

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS

CINARA PIRES HORVATH

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO DISCURSO DOS PROFESSORES
DE PORTUGUÊS DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
SOBRE A DOCÊNCIA, EM UM PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA**

FLORIANÓPOLIS
2017

CINARA PIRES HORVATH

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO DISCURSO DOS PROFESSORES
DE PORTUGUÊS DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
SOBRE A DOCÊNCIA, EM UM PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Letras

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nara Caetano
Rodrigues

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Horvath, Cinara Pires

Sentidos atribuídos ao discurso dos professores de português de uma rede municipal de ensino sobre a docência, em um processo de formação continuada / Cinara Pires Horvath ; orientadora, Prof^a. Dr^a. Nara Caetano Rodrigues, 2017.

274 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

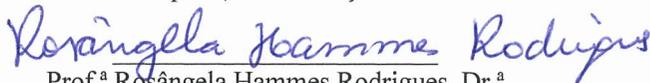
1. Letras. 2. Discurso do professor. Círculo de Bakhtin. 3. Formação docente. 4. Documentos oficiais parametrizadores. 5. Diálogo. I. Rodrigues, Prof^a. Dr^a. Nara Caetano . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Cinara Pires Horvath

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO DISCURSO DOS PROFESSORES
DE PORTUGUÊS DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
SOBRE A DOCÊNCIA, EM UM PROCESSO
DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras

Florianópolis, 17 de março de 2017.



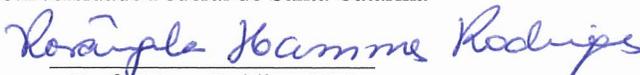
Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:



Prof.^a Nara Caetano Rodrigues, Dr.^a
Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.^a Nívea Rohling, Dr.^a

Universidade Tecnológica Federal do Paraná



Prof.^a Maria Izabel de Bortoli Hentz, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Rodrigo Acosta Pereira, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

A todos os professores, que, na selva cotidiana das escolas e da vida, lutam e, mesmo com as poucas armas de que dispõem, “matam um leão por dia”.
A todos nós que somos, em muitas situações, tão pequenos, mas em tantas outras, muitíssimo grandes.

AGRADECIMENTOS

*Este trabalho, assim como toda a minha trajetória, é em última instância sobre **palavras** e, no entanto, tenho a certeza de que elas me faltarão para dizer a todos e a cada um o quanto estou grata neste momento. Mesmo na certeza de não dizer tudo, tento mesmo assim...*

Às forças invisíveis que, acredito, tecem os fios de minha jornada...
Somente assim para explicar...

À minha família - tios, primos, sogros, cunhados, sobrinhos - que, tendo convivido comigo desde sempre, contribuíram para que eu seja quem sou. Em especial, à minha mãe, Lia, à irmã, Naiara, firmes companheiras, e à nossa eterna criança, Daniele, que me ensina a cada dia o significado da tolerância e do respeito ao diferente.

Ao pequeno círculo familiar que eu criei - marido e filhos - por entenderem a dimensão que esta empreitada teve para mim e por aceitarem amorosa e serenamente minha ausência. Paulo Ney, o companheiro inseparável, que, desde há tanto, me vê com amor e respeito e, em assim me vendo, tem me ajudado a construir a imagem que faço de mim mesma. Aos filhos incríveis, Rafael e Natália, porque sem eles minha vida seria outra e eu, com certeza, não seria assim. É o desejo de poder inspirá-los que me move. O calor do seu abraço, no “sanduíche de mãe”, é que sempre me deu e dá a força para seguir.

À amiga Cristiane Rossato, sem o apoio de quem, nem mesmo o primeiro passo desta caminhada teria sido dado; sua coragem, inteligência, desprendimento e espírito de luta me encantam e motivam.

Aos Ferrari, Inael e Clóvis, por viverem o exemplo de amizade e solidariedade nas relações humanas e por provarem que oferecer uma casa a um irmão ainda pode ser um gesto deste mundo; isso até hoje me comove. Sou grata, ainda, pela companhia serena nos meus momentos de angústia, pelas conversas animadas a respeito de quase tudo, e pelas experiências novas às quais fui convidada enquanto estive em sua companhia; tudo me enriqueceu enormemente.

Aos amigos de longa data, por compreenderem meu “sumiço” e por torcerem pelo sucesso de minha aventura.

Aos colegas do PROFLETRAS – Chris Laynes, Cíntia Franz, Hugo Konkel, Luciana Rodrigues, Mara Siqueira e Priscila Sousa -, cujas colocações ao longo das aulas contribuíram para avolumar minhas reflexões; particularmente aos amigos Flávia Chaplin, Lariza Mello e Luiz de Souza, por serem, além de tudo, a companhia calorosa e o grupo de trabalho que foram, crescendo no apoio mútuo, mas também na parceria

descontraída. Suas particularidades, palavras e atitudes serão para sempre uma doce recordação deste tempo.

Aos jovens amigos (filhos de amigos, colegas, meus próprios filhos e até estranhos casuais) das gerações X e Y aos quais precisei recorrer, por me ajudarem solidária e, na maioria das vezes, pacientemente a navegar pelo mundo das novas tecnologias – mundo que não entendo, mas ao qual me resigno -; sem sua intervenção, nem este trabalho nem a própria jornada do mestrado teriam chegado ao fim.

À Secretaria de Município da Educação de Santa Fé/RS por abrir espaço para a realização deste trabalho e por garantir minha licença para qualificação profissional.

Aos sujeitos participantes da pesquisa, professores de Português da Rede Municipal de minha cidade, seis colegas muito queridos, agradeço por sua colaboração voluntária e tão rica em querer: querer aprender, querer dividir experiências, querer estar em grupo, querer contribuir comigo; porém, acima de tudo, querer construir um caminho firme onde apoiar sua prática e com isso fazer o melhor trabalho junto a seus alunos, fim último e máximo da profissão que escolhemos.

À cidade de Florianópolis e a muitos de seus habitantes, por me acolherem bem, fazendo com que me sentisse tão amparada como se estivesse em uma segunda casa.

Aos professores da UFSC, por me receberem com tamanho respeito na volta ao mundo acadêmico e, principalmente, por dividirem com sabedoria e humildade seus conhecimentos, sendo sempre, importantes “interlocutores mais experientes”.

À Marcelle Lopes, secretária do PROFLETRAS, por saber, como poucos, conciliar a extrema eficiência com a cordialidade e a solicitude.

Às doutoras Nívea Rohling e Rosângela Hammes Rodrigues, pelas valiosas sugestões feitas ao projeto, durante a qualificação.

Por último, mas não menos importante... Agradeço à minha querida orientadora, Prof^ª Dr^ª Nara Caetano Rodrigues, cuja segurança nas proposições e no encaminhamento do trabalho ajudou-me sobremaneira a concluí-lo. Foi seu exemplo de professora e de pesquisadora que me fez rever alguns preconceitos a respeito da academia. Além disso, seus argumentos, sempre tão fortemente ancorados nas teorias que estuda, me levaram a crer, ainda mais, na força edificante do diálogo que se tece entre um eu e os outros. Sua paciência, seu respeito e sua amizade diante de meus momentos de fraqueza e medo foram igualmente decisivos para que eu chegasse até aqui.

Muitíssimo obrigada a todos por tanta generosidade!

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. [...] Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer tipo de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. [...] Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática. [...] Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina [...] Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma trajetória de pesquisa qualitativa, realizada com professores de Português de uma Rede Municipal de Ensino, numa cidade do interior do Rio Grande do Sul. Como os pressupostos teórico-metodológicos desse tipo de abordagem preveem e sensíveis às interferências do tempo e às contrapalavras dos sujeitos, ajustamos o foco para as questões acerca da docência em que os processos de formação de professores adquiriram centralidade. Assim, nessa investigação, buscamos responder à seguinte pergunta: **“Como os professores de Português da Rede Municipal de Ensino de Santa Fé/RS discursivizam a docência em um processo de formação continuada?”**. Para tanto, planejamos uma intervenção, que se configurou como uma formação continuada, empreendido junto a seis professores de Português, que atuam em diferentes escolas do referido município. A pesquisa teve como fundamentação teórica, na área da Linguística, os estudos sobre a linguagem realizados pelo Círculo de Bakhtin, principalmente no que diz respeito à concepção de linguagem, alteridade e discurso. Também agenciou elementos teóricos da área da Educação, ao tratar de formação de professores, profissionalização e saberes docentes, currículo e história da disciplina de Língua Portuguesa. A geração dos dados deu-se entre maio e setembro de 2016, em cinco encontros, nos quais foi realizada a leitura de alguns textos de referência; a comparação entre o que está previsto pelos documentos parametrizadores e os planos de ensino de cada professor; e, principalmente, a discussão de temas relativos à prática docente dos participantes. As estratégias utilizadas foram: observação participante, anotações em diário de pesquisa, aplicação de questionário e realização de rodas de conversa/grupo focal. Pela análise do discurso dos professores, pudemos atribuir sentidos às suas falas, ao tematizarem aspectos da docência, como: as prescrições contidas nos documentos oficiais; os diversos *outros*, que os constituem nas interações dialógicas de que participam; a questão da formação docente e a necessidade de diálogo com os colegas.

Palavras-chave: Discurso do professor. Círculo de Bakhtin. Formação docente. Documentos oficiais parametrizadores. Diálogo.

ABSTRACT

This dissertation reports a trajectory of qualitative research carried out with Portuguese teachers of municipal schools of Santa Fé, a town in the countryside of the State of Rio Grande do Sul, Brazil. As the theoretical and methodological assumptions of this type of approach provide for, and as we were sensitive to the interferences of time and to the (contra)positions of the subjects, we adjusted the focus to teaching related issues in which the processes of teacher training gained a central position. Thus, in this research, we try to answer the following question: **“How do the Portuguese teachers of the municipal schools of Santa Fé, RS, discursivize teaching in a process of continuing education?”**. To achieve that, we planned an intervention, configured as a continuing training, undertaken with six Portuguese teachers who work in different schools. The theoretical basis for the research, in the area of Linguistics, consisted of works by the Circle of Bakhtin, mainly those regarding the conceptions of language, alterity and discourse. We also included theoretical elements of the area of Education, when we discussed teacher formation, teacher professionalization, teaching knowledge, curriculum, and history of the discipline Portuguese Language. The generation of data occurred between May and September 2016, in five meetings, in which readings of some reference texts were carried out. We also draw a comparison between what the parameter documents specify and the teaching plans of each teacher. Besides, we discussed topics related to the teaching practices of the subjects. The strategies we used were: participant observation, notes in a research diary, application of a questionnaire, and round-table conversations / focus groups. By means of an analysis of the teachers’ discourse, we could attribute meanings to their speeches when they discussed aspects of teaching, such as: prescriptions contained in official documents; the many *others* who constitute them in the dialogical interactions in which they engage; teacher formation; and the need for dialogue with the colleagues.

Keywords: Teacher’s discourse. Bakhtin Circle. Teacher formation. Official parametrizing documents. Dialogue.

LISTA DE FIGURAS

Figura1 - Ideologia do cotidiano e ideologia oficial	46
Figura 2 - Instâncias de organização do currículo.....	103
Figura 3 - A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Primeiro cronograma apresentado aos professores.	152
Quadro 2 - Segundo cronograma apresentado aos professores.	154

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 ALGUNS PRINCÍPIOS BASILARES DO PENSAMENTO BAKHTINIANO	31
2.1 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	32
2.2 A ALTERIDADE NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	41
2.3 A IDEOLOGIA E A AXIOLOGIA	45
2.4 A PALAVRA AUTORITÁRIA E A PALAVRA INTERNAMENTE PERSUASIVA	51
2.5 O DISCURSO E O ENUNCIADO	54
3 OS PROFESSORES COMO SUJEITOS NO PROCESSO EDUCATIVO	59
3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	60
3.1.1 Os saberes docentes.....	60
3.1.2 A formação inicial	64
3.1.3 A formação continuada.....	76
3.1.4 A formação dos professores de português.....	82
3.2 A PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	89
3.3 A AUTONOMIA DO PROFESSOR NO FAZER PEDAGÓGICO.....	96
3.4 O CURRÍCULO: INSTÂNCIAS DE ORGANIZAÇÃO.....	102
3.4.1 Os documentos oficiais parametrizadores.....	111
3.5 A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	118
4 UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA COM PROFESSORES	125
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO.....	126
4.2 O CONTEXTO IMEDIATO DA PESQUISA	134
4.2.1 O campo	136
4.2.1.1 Os participantes	137
4.2.1.2 A professora-pesquisadora	140
4.3 A GERAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS.....	142
4.3.1 A observação participante	143
4.3.1.1 O questionário	144
4.3.1.2 O diário.....	145

4.3.1.3 A roda de conversa e o grupo focal.....	146
4.3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO/FORMAÇÃO	150
5 A PALAVRA DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	185
5.1 OS PROFESSORES, OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A SALA DE AULA	186
5.2 OS PROFESSORES, SEUS INTERLOCUTORES E A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	204
5.3 OS PROFESSORES, A FORMAÇÃO E A AUSÊNCIA DE DIÁLOGO NA ESCOLA	227
CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
REFERÊNCIAS.....	249
APÊNDICES	259
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELOS PROFESSORES.....	260
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DA FALA ASSINADO PELOS PROFESSORES	263
APÊNDICE C: TERMO DE ACEITAÇÃO.....	264
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO.....	265
ANEXOS.....	269
ANEXO A – BREVE HISTÓRICO DO ENSINO PÚBLICO EM SANTA FÉ/RS.....	270
ANEXO B – EXEMPLO DA ORGANIZAÇÃO DOS DESCRITORES NO DOCUMENTO CHAMADO ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	274

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado “*Sentidos atribuídos ao discurso dos Professores de Português de uma Rede Municipal de Ensino sobre a docência, em um processo de formação continuada*”, situa-se no contexto institucional do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, na área de concentração **Teorias da linguagem e ensino**, na linha de pesquisa **Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes** e faz parte das ações de pesquisa desenvolvidas no âmbito do NELA – Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada/UFSC.

Esta investigação tem como campo um processo de formação de professores e apresenta como foco duas frentes: a importância da formação continuada para o desenvolvimento do profissional e de sua própria carreira; e, também, a recepção dos documentos oficiais por parte dos professores de Português da Rede Municipal de Santa Fé/RS¹ e os sentidos que nos foi possível atribuir ao discurso desses profissionais sobre tais documentos. Além disso, consideramos relevante identificar alguns dos outros que constituem o discurso dos participantes da intervenção.

A pesquisa está fundamentada em perspectivas teóricas na interface entre duas áreas: primeiro, os estudos da linguagem, provenientes do Círculo de Bakhtin², os quais embasam parte das reflexões produzidas acerca do ensino de língua portuguesa na escola básica. Para tanto, foram relevantes estudos como os de Geraldi (1984; 1997; 2010, 2015 [2010]); Faraco (2009); Brait (2007); Soares (1985; 2001; 2002) entre outros. Além de obras basilares do Círculo, como *Marxismo e filosofia da linguagem* (2014 [1929]), *Estética da criação verbal* (2015[1979]) e *Questões de literatura e de estética* (1990). O segundo aporte teórico a dar base para este trabalho tem relação com as pesquisas acerca da formação de professores, professor-reflexivo e

¹ Nome fictício atribuído ao município, no qual se realizou a pesquisa, com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes. A escolha desse nome é uma homenagem à obra imortal *O tempo e o vento* de Érico Veríssimo.

