à negociação dos valores pertinentes à escrita; são as práticas acadêmicas as que dominam os eventos. Logo, são os valores acadêmicos que sustentam as práticas de letramento inferíveis dos eventos, mesmo que não sejam plenamente compartilhados entre as participantes.

Por isso mesmo, as práticas de ler e produzir gêneros dessa esfera com a finalidade de apropriação do conhecimento sistematizado sobre a língua(gem), e/ou de apropriação de outros gêneros acadêmico-científicos, assumiram na formação as funções de promover a socialização secundária das professoras-pde na esfera universitária e de consolidar sua filiação teórica à teoria objeto de estudos nos eventos. De acordo com as análises realizadas, essa filiação se baseia na valorização e na legitimidade atribuídas pelas professoras-pde participantes aos usos acadêmicos da escrita para sua formação.

Essa filiação garantiu a apropriação de conhecimentos especializados pressupostos, de ordem teórica. Conforme o conceito de práticas de letramento que orienta esta tese, esse tipo de conhecimento, junto a outros, sustentam eventos de letramento profissionais. Se fazem parte da ação docente, então são pertinentes, embora não suficientes, ao letramento profissional do professor.

Considerando os usos e funções que essas docentes atribuíram à escrita – frequentemente relacionados ao seu fazer profissional, minha análise evidenciou que, à medida que vão se inserindo no letramento acadêmico, as professoras podem construir parâmetros para suas ações discursivas profissionais com base no conhecimento especializado, mesmo sendo este um objetivo não previsto das práticas formativas acadêmicas. Isso é possível porque, de acordo com o conceito de práticas de letramento adotado nesta tese, os sujeitos particularizam as formas de fazer sentido a partir da escrita, com base em seus objetivos e propósitos, por isso mesmo elas são sempre plurais e multifacetadas.

A ausência de discussões acerca do fazer docente em sala de aula, característica marcante dos eventos, advém da existência de relações de poder assimétricas que, apesar do posicionamento da orientadora para revertê-las, foram mantidas nas interações, em decorrência de, entre outros aspectos, a hegemonia do discurso acadêmico. Considerando a dimensão axiológica do letramento acadêmico, as vozes de autoridade ressoam nos eventos como fontes parametrizadoras do trabalho profissional docente na sala de aula. Não é possível, sob esse ponto de vista, que professor e formador projetem juntos, buscando interfaces entre o saber especializado e o saber docente, novas práticas profissionais.

Por outro lado, houve raros momentos de construção de conhecimentos relevantes para a ação docente, embora não orientados por objetivos relacionados ao saber-fazer, ao *como* ensinar. Nesses momentos, o discurso didático foi utilizado como um meio para dar explicações às professoras-pde sobre questões teóricas, pertinentes para explicar o *porquê* de certas dificuldades encontradas pelas docentes no seu fazer profissional.

Um pressuposto que parece subjazer às práticas de letramento nos eventos analisados é o de que o desenvolvimento das potencialidades profissionais, particularmente aquelas referentes ao letramento profissional do professor, seria consequência espontânea das práticas de letramento acadêmico – como se os letramentos não fossem sempre situados e seus efeitos sempre estreitamente correlacionados com os contextos de uso da escrita. Esse pressuposto explicaria o grande investimento da orientadora para familiarizar as professoras-pde com práticas de letramento acadêmico, o que favoreceu sua filiação à teoria acadêmico-científica objeto de estudo e, por consequência, a apropriação de conhecimentos e práticas discursivas acadêmicas. Esse esforço, marcado pela flexibilização da dimensão das relações sociais das interações, mostrou-se significativo para a socialização secundária das professoras-pde na esfera universitária.

Entretanto, no que tange ao espaço privilegiado pelo programa para a construção de conhecimentos pertinentes para o letramento profissional do professor, é preciso concluir que o programa pouco avançou em relação à substituição de práticas tradicionais acadêmicas por práticas que estejam comprometidas com a construção de parâmetros para a ação profissional docente. A construção destes parâmetros, no entanto, não parece ter deixado de acontecer. Ficou a cargo principalmente das professoras-pde, com base nos usos que fazem da escrita na formação.

A partir da perspectiva dialógica de linguagem, é essencial o princípio de que são os gêneros que regulam as ações humanas (BAKHTIN, [1979]2003). A partir desse princípio, se a formação tiver por objetivo promover reformulações nas práticas profissionais docentes,

como o PDE declara ter como objetivo, então os gêneros da esfera do trabalho do professor precisam se tornar objeto de estudo das práticas formativas, num processo de construção conjunta de conhecimentos entre formadores e professores da educação básica. E outra organização das práticas formativas, que não fomentem a dicotomia teoria-prática, precisa ser pensada.

Para isso, a abertura do discurso científico ao discurso didático parece ser indispensável. Não parece ser possível que sejam construídos parâmetros para a ação discursiva do professor na sala de aula com base somente no discurso científico. Isso porque os objetos de saber são tratados de maneira distinta em cada esfera, a depender de seus propósitos e funções sócio-ideológicas, o que interfere decisivamente nas práticas discursivas de cada esfera. O discurso científico, por si só, não é capaz de (re)significar as práticas docentes porque seus objetivos atendem aos propósitos e funções da esfera acadêmica e não da escolar.

Tendo esse princípio norteador em vista, as análises levam a crer que, para interferir significativamente no letramento profissional do professor, ou seja, naquilo que se refere à sua ação profissional mediada pela escrita, faz-se necessária uma reflexão sobre a reprodução das relações de poder por meio de normas, programas e currículos. E, talvez, em certa medida, um redimensionamento dos conhecimentos profissionalizantes – no que se refere à sua abertura para além dos conhecimentos disciplinares, a fim de incluir outros saberes necessários à docência.

Considerando esses resultados, atrevo-me a responder a pergunta que orientou esta pesquisa – *nos eventos observados, que práticas de letramento favorecem a construção de conhecimentos relevantes para o letramento profissional do professor?* – com outra pergunta, que ficará para ser respondida por outra investigação:

Caso as práticas de letramento acadêmicas se voltassem à inserção do professor nas práticas profissionais, favorecendo, de forma sistemática, o letramento profissional do professor, seria possível que os docentes da educação básica – que, nesse caso, não ficariam encarregados de construir, eles mesmos, conhecimentos necessários e pertinentes a sua ação profissional – saíssem mais fortalecidos da formação com suas práticas docentes (re)significadas de forma mais consciente e sistematizada?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Lúcia. **As leituras nos discursos e nas práticas pedagógicas e sua relação com a constituição da identidade de professores**. Tese (Doutorado), Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo de dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Autêntica, v. 1, N^o. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

_____. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I. L. F. *et al.* **Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. Formação de professores e a constituição de um campo de estudos. *Revista Educação*. Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010b.

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

AROUCA, Lucila S. O discurso sobre formação permanente (1960-1983). In: *Revista da Faculdade de Educação: Pro-Posições*, v. 7., N^o. 2, Campinas, UNICAMP, 1996. pp. 65-78. Disponível em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/20_artigo_aroucal.pdf Acesso em jul. 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Hucitec, 1988 [1975].

_____. **Estética da criação verbal**. 4^a edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BALADELLI, Ana Paula D. O gênero textual na sala de aula de língua inglesa: uma experiência com sequência didática. In: FERREIRA, Aparecida de J. (Org.) **Formação de professores de línguas: gêneros textuais em práticas sociais**. Cascavel, PR: Unioeste, 2008.