² Grupo de intelectuais russos, formado a partir de 1919, que se reuniu regularmente por uma década. Esse grupo “era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto)” (FARACO, 2009, p. 13). A produção teórico-filosófica desse Círculo influenciou e influencia sobremaneira a pesquisa sobre linguagem.

currículo. Para isso, buscou-se os estudos de Nóvoa (1995; 2013); Pimenta e Ghedin (2012); Sacristán (1988; 2000); Kleiman (2001; 2007); Geraldi, Fiorentini e Pereira (2003); André (2008) etc.

Esta pesquisa efetivou-se junto a professores de Português da Rede Municipal de Ensino de Santa Fé /RS (doravante RME/SF) que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental do referido município. O projeto inicialmente previa uma proposta de intervenção – detalhada na seção 4.4 - a ser desenvolvida no ano de 2016 objetivando verificar como os professores como se dava a recepção de tais documentos e como os professores atribuíam sentidos às Diretrizes Curriculares Municipais. A proposta inicial, no entanto, foi alterada no decorrer do trabalho, corroborando as teorias sobre pesquisa qualitativa em Ciências Humanas, que identificam como uma de suas características justamente a flexibilidade, uma vez que os envolvidos no processo são seres tomados em sua plena subjetividade e que se encontram em eventos discursivos únicos e, de certa forma, imprevisíveis. Sendo assim, nos lançamos aos encontros previstos com um cronograma inicial mínimo e aberto às contrapalavras que encontraríamos e que poderiam reconfigurar o desenho da pesquisa. Também porque, na pesquisa de cunho etnográfico, “o pesquisador não vai a campo com hipóteses rígidas já formuladas; ele precisa ter sensibilidade e estar aberto para perceber as pistas que vão surgindo e que abrem possibilidades para novas categorias.” (RODRIGUES, 2011, p. 43).

A preocupação com os sentidos atribuídos aos documentos parametrizadores oficiais, sejam eles municipais, estaduais ou nacionais, surge devido ao sistemático “bombardeio” sobre os professores a respeito do desempenho aquém do esperado dos estudantes brasileiros nas avaliações de nível nacional, como a Prova Brasil, que desde 2005 integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e internacional, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), realizado desde 2000³. Em decorrência de tais resultados, tornou-se imperativo para o Governo engendrar ações parametrizadoras do ensino no Brasil. Com isso, o país espera corresponder às expectativas das agências internacionais e reforçar seu alinhamento ao ideário neoliberal dominante atualmente no mundo ocidental. Um dos primeiros movimentos nesse sentido foi, na sequência da Constituição Federal de

³ Embora esses sistemas de avaliação externa possam ser entendidos como polêmicos e criticáveis, como discutiremos ao longo deste trabalho, eles são a medida que os gestores da educação no país usam para decidirem os encaminhamentos das políticas públicas educacionais.

1988 e da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- 9394/96), a construção e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), editados ainda no ano de 1997.

A partir de então, estados e municípios têm trabalhado para estruturar suas redes de ensino de acordo com as indicações nacionais, tendo em vista não só a distância de já mais de uma década desde o lançamento dos documentos, mas também a aproximação do fim do prazo limite dado para tais implementações. Prazo esse estabelecido pelo Ministério da Educação, através dos Planos Nacionais de Educação (PNE) para os decênios 2000-2010 e 2011- 2020.⁴

Devido à urgência em adequar as propostas, presentes nos documentos normatizadores oficiais de nível nacional, às ações desenvolvidas pelo município de Santa Fé/RS, desde o ano de 2008, a Secretaria de Município da Educação promoveu a construção e vem engendrando ações para a implementação das Diretrizes Curriculares Municipais (doravante DCM).

Em 2011, a Secretaria concluiu o trabalho de construção das diretrizes para o ensino no município, com o intuito de que tal documento viesse a unificar o trabalho realizado em sua rede, de maneira que as escolas municipais apresentassem um norte comum.

Como as escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Fé situam-se, em sua maioria, na periferia da cidade e atendem, principalmente, a alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas economicamente, é fundamental que seu trabalho seja construído no sentido de viabilizar a esse público o acesso a práticas de linguagem que lhe possibilitem uma inserção social plena, independentemente de seu nível sócio-econômico-cultural.

Soares (2001) também se refere a essas questões, dizendo que a situação vivida atualmente nas escolas brasileiras é resultado de questões históricas ainda não resolvidas. Segundo ela,

Em síntese: o alunado tornou-se outro, radicalmente diferente, os professores passaram a ser formados em instituições específicas, mas, ao mesmo tempo, passaram a originar-se de grupos

⁴ Como consequência da preocupação do Ministério da Educação em parametrizar o ensino no país, outros documentos foram elaborados: em 2013, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e está em processo final de elaboração a segunda versão do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que conta com a participação de especialistas, de professores e da sociedade em geral através de consulta e adendos à primeira versão.

sociais menos letrados; as concepções de língua e de ensino de língua continuam, porém, as mesmas. Talvez este distanciamento entre os fatores externos e os fatores internos seja a principal explicação para o tão citado e comprovado fracasso do ensino e da aprendizagem do Português na escola. As novas teorias desenvolvidas na área das ciências lingüísticas a partir, sobretudo, da segunda metade dos anos 80 é que começaram a alterar fundamentalmente essa situação. Introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 60, inicialmente, a Lingüística, mais tarde, a Sociolingüística, ainda mais recentemente, a Lingüística Aplicada, a Psicolingüística, a Lingüística Textual, a Pragmática, a Análise do Discurso, só nos anos 90 essas ciências começam a chegar à escola, "aplicadas" ao ensino da língua materna. (SOARES, 2001, p. 216, grifo da autora).

O professor do ensino fundamental, via de regra, tem-se frustrado muitíssimo ao ver que não consegue intervir decisivamente na formação dos alunos, pois grandes são os desafios que estão postos para a sociedade, para a escola, para os alunos e para o próprio professorado. A responsabilidade pelos problemas do ensino não pode ser atribuída somente aos sujeitos professor/aluno, mas cabe questionar se a proposição de algum tipo de formação continuada não seria um caminho em direção a uma solução.

Então, promover espaços de reflexão sobre a questão dos sentidos atribuídos aos documentos, por parte dos professores, parecia-nos inicialmente ser uma ação significativa no sentido de, ao final do caminho, concluir-se pela importância de proporcionar a esses sujeitos condições adequadas para realizar um trabalho cada vez mais qualificado e que cumpra realmente sua função social na construção de uma cidade/sociedade mais justa e igualitária.

Considerávamos necessário refletir sobre um possível distanciamento ou uma aproximação entre os saberes da prática, as teorias lingüísticas e educacionais vigentes e as propostas dos documentos parametrizadores oficiais.

A procura por quaisquer respostas para as demandas da Educação, conforme tentaremos problematizar através desta pesquisa, passa necessariamente pela reflexão. Para nós, esse é o ponto; o professor é um elo fundamental na corrente do ensino escolar, é dele o protagonismo, é ele quem vai diariamente frente aos alunos realizar uma tarefa grandiosa

e, na mesma medida, complexa. E ao professor apresenta-se um dilema: o sucesso de seu trabalho pode não depender, obviamente, apenas do conhecimento de teorias (educacionais, linguísticas, psicológicas, sociológicas etc.) nem da familiaridade com os documentos parametrizadores oficiais, no entanto, como profissional, não pode disso prescindir. Um caminho viável para que os discursos acadêmicos, oficial e prático possam ser objeto de reflexão para o professor é o que vemos passar pela formação continuada⁵, pois, sem que se garantam espaços/tempos para que os educadores possam procurar e produzir conhecimento, não assistiremos ocorrerem os avanços desejados na qualidade do ensino brasileiro nem encontraremos respostas que minimizem a angústia e a desesperança que têm acompanhado muitos de nossos colegas da educação básica.⁶

Esta pesquisa pretendia, então, investigar se os professores da RME/SF têm conseguido, em momentos de formação continuada, refletir sobre os sentidos que a existência de textos parametrizadores pode ter em sua prática docente. E tinha como objetivo principal investigar como os professores de Português da Rede Municipal de Ensino de Santa Fé estariam atribuindo sentidos às DCM. Para tanto, criou-se uma proposta de intervenção que abrisse espaços de estudo, leitura e discussão de documentos parametrizadores e de textos de referência, discussões enriquecidas pela troca de experiência entre os participantes.

Esse era o enfoque inicial da pesquisa, entretanto, como já apontamos acima, a realidade, com a qual nos deparamos no momento da implementação das intervenções planejadas, levou-nos a uma nova configuração e, por conseguinte, a novos objetivos. Não abandonamos totalmente nossa motivação inicial, mas a questão da própria formação de professores acabou tomando a centralidade do processo, uma vez que as temáticas se ampliaram, abrangendo vários aspectos da docência. Desse modo, o **objetivo geral** que se delineou para essa pesquisa foi: investigar como os professores de Português da RME/SF discursivizam a docência

⁵ Encontramos na literatura termos como formação contínua, formação permanente, formação em serviço; usamos neste trabalho formação continuada para nos referirmos à formação que se dá fora dos cursos de graduação, entendidos aqui como formação inicial.

⁶ A questão da formação continuada, como colocamos, é um aspecto essencial na busca por soluções para os problemas enfrentados pelos professores, mas não é o único. Há outros, como: questões de carreira, de políticas salariais e condições de trabalho, os quais não dependem da vontade dos professores e precisam ser considerados pelas políticas públicas a serem implementadas pelos governos.

em um processo de formação continuada. E os **objetivos específicos**, igualmente reformulados, que nortearam o trabalho foram: **a)** revisar alguns conceitos fundamentais da literatura que embasa teoricamente os documentos oficiais parametrizadores, no que tange aos estudos sobre a linguagem, bem como da literatura referente à formação de professores, profissionalização do magistério e currículo; **b)** construir uma proposta de intervenção/formação, envolvendo leitura e problematização dos documentos oficiais e de textos de referência, considerando focos de interesse dos participantes da pesquisa; **c)** analisar os sentidos atribuídos pelos professores de Português da RME/SF aos documentos oficiais, principalmente, às Diretrizes Curriculares Municipais; **d)** identificar os diferentes interlocutores com os quais os professores interagem e na relação com os quais se constituem; **e)** discutir o papel que os processos de formação - especialmente a continuada – têm na constituição do ser professor para os participantes.

Para tanto, optamos pela pesquisa qualitativa, tendo por campo de investigação um processo de formação continuada realizado em um município do Rio Grande do Sul, no período de maio a setembro de 2016, totalizando cinco encontros. Num universo de aproximadamente trinta e cinco professores de Português que faziam parte (segundo informação da própria Secretaria de Município da Educação) da RME/SF, a pesquisa foi realizada com os seis, que aderiram à proposta apresentada pela professora-pesquisadora. Essa investigação configurou-se num estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 2010; GIL, 2010; LUCENA; FRITZEN, 2012; MINAYO, 1992), com o uso dos seguintes instrumentos para a geração dos dados: observação participante, questionário, diário de pesquisa, roda de conversa e grupo focal.

Esta dissertação estrutura-se da seguinte forma: à introdução, seguem-se quatro capítulos e, ao final, vêm as considerações finais. No primeiro desses capítulos, são abordados alguns conceitos desenvolvidos nos trabalhos do Círculo de Bakhtin como de linguagem, alteridade, ideologia, enunciado e discurso, os quais interessam particularmente a um trabalho que tenha seu corpus de análise constituído nas interações verbais, entendidas como enunciados, considerando suas condições de produção (extra-verbal) e sua materialidade verbal. No próximo capítulo, o terceiro, centra-se no professor como sujeito do processo educativo, enfocando a questão de sua formação, como se dá e quais saberes constituem esse profissional; no capítulo, trata-se ainda da história dessa formação e da própria disciplina de Língua Portuguesa, além de discutir-se a respeito do currículo, mais especificamente, o expresso através dos documentos oficiais parametrizadores. No quarto capítulo, descreve-se o

percurso metodológico desenvolvido na pesquisa, explicitando a opção pela abordagem qualitativa em educação, o contexto em que se realizou o trabalho, os participantes e como foram gerados e analisados os dados; além da descrição das intervenções, como foram inicialmente previstas e como, de fato, se constituíram. No capítulo cinco, traz-se a análise que foi feita dos dados gerados durante os encontros de formação, realizados junto aos professores de Português da Rede Municipal de Ensino de Santa Fé/RS, que são os participantes com os quais interagimos.

Gostaríamos, ainda, de salientar que este trabalho, apesar de ser realizado dentro da academia, apresenta marcas indeléveis de ter sido elaborado por uma “professora de escola”⁷, construído junto a outros professores e, em última análise, para professores endereçado. Os olhos com os quais analisamos tanto a literatura quanto os dados são os de quem esteve durante mais de vinte e cinco anos na sala de aula, pretendemos, pois, ser compreendidos pelos demais colegas e usamos para tanto uma linguagem não excessivamente especializada, a qual muitas vezes, pode acabar afastando as pesquisas em educação dos próprios docentes, conforme pontua Zeichner (2003 [1995], p. 209). A respeito da pesquisa em educação, é oportuno admitir que, ao idealizarmos esta pesquisa, não tínhamos a real ideia do que enfrentaríamos. A preocupação com os professores era genuína, mas, ao elegermos esse tema, ele nos levou a trilharmos caminhos teóricos até então distantes de nosso “metier”, ou seja, a literatura específica da área de Letras. Ao nos depararmos com tamanha produção teórica e com autores sobre os quais nunca havíamos lido praticamente nada, percebemos que os professores das diversas licenciaturas podem acabar despreparados para o que se faz na escola, apesar de diplomados em suas áreas. Sabemos, portanto, que este trabalho provavelmente deixa de fora conceitos e abordagens importantes e que em determinados aspectos direciona o foco para vários aspectos os quais não se conseguiu aprofundar no escopo desta dissertação. Como dissemos, o próprio trabalho exemplifica a situação que quer discutir: as dificuldades que um professor enfrenta para tornar-se professor-pesquisador, sujeito de sua prática.

⁷ Tomamos emprestada a expressão usada por Tardif (2010) para referir-se aos que não lecionam na academia e, inclusive, a si mesmo.

2 ALGUNS PRINCÍPIOS BASILARES DO PENSAMENTO BAKHTINIANO

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

(Mikhail Bakhtin)

As demandas da Educação no Brasil estão sempre em pauta, o desejo por um ensino de melhor qualidade está na ordem do dia não só dos profissionais que na educação trabalham, mas também dos governos, dos meios de comunicação de massa e da sociedade em geral. Nesse cenário, a discussão sobre o ensino de Português nunca parece terminada; e é bom que assim seja, pois obriga a todos nós a uma reflexão constante sobre como está nossa prática e como estão nossas escolas. Reconheçamos que, discussões de recreio, avaliações externas e ataques da mídia à parte, o ensino ainda tem em que avançar para chegar ao que os estudos nas áreas da Linguística Aplicada e da Educação sugerem como caminho aos professores brasileiros e ao trabalho que realizam.

Tendo esse contexto no horizonte, esta pesquisa não poderia prescindir de se debruçar mais amiúde sobre os estudos e reflexões produzidos pelo chamado Círculo de Bakhtin, pois suas postulações sobre os gêneros do discurso estão no cerne dos parâmetros curriculares para a área do ensino da língua portuguesa. Some-se a isso o fato de que os estudos do Círculo baseiam-se numa visão filosófica de mundo e de construção do conhecimento que atribui um papel central à linguagem, tornando, então, o estudo da influência desses escritos necessário, pois é

dali que vieram conceitos-chave sobre a relação dialógica dos sujeitos na sociedade e na escola, que é o campo de interesse nesta pesquisa.

No presente capítulo, apresentamos alguns dos principais conceitos produzidos no Círculo de Bakhtin acerca da linguagem humana, conceitos esses que ajudarão, como suporte teórico, na análise dos dados desta pesquisa. Advertimos, porém, que, como, aliás, os comentadores dos escritos do Círculo muitas vezes já pontuaram, vários desses conceitos não foram apresentados de maneira única e objetiva, pois foram sendo construídos ao longo da obra; além disso, esses conceitos estão muito imbricados uns nos outros, de maneira que uma divisão, às vezes se torna difícil, mas tentaremos explicitá-los minimamente nas subseções seguintes.

2.1 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

O Homem é um ser histórico-social, é resultado das transformações que cada ser individualmente, e a humanidade como um todo, sofreu ao longo do tempo. Olhando-se o presente de fora, fica difícil definir, no curso da História, o que é fato recente ou antigo; isso depende da perspectiva e das relações sociais que se estabelecem ao longo da própria trajetória de constituição dos sujeitos. Por exemplo, os PCN estão colocados para os educadores brasileiros há praticamente duas décadas; isso, para um indivíduo, significa quase a totalidade de sua carreira de vinte e cinco anos de magistério, mas, para a Educação como campo, esse é um tempo relativamente curto. Os próprios estudos teóricos sobre o ensino de Língua Portuguesa podem ser considerados recentes, como é, inclusive, a história mesma deste país, dependendo do ângulo do qual se olha.

Poder-se-ia pensar, então, que os estudos realizados pelo chamado Círculo de Bakhtin, produzidos no início do século passado são antigos e até ultrapassados, mas não são. A Linguística, como ciência relativamente jovem (nascida como tal nas primeiras décadas do século XX, após o trabalho de Ferdinand de Saussure)⁸, e em especial alguns pesquisadores da Linguística Aplicada têm revisitado tal produção no intuito de lançar novas luzes sobre questionamentos surgidos na área das Ciências

⁸ Conferir artigo de GONÇALVES; SANTOS (s/d). *E surgiu, então, a Linguística* disponível em www.ebah.com.br/content/ABAAAFMiQAF/surgiu-entao-a-linguistica Acesso em: 20/01/2016.

Humanas. Segundo Rodrigues (2005), o trabalho do Círculo, que surge para o ocidente apenas em meados dos anos de 1980, tem servido como ponto de problematização para as discussões teóricas em torno das questões que envolvem as relações sociais e a linguagem, contribuindo em grande medida para os estudos acerca do ensino de línguas, ainda que esse não fosse propriamente o foco da teoria bakhtiniana.

A entrada desse aporte teórico na formação de professores, no entanto, não foi imediata nem natural. Isso se deve a vários fatores (alguns dos quais serão justamente discutidos neste trabalho), a começar por questões mesmas da Ciência. Como aponta Geraldi (2015), a Linguística tem, desde há muito, lutado para se estabelecer como ciência, que produz conhecimentos relevantes para a sociedade como um todo. Refere-se a essa luta um primeiro dilema: os princípios fundantes da linguística devem defender a norma das classes hegemônicas ou devem fazer a defesa daquele falante, cuja voz não tem sido ouvida nem considerada? O autor afirma que os linguistas estão sendo chamados:

- a) Ou ao alinhamento à cidade das letras, integrando-se e se deixando encorpar à tradição letrada [...]
- b) Ou radicalizar suas posições [...] no argumento ético que suas demonstrações invocam e provocam: a linguagem é mais um modo de constituição das subjetividades do que uma forma de expressão de representações do mundo. Dizer que uma verdade linguística é errada ou inadequada é dizer que o modo como os sujeitos que a falam se constituíram é errado e inadequado: interditar formas linguísticas é interditar sujeitos. Corrigir formas linguísticas é trabalhar pela uniformidade, em benefício do mito da unidade, com prejuízos inculcáveis para a multiplicidade das formas de compreensão da vida. (GERALDI, 2015, p. 60-61).

Então, é sabido que o Homem não existe sem linguagem. Já nas primeiras décadas do século XX, V. Volochínov, membro importante do grupo de intelectuais que viria a ser conhecido como o Círculo de Bakhtin, escreve ensaio intitulado *Que é a linguagem?* (1930) no qual, após referir e refutar as primeiras teorias sobre a origem da linguagem humana, tida ora como resultante de onomatopéias ora de interjeições, conclui que

A linguagem não é um dom divino nem um presente da natureza. É o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus

elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 141).

Em outro ponto do mesmo ensaio, usa as palavras de Engels e de Noiret para confirmar a ideia que associa o desenvolvimento da linguagem humana ao trabalho, consequência natural das características sociais da espécie.

O autor mostra, ainda, que o desenvolvimento da linguagem humana passou por diferentes estágios: o mágico, o totêmico, o cósmico, mas que as relações sociais do Homem, entretanto, o levariam para além da linguagem gestual: para a comunicação verbal, onde

é necessário que o *significado*, oculto no gesto da mão de um homem, seja *compreensível* para outro homem; que este homem saiba estabelecer – graças à experiência precedente – a relação necessária entre esse movimento e o objeto ou acontecimento em cujo lugar ele é empregado. Em outras palavras, o homem deve compreender que esse movimento é portador de um significado, que esse movimento expressa um *signo*. Mas isso não é ainda suficiente. [...] esse processo não se cumpriria se o ato gestual – e depois verbal – permanecesse sendo nada mais que um signo *exterior*. Ele deve converter-se em um signo de uso *interior*, pois somente assim se realizará a segunda condição necessária para a comunicação verbal para além do signo: a *compreensão* do signo e a *resposta* a ele. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], 142-43, grifos do autor).

Volochínov (2013 [1930]), com isso, afirma (como, aliás, já fizera em obra anterior de 1929, *Marxismo e filosofia da linguagem*) que, sem o signo interiorizado ou linguagem interior, não é possível haver consciência. Daí a convicção de que a linguagem é o ponto principal a ser considerado nos estudos que envolvem o Homem e suas relações sócio-históricas. E acrescenta “Nenhuma cultura poderia realizar-se se a humanidade estivesse privada da possibilidade de comunicação social, *de que a nossa linguagem é sua forma materializada*.” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 144, grifos do autor).

Outro aspecto relevante levantado pelo autor é que, na sua visão, a linguagem sempre cooperou, ainda que involuntariamente, “para criar os embriões da divisão de *classes* [sociais] e de *patrimônios* da sociedade.”

(VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 144, grifos do autor). Com isso, o autor se refere ao fato de que, primeiramente pela religião, depois pelas “fórmulas jurídicas” e normas morais, e mais tarde pela ciência e pela literatura, a palavra tem agido como meio coercitivo de uns (uma minoria) sobre os outros (a maioria); essas ideias seriam retomadas pelo Círculo, ao desenvolver a noção de forças centrípetas e centrífugas. Esse é um dos aspectos sobre a constituição da linguagem desenvolvidos pelo autor (sobre o papel que a linguagem cumpre na vida social), mas ele trabalha outro lado igualmente importante: o papel que ela cumpre na construção da vida interior, da consciência dos indivíduos.

Em outra obra, *Marxismo e filosofia da linguagem* (2014 [1929])⁹, Bakhtin/Volochínov descreve os caminhos que a reflexão acerca da linguagem percorreu até que o Círculo lhe desse a compreensão que é aceita hoje em dia por muitos pesquisadores da Linguística Aplicada, que se preocupam com o trabalho com a língua realizado na escola.

Nessa obra, o Círculo apresenta a orientação do pensamento filosófico-linguístico em duas correntes opostas em muitos aspectos e às quais a proposta que formula vem responder: a perspectiva dos teóricos do subjetivismo idealista/individualista e a defendida pelos seguidores do objetivismo abstrato.

O primeiro grupo propõe, segundo o autor, a tese de que a língua é um sistema individual e o meio de expressão da subjetividade, que se constitui num fluxo ininterrupto de atos de fala.

Outro ponto de oposição entre o pensamento de Bakhtin/Volochínov (2014 [1929]) e o do subjetivismo individualista¹⁰ é a questão da enunciação monológica, que para os subjetivistas não causa problemas, mas para os bakhtinianos, sim, uma vez que para este grupo a enunciação é sempre dialógica, o que significa dizer que todo enunciado parte de um *eu* em direção a um *outro*.

Bakhtin/Volochínov, no intuito de continuar delimitando as correntes filosóficas às quais suas reflexões viriam a se opor, passa a expor e discutir as características do pensamento do segundo grupo, o do objetivismo abstrato.

⁹ De acordo com Faraco (2009), esse livro é de autoria de Volochínov, não de Bakhtin propriamente. Devido, porém, à dimensão de Bakhtin dentro do grupo que formou e a autoria conjunta atribuída pela tradutora da edição consultada, passaremos a considerá-lo coautor da obra citada.

¹⁰ Alguns dos mais importantes pensadores da corrente subjetivista, ainda de acordo com o autor, são: Wilhelm Humboldt, considerado de notória importância para os estudos linguísticos, A. A. Potebniá, Steintahl e Wundt.

A maneira de conceber a linguagem desse grupo representa uma antítese à posição dos subjetivistas, pois passa a ver a língua como um sistema (das formas fonéticas, gramaticais e lexicais) e não mais como pura expressão do pensamento individual. No objetivismo abstrato, a língua é um conjunto imóvel de formas, que se repetem a cada nova enunciação o que, para seus teóricos, garantiria a “unicidade de dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 79.). Esse pensamento resulta de uma corrente filosófica racionalista, segundo a qual

só [lhes]interessa a lógica interna do próprio sistema de signos; este é considerado, assim como na lógica, independentemente por completo das significações ideológicas que a ele se ligam. Os racionalistas também se inclinam a levar em conta o ponto de vista do receptor, mas nunca o do locutor enquanto sujeito que exprime sua vida interior, já que o signo matemático é menos passível do que qualquer outro de ser interpretado como a expressão do psiquismo individual; (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 86.).

Aqui nota-se quase que um apagamento da noção de sujeito¹¹, como se a linguagem não tivesse relação direta com a sua constituição; como se a linguagem estivesse fora das relações que se estabelecem cotidianamente *entre* as pessoas, estivesse num plano ideal e estático, sempre à espera de ser atualizada pelos falantes, estes também de certa forma desconsiderados em sua humanidade.

As proposições que sintetizariam o pensamento dos objetivistas¹² seriam, conforme Bakhtin/Volochínov (2014 [1929]), uma verdadeira antítese às proposições dos subjetivistas. E a crítica que faz a essas duas linhas de pensamento é justamente o seu caráter de abstração, como se para os estudiosos de ambas as correntes a língua fosse algo fora das relações humanas, um objeto de estudo isolado, como, por exemplo, o são as línguas mortas.

¹¹ Essa noção será desenvolvida mais adiante em seção própria.

¹² Um dos principais expoentes do grupo do objetivismo abstrato, em termos de teoria linguística (considerado o fundador da Linguística moderna), é Ferdinand de Saussure, cujos alunos, a partir de anotações de aulas, organizam, há exato um século, a obra inaugural da ciência linguística: *Curso de linguística geral* (1916). Além da escola de Genebra, também conceberam a linguagem sob a ótica do objetivismo abstrato Durkheim, Meillet.

Diante das postulações consideradas “incompletas” dos dois grupos mencionados, Bakhtin/Volochínov propõe uma ampliação do entendimento que se tinha, até então, para a questão da concepção de linguagem, problematizando as anteriores e indo além¹³.

O Círculo, ao propor a noção de interação verbal, acrescenta o elemento que faltava às outras duas visões: a questão social. Considerando que uma língua só é uma língua quando usada pelos homens para interagir com outros homens, pontua-se que ela não pode ser reduzida nem a um conjunto abstrato de regras nem a uma sucessão individual de atos de fala, porque junta os dois e estabelece uma ponte entre os sujeitos na cadeia concreta das relações sociais e históricas, as enunciações dialógicas. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 112-113).

Para o autor, o elemento fundamental e que falta nas postulações dos outros dois grupos é justamente a questão de entender a língua como um instrumento psicológico de mediação simbólica. Por isso, a fim de contrapor suas postulações ao que já havia sido produzido antes, Bakhtin/Volochínov (2014 [1929]) acrescenta:

O conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados, como vimos, a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica. [...] Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é *a expressão que organiza a atividade mental*, que modela e determina sua orientação. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 116, grifo do autor).

Isso significa que é somente no ato concreto de interação entre sujeitos que a linguagem se constitui. A palavra sempre se dirige a alguém, vinda de alguém; e, como ambos os interlocutores se apresentam para a enunciação numa dada ideologia¹⁴, a consideração desse “horizonte social avaliativo” acaba por determinar a organização da atividade psíquica dos sujeitos.

¹³ De acordo com Brait (1997), Bakhtin e seus companheiros de Círculo foram muito elegantes ao propor a crítica a essas duas grandes tendências de estudos linguísticos e estilísticos, pois levaram em consideração os pontos positivos ou avanços que cada grupo a seu tempo propôs aos estudos linguísticos.

¹⁴ A questão da ideologia será abordada mais especificamente em seção a seguir.

Para os membros do Círculo de Bakhtin, os sujeitos se constituem na e pela linguagem. Em relação a essa ideia de constitutividade, Geraldi acrescenta que também a leitura, tanto do mundo, quanto da palavra entra na constituição dos sujeitos uma vez que “[Ao] ‘lermos’ o mundo, usamos palavras. Ao lermos as palavras, reencontramos leituras do mundo. [...] Na palavra, passado, presente e futuro se articulam.” (GERALDI, 2010, p. 32). Esse autor ainda defende que

nos fazemos o que somos na vida ou, numa versão um pouco mais forte, a de que nos fazem ser o que somos na vida (não nascemos prontos e acabados). [...]

É a ideia de que há um processo de constituição ao longo da vida que importa valorizar. Se as condições históricas nos fazem ser o que somos, nesta hipótese seríamos **instituídos**; se premidos pelas condições históricas, mas não por elas determinados, nos fazemos o que somos, nesta hipótese seríamos **constituídos**. (GERALDI, 2010, p. 29-30, grifos do autor).

O pensamento do Círculo é bastante complexo, por isso é importante retornarmos diretamente a ele, ainda no intuito de explicitarmos a sua real contribuição no sentido de propor uma terceira via de entendimento sobre a concepção de língua(gem). Assim, temos que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 127, grifos do autor).

Bakhtin (2015 [1930]) admite que existam as unidades da língua, que sempre se repetem e que constituem o dado – diz que isso será o objeto de estudo da Linguística -, mas pontua que para ele o mais importante é a atualização que cada falante faz desse sistema na construção de seus próprios enunciados, esses, sim, unidades discursivas ligadas entre si por relações dialógicas e que constituem o irrepetível. Dizendo de maneira mais simples, para o autor, interessa o estudo da possibilidade que o ser

humano tem de, com um número reduzido de estruturas de uma língua, poder criar infinitas combinações discursivas.

Afinal, “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p.128, grifo do autor). Isso confirma que os estudos do Círculo propõem um passo a mais no entendimento da língua(gem): é algo que precisa de um sistema, precisa de uma mente, mas, sobretudo, precisa da ação de um sujeito em direção a outro, precisa da interação. Além disso,

A linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado. [...] o interesse pelas questões de sentido e significação, parece residir na proposta de uma análise em que sejam levados em conta a história, o tempo particular, o lugar de geração do enunciado, de um lado, e os envoltimentos intersubjetivos que dizem respeito a um dado discurso, de outro. (BRAIT, 1997, p. 93).