BARBOSA, Marinalva Vieira. **Entre o sim e o não, a permanência: o discurso do graduando em Letras sobre o ensino da língua materna**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2004.

BARONE, Diane. M. Case-Study Research. In: DUKE, Nell K.; MALLETT, Marla H. (Org.) **Literacy Research Methodologies**. Nova York: The Guilford Press, 2004.

BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Cambridge, USA: Blackwell publishers, 1994.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, Virgínia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. **Escritura y sociedad**:

nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima, Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139, 2004[1998].

_____. Literacy, Reification and the Dynamics of Social Interaction. In: Barton, D. e Tusting, K. **Beyond Communities of Practice: Language power and social context**. Cambridge: University press, 2005. Tradução Grupo Prapem – Revisão Eliane e Sílvio.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4^a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 25^a. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005[1985]. Tradução de Floriano de Souza Fernandes.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, N^o 248, 23 dez. 1996a.

_____. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução N^o 196 de 10 de outubro de 1996**. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos (Internet) Brasília, DF, 1996b. Disponível em http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf. Acesso abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF 1998a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Decreto n^o 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1999a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>.

_____. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999b.

_____. **Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de dezembro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, do curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em out. de 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: volume 1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução N° 466 de 12 de dezembro de 2012**. Diário Oficial da União, Brasília, N°. 12, seção 1, p. 59, 13 de jun. 2013.

BUNZEN, Clécio. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). IEL – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2009.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), São Paulo, 2007.

CARNIN, Anderson; GUIMARÃES, Ana Maria M. Formação continuada para professores de língua portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa? **Scripta**, Belo Horizonte, vol. 19, N°. 36, 1º. sem. 2015, pp. 241-262.

CARRASCOSSI, Cibele N. S. **Gramaticalização e (inter)subjativização na modalização em português**: um estudo de *pode ser*. 170 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, 2011.

CASTILHO, Ataliba T.; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.) Gramática do Português Falado. Vol. II: Níveis de Análise Linguística. 2. ed. revista. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (Org.) **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAVALHEIRO, Tatiane R.; SANTANA, Vanessa R. A utilização do gênero textual fábula e a questão da cidadania: uma atividade para a disciplina de língua inglesa. In: FERREIRA, Aparecida de J. (Org.) **Formação de professores de línguas**: gêneros textuais em práticas sociais. Cascavel, PR: Unioeste, 2008.

CAZDEN, Courtney. **Classroom discourse**: The Language of Teaching and Learning, 2 ed., Heinemann Press, 2001.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: EDUNESP, 1998 [texto original publicado por Les Editions Textuel em 1997].

CERVONI, Jean. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble : La Pensée Sauvage Editions, 1985.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHARADEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 3ª. edição. São Paulo: Contexto, 2012 [2004]. Coordenação da tradução de Fabiana Komesu.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. 382 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (Org.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLAURIERS, Jean-Pierre.; KÉRISIT, Michele. O delineamento da pesquisa qualitativa. In POUPART *et al.* (Org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: 2008.

DE GRANDE, Paula B. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2010grande.

_____. **Formação continuada no local de trabalho do professor**: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2015.

DOS SANTOS, Cosme. ...Tá sempre no assunto: a construção da noção de coerência textual pelo professor em formação. In: KLEIMAN, Angela. B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Org.) **Letramento e Formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

_____. **Letramento e senso comum**: a popularização da linguística na formação do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

DUCROT, Oswald. **Princípios de Semântica Linguística**: dizer e não dizer. São Paulo: Cultrix, 1977[1972]. Tradução de Carlos Vogt e Rodolfo Ilari.

_____. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987. Revisão técnica e tradução de Eduardo Guimarães.

ERICKSON, Frederick. Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In: WILKINSON, L. C. (Ed.) **Communicating in the classroom**. New York: Academic Press, 1982.

_____. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, Merlin C. **La investigación de la enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de observación**. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 1989.

_____. Prefácio. In: COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. **Cenas de sala de aula**. (Org.) Campinas: Mercado de Letras, pp. 9-17, 2001.

FABRÍCIO, Branca F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições

em curso. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 45-65, 2006.

FARINHA, Gislayne S. **Era uma vez um grupo de professoras...** Análise de uma história de letramento e de formação continuada. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. A universidade no Brasil: das origens à reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, N° 28, pp. 17-36, Editora UFPR, dez. 2006.

FERREIRA, Aparecida de J. (Org.) **Formação de professores de línguas: gêneros textuais em práticas sociais**. Cascavel, PR: Unioeste, 2008.

_____. (Org.) **Formação de professores de línguas: investigações e intervenções**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2009.

_____. (Org.) **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros; relatório final**. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, jun. 2011.

GABARDO, Cleusa V.; HAGEMEYER, Regina C. C. **Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR**. Educar, Curitiba, N° 37, pp. 93-112, maio/ago. 2010, Editora UFPR.

GATTI, Bernadete. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 1, N° 37, 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina. R. (Org.) **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília-DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira. S.; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GEE, James P. **Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses**. Bristol, PA: The Falmer Press, 1990.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 10ª. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 [1985]. Tradução de Maria Célia Santos Raposo.

_____. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. 2ª. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 [1967]. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva.

GRAFF, Harvey J. **The literacy myth: literacy and social structure in the 19th Century**. New

York, Academic Press, 1979.

GRILLO, Sheila V. C. Esfera e Campo. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

HEATH, Shirley B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language and Society**, (11), pp. 49-76, 1982.

HOFFNAGEL, Judith C. A modalização epistêmica na construção de sentido: o caso do "eu acho (que)". **Intercâmbio**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. v. 6, 1997.

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

KLEIMAN, Angela B. Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. A construção da identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 267-302, 1998a.

_____. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 51-77, 1998b.

_____. Prefácio. In KLEIMAN, Angela B. (Org.) **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 7-12, 2001.

_____. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp.13-38, 2001a.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências do local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 39-68, 2001b.

_____. Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. (Org.). **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, pp. 17-39, 2001c.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. (Org.). **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, pp. 223-243, 2001d.

_____. As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices de transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Org.) **Letramento e Formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de

Letras, pp. 203-228, 2005.

_____. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Org.) **Ensino de língua: Representação e Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 75-92. 2006a.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, N° . 8, 2006b.

_____. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, N°3, pp. 487-517, set./dez. 2008.

_____. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. IN: BOSCO, Zelma Regina (Org.) **Ensaio: Perspectivas e pressupostos para uma discussão curricular na rede municipal de Campinas**, Campinas, SP: SET Gráfica Editora, 2009.

_____. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 1º. Sem. 2009b.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, N° 2, pp. 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375> Acesso em fev. 2012.

_____. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luis. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, pp. 39-58, 2013.

KLEIMAN, Angela; DOS SANTOS, Cosme B. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: GONÇALVES, Adair V.; SILVA, Wagner R.; GÓIS, Marcos L. S. (Org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. , v. 3. Campinas, SP: Pontes, pp. 183-204, 2014.

KLEIMAN, Angela B.; MARTINS. Maria Sílvia C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 273-298, 2007.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. Apresentação. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Org.) **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 7-15, 2005.

KLEIMAN, Angela; SILVA, Simone B. B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal, RN: EDUFRRN, pp. 17-40, 2008.