A questão da historicidade ser fator determinante nas situações de uso que os sujeitos fazem do sistema linguístico é apontada também por Geraldi (2015), quando diz:

É assim que a linguagem funciona, ela sempre escapou às mutilações: se seus elementos estruturais têm vocação para reaparecerem, o acontecimento ou acaso de seu reaparecimento demanda sempre a correlação entre o que se repete com as condições de sua emergência. Os sentidos são sempre produtos de cálculos, e ao jogo das compreensões, os sujeitos comparecem carregados de interpretantes, carregados de palavras, carregados de contrapalavras, enfim, carregados de história. (GERALDI, 2015, p. 88).

Se concordamos com a terceira concepção de linguagem, vindo na interação o elemento fundamental dessa concepção, outros conceitos trabalhados pelo Círculo de Bakhtin vêm necessariamente compor o quadro teórico que aqui se está construindo, como as ideias de sujeito, alteridade e dialogismo.

A produção teórica do Círculo de Bakhtin é tão complexa que muitas vezes fica difícil separar um conceito do outro; até porque, como provam seus comentadores (Brait, 1997; Faraco, 2009; Geraldi, 2015) os

conceitos estão presentes em diversas partes de toda a obra, foram sendo construídos, retomados e aprimorados ao longo da produção. Assim, ao falarmos de linguagem e interação, decorre falarmos sobre o dialogismo. Esse conceito, em Bakhtin, transcende em muito o conceito primeiro que se poderia imaginar para diálogo, como simples réplicas e tréplicas ou a sucessão de turnos entre os interlocutores de uma interação. Quando fala em dialogismo, o autor amplia o conceito, afirmando que:

A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. [...] Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 137, grifos do autor).

Em seu texto *O discurso no romance*, Bakhtin (2015 [1990]) apresenta a dialogicidade em três dimensões diferentes, assim resumidas por Faraco (2009): a. todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”; b. todo dizer é orientado para a resposta e c. todo dizer é internamente dialogizado. Segundo o autor,

O Círculo vê as vozes sociais como estando numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo, tempo que respondem ao já dito [...], provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc. – “não há limites para o contexto dialógico”). O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move **como se** fosse um grande diálogo. (FARACO, 2009, p. 57, grifos do autor).

Em outras palavras, tudo o que falamos traz em si marcas do que veio antes, antes do próprio enunciado dito, antes de nós mesmos. E, ao mesmo tempo, dá “a deixa” para uma resposta, que pode ser imediata ou não, mas que quando vier trará na sua esteira o que estava nesse enunciado primeiro. Bakhtin (2015 [1930]) esclarece que nossas palavras trazem em si o eco das palavras que nos foram ditas pela mãe e que ao longo do tempo fomos incorporando como nossas, porque, como ele nos lembra, não existe a primeira palavra e nem a última na grande temporalidade, nós

humanos e finitos é que entramos nessa cadeia e depois saímos dela, deixando, claro, nossas próprias marcas.

Enfim, como diz um dos grandes comentadores do trabalho do Círculo, “A linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham.” (GERALDI, 2015, p. 123).

A abrangência dos estudos do Círculo de Bakhtin e seus seguidores faz com que a abordagem de um dos princípios desse pensamento remeta a outros também relevantes para a compreensão de sua concepção de linguagem; é o que passamos a fazer a seguir.

2.2 A ALTERIDADE NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Se o Homem é um ser social, *o outro* desde sempre esteve em seu horizonte, ainda que as noções de *eu*, *tu* e *ele* só tenham surgido no decorrer da evolução humana, somente após o surgimento da propriedade privada, de acordo com Volochínov (2013 [1930]). E ele acrescenta que “toda expressão tem uma *orientação social*. Em consequência, ela é determinada pelos *participantes do acontecimento* constituído pela enunciação [...] A interação entre os participantes desse acontecimento dá forma à enunciação” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p.149. grifos do autor).

A alteridade assim é um dos conceitos-chave do pensamento bakhtiniano, aliás, antes mesmo da virada linguística¹⁵, Bakhtin já se preocupava com essa questão. Para o autor, o sujeito só se constitui na relação com o outro.

Porque o outro, ao interagir com o sujeito, atua sempre como uma medida ou uma opinião que é exterior a esse mesmo sujeito – o seu horizonte social avaliativo: **social**, porque as opiniões, os valores e as crenças que temos não surgem do nada, eles têm suas raízes na sociedade e, de modo especial, nos grupos sociais de que participamos; **avaliativo**, porque estamos continuamente avaliando o outro e o seu discurso (SILVEIRA,

¹⁵ Momento, por volta de 1925/1926, em que a preocupação com a linguagem passa a figurar no pensamento dos membros do Círculo, principalmente para Volochínov e Medvedev, conforme Faraco (2009).

ROHLING, RODRIGUES, 2012, p. 18, grifos das autoras).

Isso quer dizer que, em toda situação de interação discursiva, a presença do outro e a consciência da natureza desse outro por parte do interlocutor constituem o que será dito e como isso será dito. Na atitude responsiva do outro diante dos enunciados também está inscrita a posição de para quem será direcionada essa resposta; é como se a interação humana fosse uma espécie de dança em que o movimento de um determina a reação do parceiro, porque ambos mantêm um olhar axiológico sobre o outro (como veremos na seção 2.3), mesmo que esse outro seja o próprio eu, num fluxo de consciência, por exemplo. Nessa relação recíproca, o primeiro, ao enunciar, não teria como não levar em consideração quem é o segundo e este, ao ouvir o enunciado, também não poderia desconsiderar de onde a enunciação se originou, a fim de construir o real significado do que foi dito, e preparar uma resposta para ele. Essa resposta também exige do primeiro uma nova resposta e assim por diante num diálogo permanente através do tempo.

Geraldi (2015) assim se manifesta no que diz respeito às reflexões sobre o sujeito no pensamento bakhtiniano:

Se o sujeito é responsável, porque se faz participativamente respondente, no processo de construção do que sempre está a ser alcançado, o próprio *eu* e o ser-humanidade *que nos abrange* e que se faz o que é no que a fazemos ser no *grande tempo* pela nossa participação responsável, e se toda essa presença do *eu* se dá na correlação com a alteridade, princípio essencial de individualidade do *eu*, então este sujeito é um sujeito que está sempre se fazendo, está sempre inconcluso, nunca é igual a si mesmo, e não encontrará jamais integralidade que o conforte. [...] Este é um sujeito que é história junto com a história de outros. (GERALDI, 2015, p. 145, grifos do autor).

O pensamento do Círculo introduz na discussão sobre a língua(gem) a posição do falante, o eu, o sujeito que dá o ‘*start*’ numa enunciação. Até aquele momento, os pensadores haviam se preocupado apenas com o interlocutor, o outro, aquele que “recebe” a mensagem. Bakhtin postula que a figura do eu é tão importante quanto a do outro, porque a linguagem se constrói na interação entre eles. Ao lançar uma palavra que é a ponte entre ele e seu outro, o sujeito está se modificando, se constituindo, uma vez que não lança essa palavra sem considerar quem

é esse outro. Só há um momento em que a palavra pertence unicamente ao locutor “é o instante do ato fisiológico da materialização da palavra.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014 [1930], P. 117). Parece difícil de entender, mas a visão do outro faz com que, na partida, essa palavra já se modifique e em se modificando, modifique o próprio sujeito; nas palavras do próprio autor “Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário [...]; levo em conta suas concepções e convicções, os seus preconceitos [...] tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele.” (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 302). Geraldi (2015), depois de discutir essa inter-relação, afirma que “Temos a identidade que os outros nos dão.” (GERALDI, 2015, p. 45). Ou nas palavras de Faraco (2009): “É nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas.” (FARACO, 2009, p. 84).

Então, a alteridade não se restringe a eventos factuais em que um ser está frente a outro, mas na relação que os sujeitos fazem entre o seu próprio discurso e as marcas que traz em si dos discursos alheios.

O sujeito se constitui em suas ações dialógicas e responsivas, pois a linguagem que constitui sua consciência não só responde aos já-ditos como se torna um já-dito para as ações futuras não só dos outros como desse mesmo sujeito. É por isso que Geraldi (2015, p. 141) diz que “os mecanismos de constituição social do sujeito não o fazem passivo nem determinado, mas flutuante e ininterruptamente em constituição.” O eu está sempre incompleto e é no exterior, na visão que o outro tem dele, que busca sua completude e dá a completude desse outro numa relação de alteridade constante que se dá nos atos de interação discursiva. Quanto a essa relação de reciprocidade entre o locutor e o interlocutor, em que um acaba por constituir outro, Geraldi especifica que:

Esta inacessibilidade, a mostrar sempre a incompletude fundante do homem, mobiliza o desejo de completude. Aproximamo-nos do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem. É nesta atividade que se constrói a linguagem enquanto mediação sógnica necessária. Por isso a linguagem é trabalho e produto do trabalho. (GERALDI, 2015, p. 108).

Como se depreende do pensamento acima, a busca de si mesmo através das interações com os outros não é fortuita, pelo contrário, é decorrente da necessidade que se tem de constituir-se sujeito.

Dessa forma, o eu sozinho nunca tem de si mesmo a real compreensão, ele precisa da presença do outro, que é quem lhe dá o excedente de visão, que o completa. Nas palavras de Geraldí:

A visão do outro nos vê como um todo com um “fundo” que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um *excedente de visão*. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. (GERALDI, 2015, p. 107, grifos do autor).

A essência social da linguagem vem dessa necessidade de que o outro nos complete e da importância que a nossa própria visão sobre ele assume na consciência desse outro. No entanto, é relevante pontuar que há um outro lado na natureza humana, como pontua Faraco (2009) acerca do pensamento bakhtiniano:

Pode-se dizer que para o círculo, o sujeito é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser). (FARACO, 2009, p. 86-87).

Além disso, há o elemento tempo a ser considerado – “Da vida não há um autor e se estou vivendo, tenho um por-vir e portanto sou inacabado. O todo acabado de sua vida o ‘eu’ não o domina.” (GERALDI, 2015, p. 107) - , pois as interações não se dão isoladas e, como o sujeito está em constante constituição, é nas relações com os outros que busca novos dados sobre si.

As relações de interação, nas quais os sujeitos se encontram, constituindo-se diuturnamente através dos discursos e na relação com os outros, trazem em si um valor apreciativo que lhes é constitutivo. Por isso, é importante acrescentarmos a esta discussão outros dois conceitos bastante relevantes nos estudos do Círculo de Bakhtin: as concepções de ideologia e de axiologia (também elas imbricadas entre si). É o que trazemos na seguinte seção.

2.3 A IDEOLOGIA E A AXIOLOGIA

Uma das mais objetivas afirmações que faz o Círculo de Bakhtin é a de que “todo signo é ideológico” e a “palavra é o fenômeno ideológico por excelência.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 36). No entanto, conforme os comentadores de sua obra afirmam, somente em um momento é dada uma definição clara de ideologia em um dos textos do Círculo. Isso ocorre quando Volochínov (2013 [1930]), numa nota de rodapé, diz: “todo o conjunto de interpretações da realidade social e natural que se sucedem no cérebro do homem, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas signicas”. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 138). Ao comentar essa mesma citação, Miotello (2007) explica que por ela podemos perceber que a ideologia tem a ver com a “expressão de uma tomada de posição determinada”, ou o ponto de vista.

Uma mesma palavra pode circular (e circula) pelos discursos dos mais diferentes sujeitos, pertencentes a cada uma das classes sociais e em diferentes momentos históricos, e, a cada vez que é objetificada/atualizada, ela traz intrínseco em si um valor, uma tomada de posição.

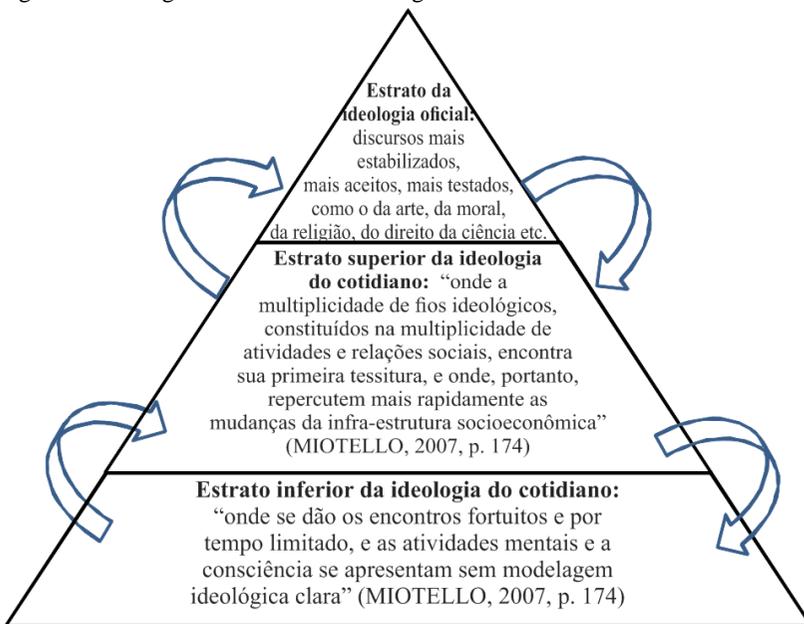
A primeira ressalva importante que o Círculo faz a respeito da concepção de ideologia é a de que não está entendendo esse termo conforme algumas linhas marxistas o concebem, ou seja, não vê ideologia como “mascaramento do real”. Para Marx e Engels, segundo Miotello (2007, p. 169), a ideologia surge quando ocorre a divisão do trabalho entre trabalho manual e intelectual. É aí que a visão do Círculo se distancia dessa ideia, pois para Bakhtin há mais camadas ideológicas atuando na sociedade, os discursos não se dividem somente entre duas classes sociais e, além disso, a ideologia não expressa apenas uma ideia, mas, sobretudo, expressa uma tomada de posição em relação ao mundo vivido. Obviamente, o Círculo leva em consideração que cada classe (como os trabalhadores rurais, os proletários, os profissionais liberais etc.) apresenta um discurso com ideologia própria.

Ideologia do cotidiano e ideologia oficial formam, de acordo com o pensamento do Círculo de Bakhtin, o sistema ideológico. Miotello (2007) explica que a “ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo” e a ideologia do cotidiano é aquela que “brota e é construída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida.” (MIOTELLO, 2007, p. 169). O autor assim explica:

De um lado, a ideologia oficial, como estrutura ou conteúdo, relativamente estável; de outro, a ideologia do cotidiano, como acontecimento, relativamente instável; e ambas formando o contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social.” (MIOTELLO, 2007, p. 169).

Para deixarmos mais claro o exposto acima, construímos a figura abaixo, através da qual se demonstra mais claramente o que Miotello (2007) quer dizer a respeito de como se situam nas situações concretas da sociedade as questões das ideologias do cotidiano e a oficial.

Figura1 - Ideologia do cotidiano e ideologia oficial



Fonte: Produção da autora.

O uso dessa imagem é uma tentativa de mostrar não só as interferências que cada estrato do sistema ideológico de uma sociedade tem sobre os outros, mas principalmente, de mostrar que o estrato inferior da ideologia do cotidiano é maior porque ocorre com todos os indivíduos de maneira espontânea em seu dia-a-dia, constitui-se, portanto, na base das relações sócio-históricas de determinada sociedade. À medida que os discursos vão se tornando mais representativos de camadas ou grupos

sociais determinados, eles vão se tornando mais estabilizados até adquirirem, no estrato da ideologia oficial, um caráter mais ‘sólido’, digamos assim, menos sujeitos a alterações e influências vindas da vida diária. De forma que, não é dada a qualquer um a prerrogativa de contestar, por exemplo, o que seja arte ou não. Entretanto, precisamos salientar que esses estratos não são estanques, pelo contrário, exercem influências mútuas uns nos outros, conforme se tentou demonstrar com as setas da figura.

Esse movimento de inter-relação foi também explicado por Geraldi (2015), quando afirma que:

A vida tonifica a cultura, a arte, a ciência; estas tonificam a vida sem lhe barrarem a mobilidade, a fluidez e as exigências de uma nova cultura, uma nova arte, uma nova ciência, num fluxo contínuo, ininterrupto no grande tempo histórico. (GERALDI, 2015, p. 87).

Além do conceito de ideologia, discutido até aqui, outro dos temas desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin e com ele bastante relacionado é o conceito de axiologia, o qual passamos a abordar a seguir.

Em toda ação enunciativa ocorre uma avaliação. O autor avalia a situação que gera o enunciado e também avalia o interlocutor para quem vai dirigir sua palavra. O interlocutor, por sua vez, avalia o autor e o enunciado que dele recebe. Toda ação discursiva é dotada de avaliações, por isso é axiológica. Muitos estudiosos da produção teórica do Círculo de Bakhtin já se debruçaram sobre a questão da axiologia e dos juízos de valor inculcados em nossos discursos. Geraldi (2015) chega a ser poético em dizer

Há vida na voz que fala; há vida no ouvido que escuta. Nos sulcos lineares traçados pelas letras das palavras escritas, produtos de enunciações, os olhos do leitor não enxergam letras alinhadas, objetos referidos, histórias contadas, mas julgamentos de valor, inusitadas metáforas que escondem ou desvestem crenças consolidadas, um por-vir a ser realizado. (GERALDI, 2015, p. 86).

É o julgamento da situação extraverbal que gera a *memória de futuro*. Essa ideia de memória de futuro contribui, na visão de Geraldi (2015), para a compreensão de que o presente é determinado mais pelo futuro do que pelo passado, porque é para construir o futuro desejado que faremos nossas escolhas no presente, no ato da enunciação.

No próprio pensamento do Círculo, podemos encontrar:

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou *apreciativo*, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 137, grifos do autor).

Segundo o autor, todo locutor imprime esse acento apreciativo na sua palavra, no seu discurso através do que chamaram de entoação expressiva. É através dela que o interlocutor vai captar a cor e o tom do que o locutor está falando e intui o lugar de onde esse locutor fala. Numa conversa, num diálogo, cada interlocutor vai acrescentando suas diferentes entoações, que trazem com elas os diferentes pontos de vista que cada um tem. Como é a situação real de interação que determina o material entoativo a ser usado; uma mesma palavra pode ser empregada com muitas entoações diferentes, dependendo das circunstâncias em que aparece. Prestam-se muito ao papel de indicar a entoação, as interjeições. Acrescenta-se ainda que a apreciação tem relação direta com a enunciação, porque, ainda de acordo com BAKHTIN/VOLOCHÍNOV (2014[1929]), somente no sistema abstrato da língua não há valor apreciativo.

O pensamento real atuante é o pensamento emocional-volitivo, o pensamento entoante, e essa entoação adere de um modo essencial a todos os elementos do conteúdo semântico da ideia no ato performado [do procedimento] e põe-se em relação com a experiência evento singular. É precisamente o tom emocional-volitivo que orienta e afirma o semântico na experiência singular. (BAKHTIN, 1993, p. 34 *apud* BRAIT, 1997, p. 92).

De acordo com Brait (1997), o que o Círculo denominou “*entonação*” ou o “*tom do discurso*” tem relação com a avaliação social que o sujeito faz a fim de combinar as dimensões histórica e intersubjetiva na construção dos discursos, uma vez que a linguagem não é falada no vazio e sim numa situação concreta, situada histórica e socialmente.

A entoação, de certo modo, pode ser entendida como aquilo que anima a enunciação, pois é através dela que o interlocutor capta o acento

apreciativo, a valoração que o locutor está imprimindo ao seu discurso. Depende da compreensão desse acento o próprio tom a ser colocado pelo outro em sua reação resposta, ou seja, a partir da percepção do tom assumido pelo discurso é que se pode dar uma contrapalavra verdadeiramente responsiva. Sem isso, a alternância de vozes numa conversação não passaria de uma sucessão de turnos e nunca chegaria a se constituir em um diálogo na concepção bakhtiniana.

A seguinte colocação de Geraldi (2015) é relevante para se entender a origem da entonação:

A língua penetra na vida e a vida penetra na língua e esta se faz a matéria da consciência de cada um. A avaliação entonacional que conduz a ação consciente se faz através da língua que não pertence ao indivíduo, pois esta está nele pelo processo de sua vivência da vida, isto é, de sua prática social concreta convvida com outros. (GERALDI, 2015, p. 139).

E o autor acrescenta que:

As ações do outro, os dizeres do outro, prenhes de sua cultura, quando confrontados com objetos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhes atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar. (GERALDI, 2015, p. 89).

Dessa forma, as interações discursivas funcionam como um jogo em que se alternam vozes com diferentes índices de valoração, porque cada sujeito se apresenta para o diálogo (ou para os textos), trazendo consigo uma história de experiências e também de outras vozes que se presentificam nos atos únicos de cada enunciação.

Intimamente relacionadas com as questões de ideologia e axiologia estão as noções de força centrípeta e de força centrífuga, que atuam na sociedade e, por conseguinte, sobre a linguagem. Se a sociedade é o campo em que se debatem as ideologias das diferentes classes sociais, não é de se estranhar que ela mesma tenha meios através dos quais se tenta impor a verdade de uma classe sobre as demais, usando sua linguagem e seus discursos.

Bakhtin (1990 [1934-1935]) mostra que existem forças, que atuam no sentido de unificar e centralizar as ideologias verbais, são o que chamou de forças centrípetas. Essas forças atuam de fora para dentro da

língua e forçam contra a existência do plurilinguismo. Esse conceito merece explanação:

Aquilo que chamamos de língua não é só um conjunto difuso de variedades geográficas, temporais e sociais (como nos ensinam a dialetologia, a linguística histórica e a sociolinguística). Todo esse universo de variedades formais está também atravessado por outra estratificação, que é dada pelos índices sociais de valor oriundos da diversificada experiência sócio-histórica dos grupos sociais. Aquilo que chamamos de língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais.

A multidão de vozes sociais caracteriza o que tecnicamente se tem designado de *heteroglossia* (ou *plurilinguismo*). (FARACO, 2009, p. 57 - grifos do autor).

Como vimos, é natural que em uma sociedade estratificada existam diferentes estratos de linguagem, não existe uma única língua no meio social, pois cada classe enxerga, vive e nomeia a realidade a partir de seu próprio ponto de vista e de seu próprio sistema de valores. Havendo mais de uma classe, haverá sempre mais de uma voz social. No entanto, as forças centrípetas de que fala o Círculo atuam contra essa heterogeneidade, forçando uma unidade e uma centralização artificiais.

Essas forças agem, por exemplo, quando o dialeto de uma classe dominante acaba por ser considerado o único ou quando a arte (Literatura) produzida por um grupo é considerada A arte em detrimento do valor das demais produções dos outros grupos menos valorizados socialmente.

Atuando contra essa uniformização, resistindo à monologização estão as chamadas forças centrífugas. Para Bakhtin (1990 [1934-1935])

Ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. [...] Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras). (BAKHTIN, 1990 [1934-1935], p. 82).

Bakhtin acrescenta ainda que, dentro da Literatura, as forças centrípetas estariam para a poesia assim como as centrífugas estariam para o romance e os gêneros literários e prosaicos. Isso porque o romance traz em si as diferentes e diversas vozes sociais, marcadas ideologicamente. Assim, as forças centrífugas representam o plurilinguismo dialogizado. (BAKHTIN, 1990 [1934-1935], p. 83).

Conforme acrescenta Faraco (2009), na vida cotidiana, enquanto acontecem os processos de construção socioideológica dos sujeitos, essas duas forças estarão atuando sobre eles: de um lado, a força centrípeta vem com sua palavra de autoridade, que não admite outras vozes (bivocalização¹⁶) e obriga o sujeito a aderir a ela; por outro, a força centrífuga traz palavras persuasivas, cheias de outras vozes, abertas a mudanças. De acordo com esse autor, quando ocorre a prevalência da palavra autoritária na constituição de um sujeito, sua consciência torna-se mais monológica e isso diminui sua autonomia.

Pode-se identificar aqui a presença de mais dois conceitos desenvolvidos por Bakhtin (1990 [1934-1935]) - novamente, surgem imbricados com outros - são os conceitos de palavra autoritária e de palavra internamente persuasiva, os quais, devido à sua relevância para as discussões que este trabalho propõe, serão desenvolvidos na seção seguinte.

2.4 A PALAVRA AUTORITÁRIA E A PALAVRA INTERNAMENTE PERSUASIVA

Raríssimos homens conseguem viver isolados de tudo e de todos; a verdadeira natureza humana é voltada para o social, para o outro e “A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014 [1930], p. 36). De maneira que a palavra faz parte indissociável de nossa vida cotidiana. As palavras de cada um de nós, no entanto, não são inteiramente nossas, não surgem de um ato original, Bakhtin (1990 [1934-1935]) chega a afirmar que praticamente a metade do que dizemos vem de outrem. Muitas vezes, em nosso discurso cotidiano, essa proveniência é marcada na fala através de expressões como “ele disse”, “falaram”, “saiu no jornal” (e na escrita pelas aspas ou mesmo pela representação do discurso direto), mas em muitas outras o falante já nem sente que está retomando palavras alheias,

¹⁶ Segundo Faraco (2009), a bivocalidade ocorre quando nossos enunciados expressam ao mesmo tempo a palavra de outrem e a nossa apreciação axiológica sobre ela.

tal é o grau de interpenetração dos discursos no cotidiano. Essa retomada das palavras de outrem pode se dar literalmente, como recém mostramos, ou pela deturpação feita, por exemplo, nas paródias. A apropriação das palavras de outrem, cabe destacar, traz também um elemento de individualidade por conta da reacentuação que cada um faz na hora de se enunciar e ainda pela própria situação de interação (enquadramento) em que um novo diálogo se concretiza, uma vez que leva em consideração o novo interlocutor a quem se dirige¹⁷ e não só ele, a própria figura do falante influi decisivamente na compreensão do que está sendo reenunciado. Bakhtin (1990) adverte-nos, ainda, de que ao trazermos para nosso discurso as palavras de outrem não devemos tirar-lhes, dissolver-lhes a originalidade. Por isso é que se pode dizer que nossos discursos são, quase sempre, bivocais.

Essas retomadas das palavras já ditas, de acordo com Bakhtin, ocorrem naturalmente tanto na vida cotidiana quanto “nas esferas mais elevadas e organizadas das relações sociais” (BAKHTIN, 1990 [1934-1935], p. 139), podendo se dar de duas maneiras: “de cor” e “com as nossas próprias palavras”.

Aprofundando essa questão da assimilação da palavra alheia, Bakhtin (1990 [1934-1935]) diz:

O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos, etc., - ela procura definir as próprias bases da nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a *palavra autoritária* e como a *palavra interiormente persuasiva*. (BAKHTIN, 1990 [1934-1935], p. 142).

O autor salienta que esses dois tipos de palavra de outrem, apesar de muito diferentes, podem, ainda que raramente, estar unidos em uma única palavra, que se torna, então, simultaneamente autoritária e interiormente persuasiva. O mais comum, no entanto, é que haja um embate entre essas duas categorias que “determinam frequentemente a

¹⁷ Esse novo interlocutor, ainda que seja a mesma pessoa ou até o próprio ser falante se dá em função de que, na passagem do tempo, todos somos outros.

história da consciência ideológica individual.” (BAKHTIN, 1990 [1934-1935], p. 143).

A palavra autoritária é aquela que não admite ser alterada pela acentuação ou pela criatividade de quem fala; é um discurso que nos chega compacto, nas palavras do autor, e então só nos cabe aceitá-lo ou refutá-lo integralmente. Na vida cotidiana, a palavra autoritária costuma ser colocada, mesmo, por quem tem autoridade, como os pais, a Igreja e o Governo. Além dessas instâncias, nos dias de hoje, o discurso da mídia poderia ser considerado como palavra autoritária, muito embora nasça de uma autoridade autoconferida, que nem sempre possui legitimidade.

Também é autoritária a palavra que se distancia, não se constrói no presente, chega até ele já pronta, não permitindo discussão com ela, ela é e ponto final.

Ao contrário disso, a palavra interiormente persuasiva “é uma palavra contemporânea, nascida numa zona de contato com o presente inacabado, ou tornado contemporâneo; ela se orienta para um homem contemporâneo e para um descendente, como se fosse um contemporâneo.” (BAKHTIN, 1990 [1934-1935], p. 146). Além do mais, a palavra interiormente persuasiva é responsável pelo grau de criatividade com que equilibramos em nosso interior o conjunto de palavras nossas com as palavras dos outros. É como se ela se opusesse à imobilidade própria da palavra autoritária. Ainda, de acordo com o autor, o caráter da palavra interiormente persuasiva também permite que haja um embate de diferentes pontos de vista dentro do sujeito, onde várias posições “lutam” por um maior espaço no discurso. (BAKHTIN, 1990 [1934-1935]).

É como se a palavra interiormente persuasiva fosse responsável pela vida do diálogo que existe em nossa consciência ideológica. É ela a responsável por manter ativas as diferentes vozes que compõem nosso discurso, permitindo que palavras mesmas ressurgam reacentuadas em diferentes situações interativas. Isso ocorre em todos os campos ideológicos, até mesmo no discurso científico (que seria mais afeito à palavra autoritária). Outro exemplo dessa assimilação da palavra do outro como palavra interiormente persuasiva, trazido pela mesma obra do Círculo, é a incorporação ao nosso discurso de palavras estrangeiras.

Além disso tudo, é relevante acrescentar que, quando a palavra do outro é desprovida de seu caráter enunciativo ela deixa de ser uma enunciação dirigida a alguém e passa a ser somente um comportamento e o que era uma resposta passa a ser uma mera reação, conforme nos coloca Amorim (2004).

Esperamos que a tentativa de discutirmos separadamente os diferentes conceitos desenvolvidos nos estudos do Círculo de Bakhtin

com relação à linguagem não interfira na compreensão de que concretamente todos eles estão intimamente imbricados; como aliás, o próprio Geraldi (2010) esclarece:

Ao associarem a noção de constitutividade à de interação, escolhendo esta como o lugar de sua realização, as concepções bakhtinianas de linguagem e de sujeito trazem, ao mesmo tempo, para o processo de formação da subjetividade o outro, alteridade necessária, e o fluxo do movimento, cuja energia não está nos extremos, mas no trabalho que se faz cotidianamente (GERALDI, 2010, p. 32).

Considerando que, na presente pesquisa, nosso foco recai sobre a escuta da reação-resposta dos professores em um processo de formação, na sequência abordaremos as noções de enunciado e discurso, as quais são importantes para situarmos o modo como serão entendidas as falas dos/as professores/as.

2.5 O DISCURSO E O ENUNCIADO

Os conceitos discutidos acima de linguagem, axiologia e ideologia, por exemplo, não teriam sentido sem a concepção bakhtiniana de língua como discurso. Como já vimos em subseção anterior, entretanto, o Círculo vai se deter na compreensão do discurso como um plano mais completo (complexo) a que é elevado o plano da língua, Bakhtin percebe que o estudo da língua, tal como era feito pela Linguística até aquele início do século XX, deixa de fora os aspectos por ele considerados fundamentais no estudo desse objeto: a situação social e os interlocutores. Ele propõe que esse novo objeto deva ser estudado num campo que denominou “metalinguística” ou, melhor dizendo, “translinguística”.¹⁸

E justifica-se, dizendo: “Temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.” (BAKHTIN, 2002 [1929], p. 181).