KULLOK, Maísa. Gomes. B. **Formação de professores para o próximo milênio: novo**

lócus? São Paulo: Annablume, 2000.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange J. Experiência humana, história de vida e pesquisa: Um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: KRAMER, Sonia e SOUZA, Solange J. (Org.) **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. 1ª edição. São Paulo: Editora Ática, pp. 13-42, 2003.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Jun 98, Vol. 23, Issue 2, pp. 157-171, 1998.

_____. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. **Theory Into Practice**, 45(4), pp. 368-377, 2006.

LILLIS, Theresa M. **Student Writing**: access, regulation, desire. Londres: Routledge, 2001.

_____. Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. **Language And Education**, vol. 17, Nº. 3, 2003, pp.192-207.

LUNARDELLI, Mariangela G. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai: diálogos sobre o gênero discursivo e a formação docente inicial**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MACHADO, Anna Raquel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAGALHÃES, Luciane M. **Representações Sociais da Leitura: práticas discursivas do professor em formação**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. O gênero "diário de leitura": perspectivas para uma leitura reflexiva na escola. **Educação em destaque**. Juiz de Fora, v. 2, n. 1, p. 27-41, 1. sem. 2009. pp. 30-31. Disponível em <http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1275476660.pdf>. Acesso em fev. 2014.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 1999.

_____. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. Anais... Congresso Internacional da Abralín, 3, março, 2003.

_____. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Org.) **Ensino de língua: Representação e Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 93-106. 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, Luís A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela P.; BEZERRA, Maria A. (Org.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 48-61, 2001.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARIN, Alda J. Educação continuada: uma introdução à análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, v. 36, p.13-20, 1995.

MELLO, Heliana; MELO, Estefânia; CARVALHO, Janayna; CÔRTEZ, Priscila. Prolegômenos sobre modalidade. **Revista Eletrônica Domínios da lingu@gem**. Ano 3, Nº 1, 1º. semestre de 2009.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MIGUEL, Maria Elizabeth B. A escola normal do Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAÚJO, José Carlos S.; FREITAS, Ana Maria G. B.; LOPES, Antônio P. C. (Org.) **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Alínea, pp. 145-162, 2008.

MIOTELLO, Valdmir. A questão dos discursos hegemônicos. **Primeira Versão**. Ano 1, Nº. 19, junho, Porto Velho, 2002.

MOITA-LOPES, Luiz P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (Org.) **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 13-44, 2006.

MROGINSKI, Sheyla S.; PEREIRA, Sílvia L. M. Ensino de língua portuguesa através do gênero textual biografia: uma experiência de elaboração e aplicação de sequência didática. In: FERREIRA, Aparecida de J. (Org.) **Formação de professores de línguas: gêneros textuais em práticas sociais**. Cascavel, PR: Unioeste, pp. 35-62, 2008.

NASCIMENTO, Erivaldo P. A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. **Fórum Linguístico**: Florianópolis, v. 7, n. 1(30-45), jan-jun, 2010.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2ª. edição. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. O regresso dos professores. In: **Teacher Professional development for the quality and equity of lifelong learning**. Lisboa: European Commission, 2007.

ORSO, Paulino J. A qualidade da Educação Básica e os PDEs. **Germinal: Boletim do Grupo de Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação**. Boletim Nº 11, pp. 12-15, jul. 2010.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 103**, de 15 de março de 2004. Diário Oficial do Estado, Curitiba, Nº 6687, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa.** Curitiba: Paraná/Jam3 Comunicação, 2008.

_____. **Lei Complementar nº 130**, de 14 de julho de 2010. Diário Oficial do Estado, Curitiba, Nº 8262, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Linhas de Estudo Língua Portuguesa.** 2011. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/linhaestudo_portugues.pdf Acesso em fev., 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Edital nº.132/2012 – GS/SEED.** 2012a. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital1322012gs.pdf> Acesso em dez. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Orientação nº. 004/2012 – PDE;** 2012b. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=448> Acesso em fev. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº. 5544/2012 – GS/SEED,** 2012c. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=448> Acesso em fev. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola – PDE.** 2012d. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=448> Acesso em dez. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – **Documento Síntese,** 2013a. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/documento_sintese_pde_2013.pdf Acesso em fev. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – **Orientação Nº. 008/20013 – PDE/DPPE.** 2013b. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/orientacoes/orientacao0082013pdedppe.pdf> Acesso em ago. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – **Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola.** 2013c. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=448> Acesso em fev. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – **Orientações e formulários: Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola - Roteiro** 2013d. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=448> Acesso em fev. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – **Trabalho Final** - orientações 2013e. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=448> Acesso em fev. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – **Recomendações para elaboração do artigo final programa de desenvolvimento educacional** – PDE. 2013f. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=448> Acesso em fev. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – **Orientação No. 007/2013**: Procedimentos para entrega dos anexos da implementação. 2013g. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=448> Acesso em ago. 2013.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (Org.) **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 67-83, 2006.

PEREIRA, Sílvia Letícia M. **Ensino de leitura na escola e trajetórias de letramento de professores de língua portuguesa**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) UNIOESTE, Cascavel, PR, 2007.

_____. A arena discursiva universidade – escola na formação continuada. **Revista Olhares**, v. 2, N° 2. pp. 111-134, 2015. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/233/95> Acesso em jul. 2015.

PENIN, Sônia T. de S. A Formação de Professores e a responsabilidade das Universidades. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, N° 42, p. 317-332, 2001.

POSSI, Ester H. B. **Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR (2007-2009)**: um estudo sobre transformações e permanências. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.

RAMOS, Samantha G. M. **O programa de desenvolvimento educacional do Estado do Paraná e sua proposta de formação continuada**: foco nos grupos de trabalho em rede. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2011.

REICHMANN, Carla L. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: REICHMANN, Carla L. e MEDRADO, Betânia P. (Org.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, pp.101-124, 2012.

_____. ‘A professora regente disse que aprendeu muito’: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. **Raído** (Online), v. 8, 2014, pp. 33-44. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/3232/1779> Acesso em: jun. 2014.

RIBEIRO, Isis; TARINI, Ana Maria F. L. Formação de professores de línguas: da reflexão à produção de materiais de ensino enquanto prática social. In: FERREIRA, Aparecida J. (Org.) **Formação de professores de línguas: investigações e intervenções**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2009.

RODRIGUES, Rosângela H. **A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 152-183, 2005.

_____. A pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: CELLI – COLOQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, PR, 2009, p. 2010-2019.

ROJO, Roxane H. R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (Org.) **A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 27-38, 2000.

_____. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 312-335, 2001.

_____. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos em Gêneros Textuais**. Tubarão, SC, agosto de 2007. pp. 1761-1775.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP, Parábola Editorial, 2009.

_____. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____ (Org.). **Escol@ Conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, pp. 13-36, 2013.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, Nº 40, pp. 143-155, jan./abr. 2009,

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**. p.7-19, v. 9, Nº1, pp. 7-19, jan./jun. 2011.

SCOLLON, Ron.; SCOLLON, Suzanne. **Narrative, literacy and face in interethnic communication**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Company, 1981.

SCHNACK, Cristiane M.; PISONO, Thaís D.; OSTERMANN, Ana Cristina. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Revista Entrelinhas**. v. 2. . Nº 2, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard. De l'utilité de la « transposition didactique ». In: CHISS, J.