¹⁸ Rodrigues (2005, p. 156), também em nota de rodapé, esclarece que hoje em dia o termo “translinguística” seria mais apropriado, devido ao significado que se atribui à metalinguagem, e que ao grupo das disciplinas, que integrariam esse ramo de estudos, poderiam ser incluídos os estudos da análise do discurso, da teoria da enunciação e da própria Linguística Aplicada.

O discurso se tece na alternância dos enunciados, por isso o enunciado e não mais a frase passa a ser o ponto central da abordagem da língua(gem), pois, segundo os pensadores do Círculo, “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”. (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 283). Outra característica importante do discurso, para Bakhtin, é que ele é sempre orientado em direção a outrem, sendo assim, sempre dialógico, como já se demonstrou na seção sobre alteridade.

Um elemento interessante na visão que o Círculo passa a pontuar no cenário dos estudos linguísticos (literários, a princípio) é a noção de que a situação social constitui elemento interno do enunciado e não se encontra fora dele como se fosse um invólucro. Para explicar essa questão, Volochínov ([1926]), dá como exemplo o enunciado “Bem”¹⁹ e mostra como o contexto extraverbal apoia a compreensão de um enunciado, dizendo que para isso três elementos deverão estar presentes: o horizonte espacial comum entre os interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum que eles têm de dada situação e a avaliação comum que fazem da situação vivida. Em Rodrigues (2005), esses mesmos elementos são considerados como: horizonte espacial e temporal, horizonte temático e horizonte axiológico.

De acordo com Bakhtin (2015 [1930]) o enunciado (“unidade da comunicação discursiva”) apresenta as seguintes peculiaridades constitutivas, que o distinguem da frase/oração: a. a alternância dos sujeitos; b. conclusibilidade e c. relação do enunciado com o próprio falante e com os outros participantes. As frases e orações se diferem dos enunciados por serem, se tomadas fora de um ato enunciativo, neutras; enquanto que uma mesma palavra ou oração se torna um enunciado a partir do momento que um falante imprime a elas um valor apreciativo.

O enunciado tem dupla orientação uma vez que, ao ser constituído, seu locutor sempre considera os já-ditos e se orienta para os prefigurados, em outras palavras, os enunciados /constituem-se respondendo a alguém e já antecipando a reação-resposta do interlocutor para quem está endereçado. Quanto a isso, encontra-se em Rodrigues (2005) o seguinte:

O enunciado desde o seu início (projeto discursivo),
objetiva a reação-resposta ativa (imediate ou não,
verbal ou não, exterior ou interior [discurso

¹⁹ Esse exemplo é retomado por Brait (2007) e serve para mostrar como mesmo um enunciado simples se se faz entender, ou é passível de atribuição de sentido, graças à situação social.

interior]) daquele a quem é destinado e constrói-se em função dessa eventual reação-resposta. Os enunciados já-ditos e os enunciados pré-figurados (reação-resposta antecipada do outro) “determinam” a construção do enunciado, tornando-o como já dito, uma unidade multiplanar, sulcado por esses enunciados. Assim, se os enunciados, pelo seu papel e lugar, representam unidades concretas e únicas da comunicação discursiva, por outro, pela sua natureza dialógica (o dialogismo é constitutivo), não podem deixar de se tocar nessa cadeia, estando vinculados uns aos outros por relações dialógicas, que são relações de sentido. (RODRIGUES, 2005, p. 160).

Isso significa que a todo o momento, diante do contexto sócio-histórico que se apresenta a dado sujeito (cada um de nós), ele organiza seu projeto de dizer e quando o faz, inconscientemente, “desenha” esse projeto considerando o interlocutor e esperando dele uma resposta, já que ninguém, ainda que estando sozinho, fala para o nada, sem nenhum objetivo. Além disso, esse sujeito vai buscar em seu repertório elementos, seja da própria estrutura da língua, seja da cultura, que possam constituir esse enunciado. Nesse fluxo enunciativo em que um sujeito no momento presente retoma elementos do passado e ao mesmo tempo projeta um futuro é que podemos compreender a noção proposta pelo Círculo de que “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 289), pois

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 294-295).

Assim, é possível entender que o termo empregado por Faraco (2009), quando diz haver um caldo da heteroglossia no qual o sujeito se constitui, é pertinente para explicitar melhor o conceito de enunciado do Círculo, porque traz consigo a ideia de que essas vozes alheias estão por todo o lado na sua consciência, não sendo possível ao sujeito delas se esquivar. E o autor ainda reforça:

Nossos enunciados emergem – como respostas ativas que são no diálogo social – da multidão de vozes interiorizadas. Eles são, assim, heterogêneos. Desse ponto de vista, nossos enunciados são sempre discurso citado, embora nem sempre percebidos como tal, já que são tantas as vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade. (FARACO, 2009, p. 85).

Em mais de um momento, Bakhtin afirma que é impossível haver relações dialógicas entre os elementos do sistema da língua, por exemplo, entre as palavras tal como aparecem num dicionário, ou mesmo entre os elementos de um texto se visto puramente pelo enfoque linguístico. Ele explica que:

As relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas mas não são irredutíveis a estas e têm especificidade própria.

Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa.[...]o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. (BAKHTIN, 2002 [1929], p.184).

Ao longo das seções acima, pretendemos dar visibilidade a alguns dos princípios basilares do pensamento desenvolvido amplamente pelo Círculo de Bakhtin, no entanto, temos clareza de que esses mesmos conceitos hora ou outra se imbricam de tal forma que foi difícil abordar cada um separadamente.

Além da revisão dessas noções teóricas cunhadas pelo Círculo de Bakhtin, na constituição deste nosso trabalho, consideramos relevante uma incursão pelas discussões relativas à área de formação de professores, por algumas questões sobre currículo, pelo conteúdo e significado dos documentos parametrizadores oficiais e pela constituição histórica da

própria disciplina de Português. Isso é o que passamos a fazer no capítulo a seguir.

3 OS PROFESSORES COMO SUJEITOS NO PROCESSO EDUCATIVO

O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador, como uma mercadoria e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

Karl Marx

A grandeza da tarefa de ser professor não está em ser aquele profissional que “cuida das crianças” ou “prepara as novas gerações”, como, muitas vezes, se propaga através do senso comum. Longe disso, a grandeza desta profissão vem das dificuldades que enfrentam os professores diante de um complexo emaranhado de dúvidas o qual nos faz questionar: o professor é apenas um profissional técnico, engessado na prática? Ou ele é um intelectual crítico, perdido no mundo das teorias acadêmicas? Ele é um agente transformador da sociedade? Ou, como funcionário público, é quem acaba reforçando as ideologias hegemônicas? Não há uma resposta fácil para tais questionamentos, porque, na prática, o professor é tudo isso num só profissional.

Na realidade brasileira, não há ensino formal fora das escolas e não há escolas em que a figura central de trabalhador não seja a do professor. Por isso, considerou-se relevante trazer neste capítulo não só as características atribuídas a esse profissional, seus saberes e condições de trabalho, mas também um pouco do que se tem pesquisado a respeito dos processos de formação que o habilitam e o “qualificam” para o exercício profissional. Além disso, na intenção de construirmos um panorama dos estudos sobre a questão da docência, acabamos por recorrer a conceitos bastante difundidos, que, inclusive, já têm sido revistos; por exemplo, revisitamos os autores adeptos das teorias do professor reflexivo e também os que as criticam. Isso foi feito na tentativa de criar inteligibilidades para o papel que o docente tem ocupado na pesquisa educacional.

Com a finalidade de compreendermos a situação em que se encontra a carreira docente trazemos, também, aspectos históricos relativos à profissionalização dos professores e a questão da autonomia

dos professores no fazer pedagógico. Também abordaremos questões sobre currículo, documentos oficiais parametrizadores e desenvolvimento da disciplina de Língua Portuguesa.

Assim, passamos a seguir a uma problematização no intuito de refletir acerca de algumas questões que têm nos inquietado: Quem é o professor que está nas salas de aula desempenhando essa tarefa hoje? Como esse profissional se constitui? Que saberes estão na sua formação inicial e continuada? Que saberes são exigidos/desenvolvidos na prática docente?

3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A preocupação em formar profissionais habilitados para exercer a docência dentro de um espaço determinado chamado escola é relativamente recente, como veremos ao longo desta seção. Que profissional é esse a quem a sociedade (e o Estado) delega a tarefa de ensinar às novas gerações? Como tem sido sua formação inicial e continuada? Qual o estatuto dessa profissão junto às demais?

Para responder a questões como essas é que pesquisadores contemporâneos como Nóvoa (1995a; 1995b; 2011); Kleiman (2001); Tardif (2000; 2010); Gatti (1997; 2012); André (2001); Pimenta e Ghedin (2012); Geraldi, Fiorentini e Pereira (2003), entre outros, têm se debruçado sobre a questão da formação de professores, preocupando-se em situá-los como protagonistas na produção de novos saberes e na prática de reflexões sobre esse mesmo conhecimento, também elas geradoras de conhecimento.

Esta seção tem por objetivo trazer um pouco do que se tem pesquisado e discutido a respeito da formação de professores, tanto sobre a formação inicial quanto sobre a continuada, as quais acabam por se constituírem em etapas de uma mesma carreira. Mesmo cientes dessa relação imbricada, as trataremos separadamente nas subseções a seguir, apenas com o objetivo de sermos mais claros e específicos.

3.1.1 Os saberes docentes

Para falarmos dos saberes que são próprios da formação docente, usaremos muitas das questões levantadas por Tardif (2010), começando, por exemplo, com a definição de ‘professor’ que esse autor traz e que ele mesmo considera quase óbvia: “professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2010, p. 31).

Entendido dessa maneira, qualquer pessoa mais experiente em um assunto, de modo geral, e que soubesse ler e escrever, de modo específico, a qual se propusesse a ensinar aos outros seria um professor. E, de fato, foi assim no início e é esse o princípio. No entanto, se nos detivermos na palavra ‘função’, começaremos por excluir desse conceito os familiares mais velhos, os anciões das comunidades e passaremos a pensar em pessoas que realizam a tarefa de ensinar como um *trabalho* e, então, a definição de quem seja esse professor se complexifica enormemente. Como um trabalhador, o professor é ao mesmo tempo um indivíduo único, que enfrenta sozinho o desafio de, em cada sala de aula, interagir com cada aluno a cada dia, e é também parte de um todo, constitui um corpo, que, como lembra Tardif (2010), historicamente já foi da Igreja e do Estado, trabalhando a serviço de causas e finalidades maiores do que ele.

Por outro lado, devemos considerar, ainda, que o profissional professor, por ter o ensino como um trabalho, realiza uma atividade através da qual ele não só faz alguma coisa ou transforma alguma coisa em outra, mas também transforma a si mesmo nesse e por esse fazer, como destaca Tardif (2010). Também, Ghedin (2002) fala sobre o trabalho do professor, afirmando que:

O resultado do conhecimento fundado na reflexividade situa-se, por um lado, nas condições históricas e objetivas do sujeito que reflete e, por outro, diríamos, no trabalho, como ação fundante do humano e de sua condição. Com isto se quer dizer que o ser humano se faz num movimento contínuo e permanente através do trabalho. Somos muito mais o resultado deste fazer que as possibilidades de nosso pensar sobre ele. Mais que isto, esta dialética entre fazer e pensar possibilitou no humano, a instituição de seu ser.

O ser humano é fundado neste movimento contínuo, permanente e duradouro de pensar fazendo-se e ao fazer-se pensante fundamentar-se historicamente no tempo e só esta historicidade possibilita e condiciona toda a emergência de seu vir-a-ser. Assim, o trabalho é um processo contínuo e permanente de auto-construção que se faz pela abstração e concretização do mesmo. Ele institui uma dialética do fazer-se e do fazer ser. (GHEDIN, 2002, p. 149-150).

Outra questão que nos parece igualmente importante é a definição a respeito da origem dos diferentes saberes que compõem o conjunto

plural de saberes que os professores têm. “Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e pedagogia) e experienciais.”²⁰ (TARDIF, 2010, p. 33).

Apropriando-nos livremente da máxima de Simone de Beauvoir e submetendo-a a nossos propósitos, diríamos que “ninguém se gradua professor, só se torna professor”. Ou, aproximando-nos das palavras dos autores referenciados neste trabalho, “[...] *com o passar do tempo*, ela (a pessoa que trabalha no magistério) tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *éthos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210, grifos dos autores); “Nós nos formamos professores ao longo de alguns anos de estudos de certos conteúdos que adquirimos, que *encorpamos*, e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos. [...] talvez, isto apenas nos forme, mas não nos torna professores.” (GERALDI, 2010, p. 82, grifo do autor). E o tornar-se professor é um processo constante; ninguém sai pronto de uma graduação, não há uma fórmula de enquadramento, uma fôrma. Igualmente, não se pode falar em dom, apesar de considerarmos alguma aptidão pessoal, talvez, um pendor pelo trabalho com seres humanos.

Silva, Assis e Matêncio (2001) defendem que, para trabalhar no ensino, os professores têm que ter, no mínimo, dois tipos de saberes: os saberes historicamente constituídos e os saberes do saber-fazer²¹. Isso significa que um professor de Português une os conhecimentos sobre a língua(gem) com o conhecimento pedagógico (teorias da aprendizagem; o que esperar dos alunos em cada etapa escolar e de seu desenvolvimento; propor e organizar as atividades de ensino; coordenar a sala de aula; lidar com a burocracia da escola etc.). O primeiro conjunto de conhecimentos é adquirido basicamente numa graduação e o segundo, em tese, também; mas, na verdade, o saber-fazer se aprende fazendo, na prática. É na sala de aula, com alunos reais e no tempo presente, que todo professor aprende, por tentativa e erro, a resolver problemas, porque no dia-a-dia as situações de sala de aula são sempre inéditas e, por mais que haja planejamento, inesperadas; também, é com a experiência prática dentro da escola que se aprende a trabalhar, já que o trabalho do professor não se restringe a atividades didáticas. Muitas vezes, é no contato com colegas mais

²⁰ Essa gama de saberes, oriundos de diferentes ordens, contribui para a complexidade da carreira docente, mas, em contrapartida, abre espaços para as fragilidades de sua formação.

²¹ Para Silva, Assis e Matêncio (2001), os primeiros seriam os objetos de estudo e os segundos, os objetos de ensino.

experientes e na observação de seus saberes-fazer que começamos a entender e a dominar o funcionamento próprio das escolas. E os estudos de Tardif (2010) mostram, por exemplo, que, ao longo da carreira, o segundo conjunto de saberes vai se tornando mais importante que o primeiro.

Esses dois domínios, entretanto, não abrangem todos os saberes dos professores, há muitas outras variáveis a serem levadas em consideração na tentativa de entendermos a docência.