DAVID & REUTER, Y. (éd.). **Didactique du français**. état d'une discipline. Paris: Nathan, pp. 47-62, 1995. Disponível em : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:35525> .

SCRIBNER, Sylvia.; COLE, Michael. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1981.

SILVA, Jane Q. G.; ASSIS, Juliana A. Gêneros na formação e na atuação do professor de língua materna: o que ainda é preciso dizer e fazer a propósito dessa relação? In: SERRANI, Silvana (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo, SP: Horizonte, pp. 172-181, 2010.

SILVA, Jane Q. G.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, Angela. B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Org.) **Letramento e Formação do Professor: Práticas Discursivas, Representações e Construção do Saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 245-266, 2005.

SILVA, Simone. B. B. **Formação de professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 2003.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (Org.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 99-110, 1998.

SITO, Luanda S. **Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2016.

STARKE, Sheila; TORRANCE, Harry. Case Study. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (Editors). **Research Methods in the Social Sciences**. Sage Publications, London, 2005.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. The New Literacy Studies. In: _____ (Org.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. Introduction. In: STREET, Brian (Org.). **Literacy and development**. Ethnographic perspectives. London: Routledge, 2001.

_____. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

_____. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. C. (Org.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, pp. 32-53, 2011.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.) **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 69-92, 2012.

STRELHOW, Thyeles B. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, N° 38, pp. 49-59, jun. 2010.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago N° 14, pp. 61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação** N° 13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000, pp.5-24.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 14^a. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 [2002].

TINOCO, Glícia A. Mundos de letramento de professores em formação no agreste norte-rio-grandense. In: KLEIMAN, Angela B.; OLIVEIRA, Maria S. (Org.) **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal, RN: EDUFRN, pp. 63-89, 2008.

VALSECHI, Marília C. **Desenredando os fios da Teia**: análise de um curso de formação continuada no contexto do Programa Teia do Saber. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2009.

_____. **Afinal, o que é o estágio supervisionado?** De labirinto a entrelugar: o estágio proposto pela universidade na visão dos estagiários. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2016.

VALSECHI, Marília C.; SITO, Luanda R. S.; DE GRANDE; Paula B.; PEREIRA, Sílvia L. M.; VIANNA, Carolina Assis D. Legitimação dos participantes e rompimento de assimetrias: contribuições do grupo *letramento do professor* para o campo de estudos de letramento. **Anais do V Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita Belo Horizonte**, Universidade Federal de Minas Gerais, MG, agosto de 2014.

VIANNA, Carolina A. D. **A formação continuada de professores e a educação a distância**: novas possibilidades. Dissertação (de Mestrado), Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2009.

VIANNA, Carolina A. D. ; DE GRANDE, Paula B. Agências e demandas na formação continuada de professores: possíveis caminhos para construção de conhecimento em eventos formativos. In: KLEIMAN, Angela, B.; ASSIS, Juliana A. (Org.) **Significados e ressignificações do letramento**. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

VIANNA, Carolina A. D. ; SITO, Luanda R. S.; VALSECHI, Marília C.; PEREIRA, Sílvia L. M. Introdução. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela, B.; ASSIS, Juliana A. (Org.) **Significados e ressignificações do letramento**. Desdobramentos de uma perspectiva

sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

VIEIRA-SILVA, Victória [Claudiomiro].¹⁵⁰ **Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização dos professores** – Análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – 2007/2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2012.

VOLOCHINOV, Valentin. [BAKHTIN]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da Ciência da Linguagem. 11^a edição. São Paulo: Hucitec, 2004[1929].

VÓVIO, Cláudia L. Construções identitárias: ser leitor e alfabetizador de jovens e adultos. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 439-466, set./dez. 2008.

VÓVIO, Cláudia. L.; SOUZA, Ana Lúcia S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Angela. B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Org.) **Letramento e Formação do Professor**: Práticas Discursivas, Representações e Construção do Saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 41-64, 2005.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: Vóvio, Cláudia L.; Sito, Luanda; De Grande, Paula (Org.) **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

¹⁵⁰ Após a conclusão da sua pesquisa e a defesa da sua tese, a pesquisadora Victória [Claudiomiro], antes identificada pelo gênero masculino, iniciou processo legal de formalização de sua identidade de gênero feminina.

ANEXO I

Informações básicas sobre o *Plano de Carreira Docente do Paraná*

No ano de 2014, o estado do paraná contava com um quadro de professores de aproximadamente 68.000 servidores efetivos, distribuídos nas 2148 escolas estaduais, de acordo com dados coletados no endereço eletrônico do órgão. Esses professores contam com o plano de carreira do magistério do Paraná, instituído pela lei complementar 103 de 15/03/2004 e implementado pelo decreto nº 4.482 de 14/03/2005 e que entrou em vigor apenas em 2007, com início das atividades da primeira turma PDE.

O avanço profissional, de acordo com esse plano, está sistematizado em três níveis principais¹⁵¹ e ordinários: Nível I, II e III. Cada nível subdivide-se em 11 classes, conforme ilustra a tabela abaixo:

Tabela 3: Classes e níveis da carreira dos professores QPM

Nível III	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8	Classe 9	Classe 10	Classe 11
Nível II	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8	Classe 9	Classe 10	Classe 11
Nível I	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8	Classe 9	Classe 10	Classe 11

A ascensão na carreira ocorre de duas formas: por meio de *promoção* ou de *progressão*. A *Progressão* refere-se à passagem de uma classe à outra, em ordem crescente, dentro do mesmo nível. É a ascensão horizontal. Ela ocorre “mediante a combinação de critérios específicos de avaliação de desempenho, com normas disciplinadas mediante lei, e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional relacionadas à Educação Básica, bem como à formação do Professor e à área de atuação” (PARANÁ, 2004, art. 14). Em outros termos, a progressão entre as classes acontece quando o professor tem seu desempenho funcional bem avaliado e/ou quando o professor participa de atividades de formação continuada. Essas atividades não precisam ser aquelas ofertadas pela SEED, mas necessitam ter vínculo com alguma Instituição de Ensino Superior. Esse avanço não pode exceder a três classes dentro do limite de 2 anos.

A outra forma de ascensão na carreira ocorre quando há passagem de um nível a outro, mediante alguns critérios, o que é chamado de *Promoção*. No *nível I* encontram-se os professores que possuem curso superior de Licenciatura Plena específica de sua área de atuação. A promoção para o *nível II* ocorre quando o professor é certificado em curso de pós-graduação *lato sensu* de no mínimo 360 horas de duração, na área de educação. A promoção para o *nível III*, atualmente¹⁵², pode ser feita por meio de titulação em curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), bem como pelo PDE. Isso significa que, para atingir o último nível da carreira, os professores do estado precisam, no mínimo, ter feito especialização, além de passar pelo PDE ou por um curso de mestrado ou doutorado¹⁵³.

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

¹⁵¹ Há outros três níveis inferiores, nos quais se enquadram os professores sem diploma em curso superior de Licenciatura Plena.

¹⁵² Essa nova possibilidade teve início em 2012. Anteriormente, a ascensão para o nível III se dava por meio exclusivo do PDE, o que foi alvo de grandes críticas por parte das IES do estado, quando do lançamento do programa.