Em seu trabalho de 2010, Tardif traz o resultado de pesquisas feitas nos Estados Unidos e das realizadas por ele próprio, em que se determinam as características que os saberes profissionais dos professores têm. Assim, para o autor, tais saberes: 1) são temporais, adquiridos através do tempo, durante toda a vida e o que aprendem em dois momentos marcadamente importantes de sua trajetória – o período como aluno²² e o período inicial da carreira – levam para sempre, marcando suas decisões diante de situações no espaço profissional. Além disso, são temporais também porque são adquiridos ao longo de uma carreira, que é um processo de socialização, no qual se precisa aprender como viver numa escola; 2) são plurais e heterogêneos, porque, primeiro, provêm tanto de sua própria história e cultura escolar, quanto dos conhecimentos adquiridos na graduação e através de programas e guias escolares e, ainda, pela observação de outros professores e de sua própria experiência; segundo, se apoiam em diversas concepções e diferentes teorias ao mesmo tempo, uma vez que lançam mão de quaisquer recursos que possam auxiliá-los no alcance de diferentes objetivos durante o trabalho; terceiro, são heterogêneos e variados, porque a própria prática em sala de aula é heterogênea, uma vez que naquele momento é necessário ensinar conteúdos, gerir tempos e conflitos, fazer adaptações etc. - o autor chega a comparar esses saberes às ferramentas de um artesão que ficam guardadas numa mesma caixa até serem necessárias ao trabalho em questão, mantendo entre si, portanto, não uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática (TARDIF, 2010, p. 264) -; 3) são personalizados e situados, porque têm relação direta com as características pessoais de cada trabalhador, sua personalidade, sua cultura, suas emoções; no trabalho com seres humanos, o trabalhador só pode contar

²² O autor chama a atenção para o fato de que o professor é o único profissional que, ao iniciar na profissão, já esteve imerso em seu local de trabalho – a escola – por pelo menos, uns dezesseis anos, tendo vivenciado muitas experiências em relação ao ser professor, pois, enquanto aluno, já construiu imagens positivas ou negativas a respeito desse profissional. (TARDIF, 2010, p. 261).

com seus próprios recursos, a sua experiência e capacidades pessoais, até seu próprio corpo é exigido no ato educativo; a situacionalidade ou “contextualidade” (GIDDENS, 1987, *apud* TARDIF, 2010, p. 266) vêm do fato de esses saberes serem construídos no momento do trabalho, na interação concreta entre cada professor e cada grupo de alunos a cada momento único e irrepetível; 4) são carregados das marcas do ser humano, porque, apesar de trabalhar com turmas, o professor convive com a individualidade de cada um dos alunos e, ao longo do tempo, os vai conhecendo com sensibilidade e discernimento; além disso, o trabalho com seres humanos requer sempre um componente ético e emocional, pois não só essa relação diária com os alunos suscita no professor reflexões constantes sobre si mesmo, sobre suas emoções, sobre seus valores como também conduz a um esforço constante em motivar os alunos para aprender, assentir e cooperar com o trabalho, a aula é o encontro das subjetividades do professor com a dos alunos. (TARDIF, 2010).

Ainda que muito do que fazem os professores em seu trabalho docente venha de suas vivências de antes da graduação - não só de suas vivências familiares e culturais, mas, sobretudo, das experiências vividas quando alunos (TARDIF; RAYMOND, 2000) - hoje em dia, pelo menos aqui no Brasil, um professor tem de passar por um curso formal para se habilitar a lecionar. Por isso, discutiremos a respeito dessa fase específica da formação docente na próxima subseção.

3.1.2 A formação inicial

Ensinar aos mais jovens ou aos menos experientes sempre foi uma ação propriamente humana, desde as conversas em torno das fogueiras, passando pelas caminhadas, seguindo grandes filósofos. Fazer isso, porém, de forma sistemática e regrada, dentro de um espaço específico criado para esse fim – a escola – é algo muito mais recente; surge no mundo ocidental a partir do séc. XVI. Se a escola é desse período, a figura do professor, tal como a conhecemos, também é, embora ambos tenham se modificado em alguma medida ao longo do tempo.

De acordo com Nóvoa (2011), o modo de formar professores passou por três momentos básicos: num período inicial até meados do século XIX, os novos professores eram formados como aprendizes trabalhando junto a outros mais experientes; depois, entre o meio do século XIX e o meio do XX, houve o tempo das Escolas Normais e, apenas mais recentemente, nas primeiras décadas do século passado, é que a formação de professores foi delegada às universidades.

Naquele primeiro momento, não havia preocupação em se ter um professor altamente qualificado, era preciso apenas que a pessoa fosse capaz de ler, escrever e realizar as operações matemáticas básicas para que fosse considerado apto a ensinar aos mais jovens. Geralmente, essa era uma tarefa deixada a cargo de clérigos ou de leigos que não tinham, entretanto, a docência como tarefa única.

Após os séculos de Brasil Colônia em que a educação estivera, a cargo dos jesuítas, direcionada apenas à formação das elites, Portugal finalmente preocupa-se com a instrução do povo, mas com o propósito primeiro de transformá-lo em eleitorado, uma vez que para votar era exigido que o cidadão (branco e livre) dominasse as primeiras letras. As Reformas Pombalinas (1750) haviam expulsado os jesuítas, estava dado o mote para a Coroa levar a cabo a implantação de escolas nos territórios de além-mar, pois os portugueses estavam convencidos de que através da educação (e da língua) garantiriam sua dominação sobre os brasileiros. Então, com a chegada dos professores régios, inicia-se um processo de laicização da instrução no Brasil. (VILELA, 2003).

A partir desse momento, segundo Villela (2003), as formas diversificadas de transmissão de conhecimento (pela família, igreja, preceptores, corporações profissionais etc.) passam a coexistir com a implantação de um sistema de ensino estatal, o que ocorre até a completa consolidação deste modelo no século XIX.

O segundo grande momento da formação de professores corresponde à implantação das escolas normais, como já se disse acima. Houve a necessidade de se criarem essas escolas devido ao programa de descentralização do ensino nas províncias, levado a cabo no Brasil da época, através do Ato Adicional de 1834²³. Além disso, a demanda por mais professores ocorreu depois do modelo inicial de escolarização ser considerado improdutivo. Conforme Faria Filho (2003), até então as escolas, nada mais tinham sido do que um espaço na própria casa do “mestre-escola”, no qual ele atendia a um aluno de cada vez, aplicando o método individual de ensino, que consistia em uma variação da instrução doméstica (quem sabe mais ensina aos que sabem menos). Ao longo do tempo, viu-se que, enquanto o professor atendia a um aluno individualmente, os demais ficavam “perdendo tempo”. Então, a ideia de se usar um novo método, o indutivo, surgiu. Esse novo método propunha que um professor, trabalhando com o auxílio de monitores (alunos mais adiantados), ensinasse ao mesmo tempo muitos alunos, utilizando,

²³ Através desse documento, o Governo Central delegava às províncias o dever de oferecer à população o acesso às primeiras letras.

inclusive novas ‘tecnologias’ como materiais didáticos: quadro-negro e livros. Essa ideia levou à necessidade de construção de prédios próprios para as escolas, abandonando-se as salas improvisadas nas casas, usadas até então. É nesse contexto que surgem as primeiras escolas normais no Brasil, durante os anos 30 e 40 do século XIX. “mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (em nível coletivo), contribuindo para a socialização de seus membros e para a gênese de uma cultura profissional.” (NÓVOA, 1995, p. 18) Essas escolas cumpriram seu papel de formar os professores que atuariam tanto no ensino primário quanto secundário até o surgimento das primeiras faculdades de Filosofia, o que ocorreria a partir dos anos trinta do século XX.

A partir dos anos de 1950 e 1960, o processo de urbanização no Brasil se intensifica, as cidades crescem e o contexto geral do trabalho se modifica, exigindo um novo perfil de trabalhador e, por conseguinte, a expansão da escolaridade da população se faz urgente. Em decorrência dessa nova demanda, multiplicam-se no país os cursos de formação de professores e a contratação de muitos profissionais para atuarem nas escolas; porém, essa expansão tem um lado negativo.

Isso porque nessa época se intensifica o processo de depreciação da função docente: a necessidade de *recrutamento* mais amplo e menos seletivo de professores [...] vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios. (SOARES, 2002, p.152, grifos nossos).

Depois das faculdades isoladas, os cursos de formação de professores passaram a ser oferecidos pelas universidades, as primeiras instituídas entre os anos de 1927 e 1960 (RAZZINI, 2000). Está iniciado, portanto, o terceiro momento da formação dos professores. Com o objetivo bem intencionado de se constituírem em espaços produtores de pesquisa e “ciência”, as universidades acabaram por implantar um currículo para a formação de professores totalmente disciplinar, num formato muito próprio do pensamento racionalista. Essa estrutura tem sido

atualmente avaliada como inadequada, pois, segundo ela, a prática mantém-se distante, fora do meio acadêmico.²⁴

Pensando sobre essas inadequações, alguns autores propõem alternativas para a estruturação curricular dos cursos universitários de formação inicial:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 28).

Considerando-se isso e o fato de que, nos tempos atuais, a formação inicial dos professores está a cargo principalmente das universidades é importante, então, que seu currículo seja condizente com os avanços propostos pelas pesquisas na área do ensino. É necessário haver coerência entre o quê e o como se trabalha nas universidades na formação dos novos professores e o que se espera desses recém-formados ao chegarem ao mercado de trabalho, às escolas, portanto.

Desde meados dos anos 80 do século XX, muitas reformas têm sido pensadas e propostas no sentido de reformulação dos cursos de formação de professores; Gatti (1997) apresenta e comenta algumas tentativas realizadas no Brasil, todas elas partem da premissa de que permitir que a universidade continue distante da escola somente tem levado a maus resultados perante a sociedade tanto de uma quanto de outra. A conclusão dos autores preocupados com a qualidade do ensino é a de que algo tem que ser mudado nos cursos de formação de professores para que, finalmente, alguma mudança se faça sentir na escola.

É por isso que muitos pesquisadores preocupados com essa problemática, ao puxarem o fio da meada, chegam inevitavelmente à universidade; ora se lá na escola os problemas não têm se resolvido nem com a chegada de recém-formados, então, há que se questionar se os futuros professores estão recebendo uma formação inicial apropriada ao

²⁴ É importante salientarmos que nossa pesquisa, ao abordar a formação inicial, baseou-se em fontes bibliográficas e na própria experiência empírica, não era objetivo deste trabalho buscar dados específicos sobre como estão estruturados os cursos de licenciatura atualmente.

trabalho que vão encontrar pela frente. Quanto a isso, Tardif (2010) é bastante claro ao criticar o modelo aplicacionista do conhecimento no qual se baseia a estrutura dos próprios cursos universitários de Pedagogia e das licenciaturas. Isso porque, nesse modelo, os estudantes passam os primeiros anos assistindo a aulas com conteúdos teóricos e, somente depois de “saberem a teoria”, vão “aplicá-las na prática do estágio” (o qual, embora aconteça em uma sala de aula e com alunos reais, não representa a verdadeira realidade do trabalho do professor). Será apenas depois de graduado que o profissional irá de fato entrar no mundo do trabalho e é aí que perceberá que todas as teorizações feitas nos anos de graduação pouco ou nada podem ajudar a resolver as situações que se lhes apresentam no cotidiano das escolas. O autor destaca como dois grandes problemas desse modelo o fato, primeiro, de que apresenta disciplinas muito fragmentadas, especializadas e até de curta duração que não têm relação entre si e que, por isso, pouco impactam sobre os alunos. O segundo problema levantado é que “esse modelo trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino. [...] Essas crenças e representações agem como conhecimentos prévios que calibram as experiências de formação e orientam seus resultados.” (TARDIF, 2010, p. 273).

Segundo ele, partindo do que tem sido feito em vários países, há alguns movimentos que a academia poderia implementar no sentido de transformar a estrutura dos cursos de formação inicial²⁵. Começando pela elaboração de um novo repertório de conhecimentos não mais proposicionais, mas profissionais, os saberes que os professores mobilizam no seu cotidiano, para tanto, os pesquisadores têm que trabalhar nas escolas tomando os professores como “coelaboradores” das pesquisas; construir espaços de formação em que os professores possam participar da formação dos futuros colegas²⁶. Outra ideia é a de se transferir dois terços da formação inicial de professores para dentro das escolas, mas o autor admite ser uma utopia, pois seria “difícil, entre outras coisas, porque exige uma transformação dos modelos de carreira na universidade, com todos os prestígios simbólicos e materiais que os justificam.” (TARDIF, 2010, p. 275). Como último movimento, ele propõe que os professores universitários talvez pudessem passar a

²⁵ Algumas propostas sobre reestruturação curricular têm sido pensadas por diferentes pesquisadores, como apresentaremos adiante neste trabalho.

²⁶ Esses espaços já existem e são chamados, por exemplo, em “Quebec de ‘escolas de pesquisa’ e ‘escolas associadas’, e nos Estados Unidos de ‘escolas de desenvolvimento profissional’” (TARDIF, 2010, p. 274-275).

pesquisar e refletir criticamente sobre suas próprias práticas, entendendo-se também como trabalhadores do ensino assim como aqueles professores que costumam pesquisar.

Para Santos (2008), mudanças no currículo não adiantam se não for dada ao ensino a mesma importância que se dá à pesquisa, mesmo no nível dos cursos universitários. Aliás, verifica-se uma postura comum entre os docentes universitários no sentido de resistirem em considerar a produção não acadêmica como conhecimento.

Outra linha de análise que pode contribuir para o entendimento dessa resistência diz respeito às relações que se estabelecem entre conhecimento e poder na universidade, nas quais domina a compreensão de que o conhecimento que a universidade produz está em um patamar cientificamente superior ao dos outros saberes. (LISITA, ROSA e LIPOVETSKY, 2008, p. 117).

Para Zeichner, 2003[1995], seria importante que partisse da academia a produção de uma nova forma de ver o papel das pesquisas acadêmicas de modo que se passe a dar maior valor ao que é produzido na escola ou, mais precisamente, junto a ela. Com relação a isso, no entanto, adverte:

Enquanto essas mudanças estruturais não ocorrem, será necessário uma dose de coragem e compromisso, por parte dos acadêmicos, na construção desses caminhos. Isso demanda começar a integrar os produtos das pesquisas de professores no ensino e nos programas de formação de professores. Em muitas universidades, quanto mais próxima uma pesquisa estiver dos professores e das escolas, mais baixo é seu *status* [...] A ideia de tratar seriamente o conhecimento produzido pelos professores como um conhecimento educacional a ser analisado e discutido é uma ideia que ainda ofende a muitos e que traz sérias consequências para quem assim procede na academia. (ZEICHNER, 2003[1995], p. 230).

Tardif (2010) acrescenta que considera imprescindível para a profissão docente que essas divisões internas não gerem “lutas de poder e de prestígio, exclusões e ignorâncias recíprocas entre todas as pessoas que têm a missão de educar as novas gerações [...] uma profissão docente dividida que luta muitas vezes contra si mesma” (TARDIF, 2010, p.244),

quando professores de um nível ficam culpando os colegas de outros níveis pelos problemas que cada um enfrenta na Educação.

Não é somente em relação ao afastamento da teoria/pesquisa, porém, que a formação de professores precisa ser repensada. O professor poderia ter um papel revolucionário na contemporaneidade. Primeiramente, já na sua formação inicial, o futuro professor pode ser encorajado a:

compreender-se como alguém que pertence a uma classe social que na atualidade, muito provavelmente, não é a classe dominante. Colocamos em questão o quanto as condições de vida dos trabalhadores são expressões vivas das relações sociais injustas e desiguais e que na sociedade capitalista, em razão da divisão social do trabalho, essas relações articulam-se estruturalmente na instituição das classes sociais. (MARTINS, 2012, p. 460).