¹⁵³ Conforme esclareço no capítulo 3, mesmo os professores com mestrado e/ou doutorado precisam, ao menos, serem aprovados no processo seletivo que dá acesso ao PDE para conseguirem promoção para o nível III.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa de doutorado. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Uma via dele ficará com você. Em caso de recusa de participação, você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título da pesquisa¹⁵⁴: Diálogos entre a universidade e o professor de língua portuguesa na formação continuada: análise do programa de desenvolvimento educacional do Paraná (PDE/PR).

Pesquisador Responsável: Sílvia Letícia Matievicz Pereira
Doutoranda em Linguística Aplicada pelo IEL - Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP, Campinas/SP.

Contato : (45) 9924-3724 sleticiamp@gmail.com

A pesquisa provisoriamente intitulada “*Diálogos entre a universidade e o professor de língua portuguesa na formação continuada: análise do programa de desenvolvimento educacional do paraná (PDE/PR)*” tem como foco a análise da interação que acontece entre a Universidade e os professores da Educação Básica, no âmbito do PDE. Pretende-se observar atividades do programa, durante o período de 2013 a 2014, a fim de refletir sobre a formação do professor que se dá nesse contexto.

A pesquisa pretende contribuir para os estudos sobre a formação do professor, principalmente no que se refere aos cursos oferecidos pelas secretarias de ensino e a universidade, a partir do que dizem os atores envolvidos nessa formação. Declaro que as informações fornecidas farão parte de uma tese de doutorado, a qual ficará exposta ao público através da internet, bem como na biblioteca da Unicamp.

Comprometo-me a preservar todos os nomes dos profissionais participantes da pesquisa, bem como assumo o compromisso de divulgar os resultados do estudo a todos os envolvidos. Esclareço que nenhum dado gerado nesta pesquisa será utilizado como avaliação do trabalho dos docentes ou de qualquer outro envolvido.

Por fim, coloco-me à disposição dos participantes da pesquisa para maiores esclarecimentos, assim como para contribuir com sua participação no projeto, conforme for possível. Reitero a garantia de sigilo e o direito do participante de retirar seu consentimento de participação a qualquer tempo.

Sílvia Letícia Matievicz Pereira

Nome e Assinatura do participante

ANEXO III

¹⁵⁴ Projeto integrante do Núcleo de Pesquisa Letramento do Professor: <http://www.letramento.iel.unicamp.br>

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DE PESQUISA

Eu, _____, RG nº.

_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo provisoriamente intitulado *Diálogos entre a universidade e o professor de língua portuguesa na formação continuada: análise do programa de desenvolvimento educacional do paraná (PDE/PR)*, como participante de pesquisa. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora *Sílvia Letícia Matievicz Pereira* sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer tipo de penalidade.

Foz do Iguaçu, ____ de _____ de 2013.

Nome e assinatura do sujeito



Secretaria de Estado
da Educação

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL - PDE

LINHAS DE ESTUDO

LÍNGUA PORTUGUESA

APRESENTAÇÃO

A qualidade pedagógica constitui por excelência o eixo orientador das ações do Programa de

Desenvolvimento Educacional – PDE. Por sua vez, este é também o aspecto através do qual o Programa encontra seu sentido maior, ao conseguir encontrar materialidade nas práticas dos professores que participam, considerando que é no espaço desse mesmo movimento que seus avanços vem sendo consolidados.

É com base nesse pressuposto que apresentamos o presente documento que contem as “Linhas de Estudo” a serem trabalhadas em cada uma das Áreas/Disciplinas em que os professores irão participar durante o seu processo de formação no Programa.

Cabe destacar que a elaboração e organização foram definidas a partir de um esforço conjunto realizado pelo PDE e pelos Departamentos da SEED e suas Coordenações da SEED, na busca da unidade de propósitos para que as diretrizes pedagógicas e curriculares se façam presentes de modo significativo também no PDE.

Desta forma, pretende-se num primeiro momento, que o documento auxilie o professor que ingressa no Programa a definir a linha do projeto na qual desenvolverá seus estudos, uma vez que terá conhecimento prévio da linha escolhida, facilitando o diálogo com o professor orientador da IES a que estará vinculado. Num segundo momento, facilitará à IES a definição de professor orientador para tal pesquisa e intervenção na escola, além de auxiliar na organização e planejamento dos cursos a serem ofertados, tanto no que se refere aos fundamentos teórico-metodológicos da educação quanto os das áreas específicas de atuação dos professores, o que significa dar um passo importante para o alcance efetivo da integração com as IES.

Espera-se que o material enseje reflexões, análises e sugestões para que seja aperfeiçoado a partir da contribuição de seus legítimos interlocutores – os professores da Rede Pública Estadual de Ensino.

Coordenação Estadual do PDE

CURITIBA, 2011

Disciplina/Área	Linha de Estudo	Detalhamento da Linha de Estudo
-----------------	-----------------	---------------------------------

Língua Portuguesa	Literatura e escola – concepções e práticas	O conceito de Literatura e as práticas pedagógicas a ele associadas para a formação de leitores A literatura como manifestação cultural da sociedade brasileira O ensino da literatura com aporte teórico nas Teorias da Recepção Metodologias de ensino da literatura pautadas na Estética da Recepção A relação dialógica da Literatura com outras linguagens artísticas, outras áreas do conhecimento e com os temas sociais contemporâneos A recepção das obras canônicas e contemporâneas O uso das tecnologias no fomento à leitura literária
Língua Portuguesa	Ensino aprendizagem leitura e de	A leitura enquanto interação entre sujeitos e construção de sentidos Leitura: conhecimento e fruição Concepções de leitura e sua implicação no ensino (letramento) A avaliação da leitura Situações reais de leitura: a experiência A leitura e a integração da linguagem verbal com outras linguagens (artes visuais, música, cinema, fotografia, vídeo, televisão, etc.) O uso das tecnologias no ensino e aprendizagem da leitura Estratégias de leitura para os diferentes gêneros discursivos que circulam nas diversas esferas sociais
Língua Portuguesa	Linguística aplicada e ensino de Língua Portuguesa	A dimensão interacional da linguagem e sua aplicação pedagógica A teoria dos gêneros discursivos e o ensino da Língua Materna As práticas discursivas de oralidade, leitura, escrita e o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos A análise linguística nas práticas discursivas em sala de aula A interpretação na leitura e a autoria na escrita Gêneros discursivos que circulam nas diversas esferas sociais e suas relações dialógicas
Língua Portuguesa	Aquisição linguagem da	A aquisição da escrita e o ensino da ortografia Considerações teórico-metodológicas para a prática pedagógica do letramento A variação linguística e o ensino de língua materna Oralidade e escrita: aspectos relevantes para observação das especificidades da fala e da escrita Propostas metodológicas para a superação de dificuldades de aprendizagem da língua escrita O uso das tecnologias no processo de aquisição da língua materna.

Questionário acerca dos letramentos das participantes da Pesquisa

Pesquisa de doutorado: Práticas de letramento na formação continuada: reflexões sobre o letramento profissional do professor de língua portuguesa

Pesquisadora: Sílvia Letícia Matievicz Pereira
 Telefone: (45) 9924-3724 e-mail: sleticiamp@gmail.com

Identificação

Nome: _____

Telefone: _____ e-mail: _____

Data: ____/____/____

Instruções para o preenchimento

- Primeiramente, observe todo o questionário e veja como ele está organizado.
- A seguir, responda às questões, na ordem que você preferir, procurando responder a todas as perguntas.
- Em cada pergunta, leia todas as alternativas e marque apenas uma alternativa de resposta, a não ser que a pergunta indique “Pode assinalar mais de uma”.
- Mude a cor da(s) alternativa(s) que indicar(em) sua(s) resposta(s).

1. Sexo:

1. Masculino
2. Feminino

2. Qual a sua idade? ____ anos

3. Onde você nasceu?

1. Na cidade de: _____
2. Estado: _____

4. Em qual das seguintes cores ou raças você se incluiria?

1. Branca
2. Negra (Preta)
3. Parda
4. Amarela
5. Indígena
6. Nenhuma dessas. Qual? _____

5. Qual o número de pessoas que vive em seu domicílio?

1. uma pessoa (vive sozinho (a))
2. duas pessoas
3. três pessoas
4. quatro pessoas
5. cinco pessoas
6. mais de cinco pessoas

6. Assinale o grau de instrução do/da chefe de sua família?

1. Analfabeto/Primário incompleto
2. Primário completo/Ginasial incompleto
3. Ginásial completo/Colegial incompleto
4. Colegial completo/Superior incompleto
5. Superior completo

7. Assinale quais dos serviços ou bens abaixo você tem em seu domicílio e a quantidade:

0 1 2 3 4 5 6 ou +

TV em cores

Vídeo cassete ou DVD

Rádio

Banheiro

Automóvel

Empregada mensalista

Aspirador de pó

Máquina de lavar

Geladeira

Freezer (independente ou parte da geladeira duplex)

8. Qual a renda familiar bruta no mês passado? R\$_____ (renda familiar bruta é a soma de todos os rendimentos sem descontos recebidos pelas pessoas que vivem em seu domicílio)

9. Qual o seu estado civil?

1. Solteiro (a)
2. Casado (a), mora com companheiro (a)
3. Separado (a), divorciado (a), viúvo (a)

10. Se na sua casa moram crianças com idade entre 4 e 14 anos, você costuma ajudar alguma destas crianças nas tarefas escolares que realizam em casa?

1. Não moro com crianças nessa faixa etária
2. Sempre ajudo
3. De vez em quando
4. Raramente
5. Nunca ajudo

11. Em seu dia-a-dia, quais dessas atividades você costuma fazer?(Pode assinalar mais de uma)

1. Consulto catálogo telefônico
2. Consulto guia de rua
3. Faço listas de coisas que preciso fazer
4. Uso agenda para marcar compromissos
5. Deixo bilhetes com recados para alguém de casa
6. Escrevo cartas para amigos ou familiares
7. Leio cartas de amigos ou familiares
8. Leio correspondência impressa que chega em casa
9. Faço listas de compras
10. Procuro ofertas ou promoções em folhetos e jornais
11. Verifico a data de vencimento dos produtos que compro
12. Comparo preços entre produtos antes de comprar
13. Faço compras a prazo com crediário
14. Pago contas em bancos ou casas lotéricas
15. Faço depósitos ou saques em caixas eletrônicos
16. Leio manuais para instalar aparelhos domésticos
17. Reclamo por escrito sobre produtos ou serviços que adquiri
18. Leio bulas de remédios
19. Copio ou anoto receitas
20. Copio ou anoto letras de música
21. Escrevo histórias, poesias ou letras de música (de sua autoria)
22. Escrevo diário pessoal
23. Leio em voz alta para crianças (filhos, netos) que moram comigo
24. Leio e escrevo e-mails.
25. Consulto sites na internet.

12. Quando precisa lembrar-se de compromissos, contas a pagar e receber ou atividades familiares, o que você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma)

1. Memorizo
2. Tomo notas em folhas soltas
3. Uso agenda
4. Marco em folhinhas ou calendários
5. Anoto em programas de computador
6. Uso outros meios para lembrar. Quais? _____
7. Não preciso me lembrar de compromissos.

13. Quais destes materiais há em sua casa? (Pode assinalar mais de uma)

1. Álbuns de fotografia
2. Bíblia ou livros religiosos
3. Cartilhas, carta do ABC ou livros escolares
4. Livros ou Folhetos de Literatura de cordel
5. Dicionário
6. Enciclopédias
7. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos
8. Folhinha, calendários
9. Guias de rua e serviços
10. Catálogos e lista telefônica
11. Jornais
12. Livros de receitas
13. Livros de literatura

14. Livros didáticos ou apostilas escolares
15. Livros infantis
16. Livros técnicos ou especializados
17. Livros de autoajuda
18. Manuais de instrução
19. Revistas
20. Outros. Quais? _____
21. Não tenho nenhum desses materiais

14. Na sua opinião, a forma como você lê e escreve ajuda ou atrapalha em suas atividades domésticas?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito

15. Qual o nível de escolaridade completo mais alto de seu pai, ou responsável do sexo masculino que o criou?

1. Analfabeto
2. Sabe ler e escrever mas não cursou a escola
3. Primário incompleto (1a até a 3a série)
4. Primário completo (4a série)
5. Ginásio incompleto (5a até a 7a série)
6. Ginásio completo (8a série)
7. Ensino Médio ou 2o grau incompleto (1a e 2a série)
8. Ensino Médio ou 2o grau completo (3a série)
9. Ensino Superior incompleto
10. Ensino Superior Completo
11. Pós-graduação (*lato sensu*, especialização, mestrado ou doutorado)
12. Não sei.

16. Qual é (ou foi) a ocupação profissional principal do seu pai ou responsável do sexo masculino?

17. Qual o nível de escolaridade completo mais alto de sua mãe, ou responsável do sexo feminino que o criou?

1. Analfabeta
2. Sabe ler e escrever mas não cursou a escola
3. Primário incompleto (1a até a 3a série)
4. Primário completo (4a série)
5. Ginásio incompleto (5a até a 7a série)
6. Ginásio completo (8a série)
7. Ensino Médio ou 2o grau incompleto (1a e 2a série)
8. Ensino Médio ou 2o grau completo (3a série)
9. Ensino Superior incompleto
10. Ensino Superior Completo
11. Pós-graduação (*lato sensu*, especialização, mestrado ou doutorado)
12. Não sei

18. Qual é (ou foi) a ocupação profissional principal da sua mãe ou responsável do sexo feminino?

19. Quantas pessoas moravam com você, durante sua infância?

1. duas pessoas
2. três pessoas
3. quatro pessoas
4. cinco pessoas
5. mais de cinco pessoas

20. Dessas pessoas, quais sabiam ler e escrever ou frequentavam a escola?

21. Quando você era criança, costumava ver seus pais ou responsáveis fazendo alguma dessas atividades? (Pode assinalar mais de uma)

1. Lendo revistas
2. Lendo jornais
3. Lendo folhetos
4. Lendo livros
5. Lendo ou escrevendo cartas

6. Lendo ou escrevendo receitas
7. Lendo ou escrevendo tarefas do trabalho
8. Ensinando ou acompanhando as crianças em tarefas escolares
9. Lendo cartilhas, carta do ABC ou livros escolares
11. Não me lembro de vê-los fazendo essas atividades

22. Quando você era criança, costumava ver seus irmãos ou outras crianças que moravam com você fazendo alguma dessas atividades? (Pode assinalar mais de uma)

1. Lendo revistas
2. Lendo jornais
3. Lendo folhetos
4. Lendo livros
5. Lendo ou escrevendo cartas
6. Lendo ou escrevendo receitas
7. Lendo ou escrevendo tarefas do trabalho
8. Fazendo tarefas escolares
9. Lendo cartilhas, carta do ABC ou livros escolares
11. Não me lembro de vê-los fazendo essas atividades.

23. Na casa onde você passou a sua infância havia algum destes materiais? (Pode assinalar mais de uma)

1. Álbuns de fotografia
2. Bíblia ou livros religiosos
3. Cartilhas, carta do ABC ou livros escolares
4. Literatura de cordel
5. Dicionário
6. Enciclopédias
7. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos
8. Folhinha, calendários
9. Guias de rua e serviços
10. Catálogos e listas telefônica
11. Jornais
12. Livros de receitas
13. Livros de literatura
14. Livros didáticos ou apostilas escolares
15. Livros infantis
16. Livros técnicos ou especializados
17. Manuais de instrução
18. Revistas
19. Outros. Quais? _____
20. Não tinha nenhum desses materiais

24. Você acha que, quando você era criança, seu pai (ou responsável do sexo masculino):

1. Não sabia ler
2. Lia com grande dificuldade
3. Lia com alguma dificuldade
4. Não tinha nenhuma dificuldade para ler

25. Você acha que, quando você era criança, sua mãe (ou responsável do sexo feminino):

1. Não sabia ler
2. Lia com grande dificuldade
3. Lia com alguma dificuldade
4. Não tinha nenhuma dificuldade para ler

26. Você costuma ler jornais?

1. Não costumo ler jornal (**Pule para a pergunta 29**)
2. Costumo ler todos os dias
3. Costumo ler algumas vezes por semana
4. Costumo ler uma vez por semana
5. Leio de vez em quando

27. Habitualmente, como você obtém o(s) jornal(is) que lê? (Pode assinalar mais de uma)

1. Compró o jornal
2. Tenho assinatura pessoal
3. Está disponível em minha casa
4. Está disponível no trabalho, escola/faculdade ou outro lugar público
5. Empresto de colegas ou amigos
6. Ganho brinde ou exemplar de cortesia

7. Consulto a internet
8. Obtenho de outras formas. Quais? _____

28. Você costuma ler revistas?

1. Não costumo ler revista (Pule para pergunta 41)

2. Leio todos os dias.
3. Leio algumas vezes por semana.
4. Leio uma vez por semana.
5. Leio eventualmente/De vez em quando.

29. Habitualmente, como você obtém a(s) revista(s) que lê?

1. Compro o jornal
2. Tenho assinatura pessoal
3. Está disponível em minha casa
4. Está disponível no trabalho, escola/faculdade ou outro lugar público
5. Empréstimo de colegas ou amigos
6. Ganho brinde ou exemplar de cortesia
7. Consulto a internet
8. Obtenho de outras formas. Quais? _____

30. Qual ou quais dos tipos abaixo de revistas você costuma ler?

1. De informação semanal (Veja, Época, Isto É)
2. Fofocas e novelas (Caras, Contigo, Amiga)
3. Femininas (Cláudia, Nova, Marie Claire)
4. De culinária, corte e costura, tricô e crochê ou artesanato
5. Especializadas (saúde, informática, esportes, viagem)
6. De religião
8. Quadrinhos, gibi, humor
9. De música
10. Infantis
11. Educacionais (destinadas a professores e profissionais da educação como Nova Escola)
12. Outras. Quais? _____

31. Você costuma ler livros?

1. Não costumo ler livros
2. Leio menos de um livro por ano
3. Leio um ou dois livros por ano
4. Leio de três a seis livros por ano
5. Leio um livro por mês
6. Leio dois livros por mês
7. Leio mais de dois livros por mês

32. Dos livros que já leu, você lembra de alguns de que tenha gostado muito ou que tenham sido marcantes? Escreva o título do livro e do autor, se você lembrar, caso contrário pule para a próxima pergunta.

Título do livro Nome do autor

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

33. Você conhece autores de literatura que considera bons ou importantes? Se lembrar, escreva os nomes abaixo, caso contrário pule para a próxima pergunta.

34. Normalmente, quem indica os livros que você lê? (Pode assinalar mais de uma)

1. Um professor ou professora, como leitura obrigatória de um curso.
2. Um professor ou professora, apenas como sugestão.
3. Meu pai
4. Minha mãe
5. Meus Irmãos
6. Meus Avós ou tios
7. Meus Amigos
8. Padre ou pastor da minha religião
9. Outras professoras, colegas de trabalho.
10. Outras pessoas com quem convivo. Qual (is)? _____

11. Não sigo indicações, faço escolhas sozinho(a).

35. Você costuma conversar sobre os livros que lê? (Pode assinalar mais de uma)

1. Não costumo conversar sobre livros que leio
2. Sim, converso com meus pais ou parentes ou pessoas que vivem comigo
3. Sim, converso com professores ou colegas de trabalho
4. Sim, com amigos ou namorado(a)
5. Sim, com colegas de trabalho, do grupo ou associação que tomo parte ou da religião que sou adepto

36. Onde você costuma ler livros? (Pode assinalar mais de uma)

1. No local onde trabalho
2. Na escola ou faculdade onde estudo
3. Em casa
4. No transporte (ônibus, lotação, automóvel)
5. Em uma biblioteca pública
5. Em organizações comunitárias, associações, clubes ou entidades religiosas
6. Em outro lugar. Qual (is)? _____

37. Você costuma realizar leituras para seu trabalho? Se sim, que leituras você realiza?

1. Literatura infantil.
2. Jornais e revistas relacionadas à educação
3. Artigos, ensaios e livros da área da educação ou relacionados.
4. Textos em geral de sites da internet relacionados à educação.
5. Livros religiosos.
6. Livros de autoajuda.
7. Materiais didáticos.
8. Outros. Qual(ais)? _____

38. Você poderia citar um (ou mais) livro(s) ou material(is) que tenha lido para fins profissionais? Se lembrar do autor, colocar o nome.

39. Habitualmente, como você obtém o(s) livro(s) que lê? (Pode assinalar mais de uma)

1. Compro
2. Tenho em minha casa
3. Tenho disponível no trabalho
4. Tenho disponível na escola/faculdade
5. Empréstimo de colegas ou amigos
5. Pego emprestado de amigos
6. Pego emprestado de pessoas que participam do mesmo grupo ou associação
7. Pego emprestado de biblioteca
6. Ganho brinde ou exemplar de cortesia
7. Obtenho de outras formas. Quais? _____

40. Você gosta de ler?

1. Não gosto **(pule para a pergunta 43)**
2. Gosto muito
3. Gosto mais ou menos

41. Quem você acha que mais influenciou seu gosto pela leitura? (Escolha até duas opções)

1. Meu pai ou responsável do sexo masculino
2. Minha mãe ou responsável do sexo feminino
3. Um parente
4. Um professor
5. Um amigo
6. Um colega ou superior no trabalho
7. Um Padre/pastor ou líder religioso
8. Um colega ou líder comunitário ou líder sindical
9. Outra pessoa. Quem? _____
10. Adquiri o gosto pela leitura sozinho.

42. Você costuma utilizar computador?

1. Nunca uso. **(Pule para a pergunta 45)**
2. Sim, todos os dias da semana.
3. Sim, quase todos os dias da semana.

4. Sim, um ou dois dias por semana.
5. Sim, de vez em quando.

43. Em qual destes locais você costuma usar computador com mais frequência? (Escolha até duas opções)

1. Em casa.
2. Na escola.
3. No trabalho.
4. Em centros comunitários
5. Em locais públicos (bibliotecas, telecentros etc.)
6. Em locais privados (cybercafês, agências de correio etc.)
7. Na casa de amigos ou parentes
8. Em outro local. Qual? _____

44. No computador, o que você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma)

1. Escrevo relatórios e outros textos
2. Escrevo trabalhos escolares
3. Organizo agendas ou lista de tarefas
4. Digito dados ou informações
5. Elaboro planilhas ou monto bancos de dados
6. Consulto e pesquiso
7. Montar páginas ou fazer programas de computador
8. Faço cursos à distância
9. Pago contas e movimento contas bancárias
10. Envio e recebo e-mails
11. Compro pela Internet
12. Jogo ou desenho
13. Navego por diversos sites
14. Copio músicas em CD ou arquivo eletrônico
15. Entro em sites de bate-papo e discussão
16. Preparo aulas.
17. Outras. Qual(is)? _____

45. Indique com que frequência você:

- 1 Frequentemente, 2 Às vezes, 3 Raramente, 4 Nunca
- 45a. Vai ao cinema 1 2 3 4
- 45b. Vai ao teatro 1 2 3 4
- 45c. Assiste a shows de música ou dança 1 2 3 4
- 45d. Ouve noticiário no rádio 1 2 3 4
- 45e. Ouve outros programas no rádio 1 2 3 4
- 45f. Assiste a vídeos e DVD em casa 1 2 3 4
- 45g. Assiste noticiário na TV 1 2 3 4
- 45h. Assiste filmes na TV 1 2 3 4
- 45i. Assiste outros programas na TV 1 2 3 4
- 45j. Vai a museus ou exposições de arte 1 2 3 4

46. Você frequentou creche ou pré-escola?

1. Sim
2. Não

47. Com que idade você iniciou a primeira série do ensino fundamental (primário)? _____

48. Você alguma vez interrompeu os estudos por mais de três meses e retomou depois?

1. Não
2. Sim, apenas uma vez
3. Sim, mais de uma vez
4. Não lembro

49. A maior parte de seus estudos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) você fez:

1. Em escolas públicas
2. Em escolas particulares

50. Você alguma vez estudou em cursos supletivos?

1. Sim. Quais séries? _____
2. Não.

51. Você está participando ou participou de cursos pré-vestibulares?

1. Sim, em um curso privado

2. Sim, em um curso organizado por universidades ou universitários
3. Sim, em um curso organizado por associações de moradores ou organizações comunitárias
4. Não.

52. Você costuma ler para estudar ou para aprender alguma coisa?

1. Sim.
2. Não. **(Pule para pergunta 55)**

53. Quando você lê para estudar, o que você costuma fazer?(Assinale até três opções)

1. Escrevo comentários nas margens do texto
2. Sublinho partes do texto
3. Anoto as ideias mais importantes
4. Copio partes do texto
5. Faço resumos
6. Faço esquemas com as ideias principais do texto
7. Faço outras atividades. Quais? _____
8. Não faço nada.

54. Quais dos tipos de texto abaixo você costuma ler para estudar? (Assinale até três opções)

1. Livros didáticos
2. Livros técnicos, teóricos ou ensaios
3. Livros de literatura
4. Jornais
5. Revistas
6. Dicionários ou manuais de gramática
7. Enciclopédias
8. Apostilas
9. Textos ou exercícios em folhas avulsas
10. Matérias, esquemas, textos ou exercícios no caderno
11. Folhetos
12. Livros de autoajuda
13. Textos em geral encontrados em sites da internet.
14. Outros. Quais? _____
15. Nenhum destes

55. Você já fez algum curso além da escolarização formal (técnico, formação continuada etc.)?

1. Não
2. Sim. Indique quais e a duração:

Curso Duração

56. Indique quais dos cursos abaixo você completou ou está cursando:

1 Completei; 2 Estou cursando; 3 Não fiz

- 56a. Normal ou Magistério (2º Grau) 1 2 3
- 56b. Normal Superior 1 2 3
- 56c. Licenciatura em Pedagogia 1 2 3
- 56d. Bacharelado em Pedagogia 1 2 3
- 56e. Licenciatura em outras áreas 1 2 3
- 56f. Outro curso superior voltado à educação 1 2 3
- 56g. Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) 1 2 3

57. Se fez ou está fazendo curso superior, foi em instituição:

1. pública.
2. privada.

58. Quais das tarefas abaixo você costuma ou costumava fazer no seu trabalho? (Pode assinalar mais de uma)

1. Coordeno e supervisiono o trabalho de outras pessoas
2. Atendo o público
3. Participo em reuniões para planejar ou avaliar o trabalho
4. Participo em treinamentos e cursos
5. Participo em congressos ou feiras
6. Pesquisa, estudo e busco de informações
7. Dou palestras, cursos, oficinas ou aulas
8. Participo em eventos culturais
9. Faço reuniões com empresas, instituições, associações etc.
10. Outras. Quais? _____
11. Não faço ou não fazia nenhuma dessas atividades

59. Na sua opinião, a forma como você lê e escreve ajuda ou atrapalha em suas atividades profissionais?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito

60. Você participa ou já participou de quais destas associações ou organizações? (Pode assinalar mais de uma)

1. Não participo ou já participei (Este questionário acabou para você. Muito obrigada pela participação)
2. Partido político
3. Clube ou grupo esportivo
4. Grupos de música, grafite, dança, teatro etc.
5. Sociedade de amigos de bairro
6. Cooperativa
7. Sindicato
8. Igreja ou grupo religioso
9. Grêmio estudantil
10. Outro tipo. Qual? _____

61. Qual a sua religião?

1. Não pratico nenhuma religião (Este questionário acabou para você. Muito obrigada pela participação)
2. Sou católica
3. Sou protestante
4. Sou adepto de religiões afro-brasileiras (Candomblé, Umbanda etc.)
5. Sou espírita
6. Sou adepto de religiões pentecostais
7. Outra: _____
8. Não quero declarar

62. Com que frequência você costuma ir a cultos, missas ou reuniões religiosas?

1. Duas vezes por semana
2. Uma vez por semana
3. Duas vezes por mês
4. Uma vez por mês
5. De vez em quando
6. Não frequento cultos, missas ou reuniões religiosas

63. Nas atividades religiosas de que participa, o que você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma)

1. Sigo folheto ou livro na missa ou culto
2. Leio folhetos ou textos em voz alta durante a missa ou culto
3. Leio a Bíblia, livros sagrados ou religiosos
4. Leio apostilas ou folhetos para estudo sobre religião
5. Escrevo algo para atividades da minha religião
6. Dou palestras ou dar testemunhos
7. Dou aulas ou cursos de religião
8. Participo de grupos de estudo, de leitura de textos religiosos ou de discussão de temas religiosos
9. Participo de jornadas religiosas
10. Participo de congressos, encontros, assembleias etc.
11. Canto no coro ou em grupos durante os cultos
12. Faço sermões
13. Toco instrumentos e participo de bandas
14. Organizo festas e eventos
15. Aconselho membros da comunidade religiosa
16. Faço outras atividades. Quais? _____

Muito Obrigada pela participação!