E, em segundo lugar; uma vez formados e enquanto trabalhadores do ensino escolar tenham clareza da existência de apenas dois caminhos para sua prática; “ou se está a serviço da manutenção do *status quo* da classe dominante ou a serviço da luta pela abolição da sociedade de classe, isto é, do capitalismo.” (MARTINS, 2012, p.460).

A clareza sobre a serviço de que projeto ideológico o trabalho de cada professor está e de como a formação inicial pode contribuir para isso é uma preocupação para Martins (2012), que acrescenta:

Sabidamente, esse é um dado que encerra grande complexidade, pois, como alertado por Mészáros (2002, p. 1032), a reprodução até hoje bem sucedida das condições de dominação ilustra a poderosa força ideológica que, com seus inúmeros meios e métodos, mobiliza os indivíduos que, mesmo sem compreendê-la, atuam a seu favor. Portanto, entendemos que toda a formação escolar deveria equipar os indivíduos com a ideologia da classe a que pertencem para que possam se alinhar à causa de sua própria emancipação. Mas, para tanto, essa formação precisa promover a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, da cultura científica e teórico-técnica, condição preliminar para a decodificação do real, para a interpretação dos fatos, para a superação das

aparências, enfim, para a implementação da práxis. (MARTINS, 2012, p. 460-461).

A importância de o professor assumir uma postura mais investigativa, mais reflexiva e mais propositiva acerca de sua prática, vem sendo defendida também por pesquisadores da área da língua(gem), como J. W. Geraldi, o qual destaca que

Se apostarmos – como gostaria de apostar – que a identidade profissional do professor é definida pela estrutura global da sociedade, mas seu exercício profissional é também força propulsora de transformações, talvez possamos apontar para a inversão de flecha na relação do professor e alunos com a herança cultural como ponto de flexão nesta construção identitária. Esta inversão vem sendo indiciada por noções como a de professor reflexivo, pelas noções de professor pesquisador, pela defesa da pesquisa-ação como forma de estar na sala de aula de todo professor, pelas parcerias construídas nas investigações participantes etc. (GERALDI, 2010, p. 92).

Tardif (2010) é enfático em afirmar que a pesquisa em educação só pode ter sentido e gerar resultados significativos se os pesquisadores saírem de seus gabinetes nas universidades e forem para as escolas, que é onde os profissionais do ensino trabalham. Além disso, o autor ressalta a importância de ocorrerem mudanças nos cursos de formação universitária inicial, de modo a haver nos currículos uma maior contribuição da formação prática. E continua, dizendo que a relação dos pesquisadores ou formadores com os professores não deve ser uma relação normativa, que se interessa mais em dizer como se deve agir do que em analisar como de fato agem os profissionais do ensino.

Não obstante, ele conclui que “os currículos universitários ainda são demasiado fragmentados, baseados em conteúdos demasiado especializados, oferecidos em unidades de ensino de curta duração e sem relação entre elas, com pouco impacto nos alunos.” (TARDIF, 2010, p. 283). Nesse mesmo trabalho, o autor coloca a constatação de que a formação acadêmica, em grande parte das situações, é deixada de lado pelos professores que acabam agindo a partir de crenças e conhecimentos adquiridos antes mesmo da graduação em suas vivências como estudantes. Então, o emprego de energia, tempo e dinheiro num esquema de formação como o que ainda temos nas nossas universidades não faz mais sentido. O autor reitera:

A lógica da socialização profissional, com seus ciclos de continuidade e de rupturas, suas experiências de iniciação [...], seus questionamentos identitários e éticos, sua relação complexa com os saberes de diversas fontes, suas urgências na tomada de decisões, seus momentos reflexivos mesclados de afetos e de proselitismo deve, progressivamente, excluir a lógica disciplinar como fundamento da formação. (TARDIF, 2010, p.276).

Diante de tais colocações, voltamos ao início e à ideia de que a formação inicial deve ser repensada, caminhando no sentido de vincular em seus currículos, o mais cedo possível, os conhecimentos do saber e os do saber-fazer.²⁷

Também preocupadas com a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, especificamente, o curso de Letras (formação inicial de professores de Português) e buscando entender como a universidade está adequando seus currículos às prescrições a respeito da aproximação da teoria à prática, Rodrigues e Hentz (2011) analisam a matriz curricular e os pareceres avaliativos de vários cursos de Universidades de Santa Catarina. Como resultado desse estudo, foram identificadas três diferentes abordagens em relação aos pareceres que regulamentam a formação de professores editados pelo governo a partir de 2002 e que exigem o cumprimento de certa carga horária específica para a prática como componente curricular (PCC) nos cursos superiores de formação de professores. A primeira abordagem propõe a diluição da carga horária em diferentes disciplinas da matriz curricular do curso, sendo que a cada professor caberia a operacionalização dessa prática dentro da disciplina. A crítica a esse modo de organizar o currículo vem do fato de que não está claro na PPC, nem nas ementas das disciplinas, como as questões da prática seriam trabalhadas. A ação mais concretamente relacionada à prática seria uma proposta de análise e crítica de livros didáticos proposta por uma das disciplinas do curso, além da atuação de alguns bolsistas em projetos de pesquisa e extensão como a contação de histórias. A segunda/, de acordo com as autoras, seria a mais alinhada tanto com o referencial teórico defendido por elas próprias quanto com o que preconizam os textos oficiais, pois entende a prática como um componente curricular

²⁷ Silva, Assis e Matêncio (2001) apresentam um modelo de estruturação curricular em implantação num curso de Letras na UFMG como uma tentativa de reestruturação nesse sentido. Entretanto, não tivemos acesso a seus resultados.

interdisciplinar a ser desenvolvido ao longo de vários semestres do curso. No entanto, nem a análise feita pelas autoras nem a avaliação realizada por entidades externas à universidade puderam constatar como de fato o currículo concretiza a proposta. A terceira e última abordagem identificada pelo trabalho de Rodrigues e Hentz coloca a prática como objeto de estudo de disciplinas específicas. Essa proposta oferece uma formação generalista para várias licenciaturas em conjunto sobre identidade e profissionalidade docentes. O senão a essa modalidade fica justamente aí, pois deixa de focar especificamente a formação de professores de línguas, além de deixar a desejar quanto à formação nas disciplinas técnicas como a linguística.

Já André (2008) aponta sugestões para a resolução do problema do currículo dos cursos de formação inicial; para a autora, mudanças significativas poderiam vir de simples iniciativas dos professores universitários, por exemplo, se eles introduzissem seus próprios temas de pesquisa como pontos do programa a ser desenvolvido com os alunos, futuros professores; outra possibilidade apontada é a pesquisa em colaboração. Trata-se de, já na graduação, “ensinar” a pesquisar, de modo que o professor assim formado, uma vez em sala de aula, já tenha desenvolvido o perfil de pesquisador.

Também nessa perspectiva de que o que se faz na formação inicial em termos de desenvolver o pensamento investigativo do futuro docente é que é o mais importante, estão estudos como os de Santos (2008) e Lüdke (2008) que alertam para o fato de que “O que está sendo enfatizado é a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico.” (SANTOS, 2008, p. 23). Sem ter essas características desenvolvidas, (praticadas desde a academia) não adianta depois propor que os professores, de repente e sem preparo, comecem a pesquisar e a encarar sua prática de forma reflexiva.

Poderíamos ainda acrescentar aqui as ideias de Paulo Freire a respeito da natureza da constituição do professor:

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1997, p.32).

A questão do *conteúdo* da formação dos professores também é levantada por outros autores, como Sacristán e Pimenta (PIMENTA e GHEDIN, 2012). Fugindo um pouco das discussões sobre formar pesquisadores, eles demonstram preocupação quanto ao que se ensina aos futuros professores, uma vez que “Ninguém dá o que não tem. [...], é preciso, antes de mais nada, que sejam cultos, para poderem oferecer cultura.” (SACRISTÁN, 2002, p. 85) e “Acho que seria mais importante que o professor lesse boa literatura e as ciências humanas, a filosofia, a sociologia... Acho que ele está aprendendo a ensinar, mas não tem muito o que ensinar.” (CHARLOT, 2012, p.121)²⁸ Em certa medida, essa linha de pensamento faz sentido, já que o ‘como fazer’ só se vai aprender realmente na prática, seria uma perda de tempo dedicar tanta carga horária dos cursos de graduação com abstrações *sobre* o ensino.

Outro pesquisador que também expressa preocupação a respeito de como deva ser o programa de formação dos acadêmicos, futuros professores, é Dickel (2003), que, retomando a teoria de Zeichner, diz:

Vivendo em uma sociedade na qual as discriminações ocorrem em função de gênero, cor, raça, classe social, entre outras, é obrigação do formador e da formadora de professores colocar como preocupação central de seu programa as questões políticas e sociais [...] e mostrar que podem tomar decisões que estarão servindo para deixar as coisas como estão ou mudá-las. Trata-se de ter consciência de que decisões aparentemente corriqueiras fazem parte da rede de sustentação da permanência das desigualdades e injustiças sociais ou situam-se em outra rede, aquela da luta pela mudança. (DICKEL, 2003, p. 264).

A crítica que se faz ao pensamento de Zeichner, no entanto, em Geraldi, Messias e Guerra (2003), é a de que ele não alcança discutir a função social da escola, não chegando a se preocupar com a questão da emancipação dos oprimidos e da superação do formato, nada igualitário, da nossa sociedade.

Essa preocupação, no entanto, está muito presente na maneira como Martins (2012) discute o potencial transformador da escola e atribui

²⁸ Essa colocação de Selma Garrido Pimenta consta de uma pergunta endereçada por ela a Bernard Charlot, após uma palestra por ele proferida em 2001, e que está reproduzida no livro, organizado pela autora juntamente com Evandro Ghedin, referido na citação.

ao professor parte significativa nesse processo, daí a importância da formação de professores ser qualificada. Para a autora,

No âmbito da formação de professores conferimos grande crédito à construção do *sentido* de ser professor pela ampliação dos *significados* atribuídos ao trabalho docente, [...] Isso requer uma sólida instrução filosófica, ético-política, teórica e metodológico-técnica, uma vez que a atividade humana exige mediações, necessita de um direcionamento que auxilie a edificação da unidade necessária entre os motivos e as finalidades das ações que lhe correspondem.

É a serviço desse direcionamento que concebemos a formação acadêmico-profissional comprometida com a humanização dos educandos; uma formação que não se resume a um treinamento técnico, que não se encerra nos estreitos limites da prática esvaziada de seus fundamentos, que não se coloca refém das exigências de mercado e/ou dos modismos pedagógicos sem se ter, sequer, clareza daquilo que representam. (MARTINS, 2012, p. 465, grifos da autora).

Como se percebe, não são apenas conteúdos disciplinares que a formação inicial tem de dar conta de ensinar aos futuros professores, mas, sobretudo, trabalhar no sentido de que eles possam desenvolver habilidades abstratas como a curiosidade, a acuidade, a coerência, a sensibilidade, os sentidos de análise e de síntese, chegando até a solidariedade e o desejo de justiça social.

Então, depois de todo o exposto nesta seção, em que pudemos perpassar diversas produções de diferentes autores²⁹ em relação à formação inicial de professores, é possível constatar que: uns estão preocupados com a estrutura organizacional dos cursos, outros com a presença ou não da pesquisa (e que tipo de pesquisa e de pesquisador) durante os cursos, outros preocupam-se com a aproximação da academia com a escola e outros, ainda, dedicam-se a criticar os demais e propor um ajuste de foco em direção ao que acreditam que se deve trabalhar num curso de preparação de novos professores.

²⁹ Temos consciência de que buscamos e apresentamos autores de diferentes filiações teóricas, mas o fizemos com a intenção de /obtermos uma visão mais abrangente acerca das questões de formação de professores.

Se a formação inicial ainda encontra-se diante de tais dilemas, precisamos considerar a formação continuada, como um caminho importante, talvez o mais acessível, a ser viabilizado, no sentido de chegarmos aos avanços necessários na área da docência. As características e proposições que a pesquisa vem apresentando para esse campo é o que abordaremos na seção seguinte.

3.1.3 A formação continuada

Conforme vimos demonstrando, o professor não pode se considerar pronto; por ser historicamente situado, faz parte da natureza de seu trabalho, a transformação, a constante busca de aperfeiçoamento. Ao professor, seria ideal que se mantivesse atento aos avanços da ciência, não só das ciências específicas – como é a Linguística e a Literatura para nós da área de Letras – mas da Pedagogia, Sociologia, Psicologia, Filosofia. Além de acompanhar os movimentos da escola e da sociedade. Para tanto, precisaria participar de situações de formação continuada.

Não estamos aqui dizendo que o professor precise participar de cursos de “reciclagem”, termo bastante em voga anos atrás, mas que não abarca o significado de formação que queremos discutir. Tampouco descartamos a preocupação de Geraldi (2003), quando critica duramente a disseminação da ideia de que o professor é um profissional que já sai da graduação desatualizado.

Estar em constante processo de formação tem menos a ver com as capacidades individuais de cada um dos professores do que com as características próprias de seu trabalho, que não lida com verdades imutáveis e sim com seres humanos, sociais e históricos; nem os alunos, nem os docentes e menos ainda a linguagem estão acabados; pelo contrário, estamos todos em processo de constituição, logo, seria importante que se mantivessem ligados nos avanços das teorias (inclusive as teorias construídas na prática³⁰) para podermos dar conta de nossa tarefa.

Em outras palavras, não é que o professor - ele, indivíduo - se desatualize, é que sua área de atuação - a Educação - e os sujeitos com quem trabalha estão sempre inconclusos e é necessário que ele possa acompanhar seu desenvolvimento e suas transformações. Para isso é que deveriam servir os programas de formação continuada, sobre os quais falaremos nesta seção.

³⁰ Segundo Charlot (2012), os saberes da prática são um tipo de teoria.

A realidade que um professor principiante enfrenta no primeiro ano de carreira já o confronta com a necessidade de voltar a se preparar para aquele trabalho. Pesquisas feitas na Espanha, a partir dos anos de 1980, levaram García (1995) a reafirmar o que, segundo ele, Hewton identificara uma década antes: os professores iniciantes apresentam demandas de diferentes níveis ou categorias, por exemplo, dificuldades relativas aos alunos (indisciplina, rendimento, motivação); dificuldades relativas ao currículo (novas formas de ensinar, de avaliar etc.); dificuldades relacionadas aos próprios professores (satisfação no trabalho, desenvolvimento da carreira, entre outros) e dificuldades em relação à própria escola (organização interna, papéis e responsabilidades etc.) Essas são demandas que surgem já no início da carreira, mas que não desaparecem facilmente ou, pelo menos, não sem uma intervenção do tipo formação permanente. Segundo o autor espanhol, existiam, naquela época, em seu país, Centros de Professores destinados a realizar o diagnóstico dessas demandas. Aqui no Brasil, desconhecemos existirem iniciativas dessa natureza.

De qualquer maneira, se a formação inicial do modo como está estruturada, não tem dado conta de preparar o professor para enfrentar as situações diárias que encontra na escola, é preciso que encontremos meios de viabilizar alguma outra espécie de formação que o acompanhe ao longo do tempo e de suas próprias vivências. A seguir, apresentamos as ideias de vários teóricos a respeito do tema da formação em serviço, a fim de traçarmos um panorama, que contribua para criarmos inteligibilidades para as falas dos professores sujeitos da presente pesquisa.

Já nos anos 90 do século passado, Zeichner (1995) preocupava-se em encontrar soluções para a questão da formação dos professores, para ele, a melhor formação é aquela feita na prática, sugerindo que o que ocorre em escolas de desenvolvimento profissional seria uma solução viável. Outros autores, Nóvoa (2013), por exemplo, dão ainda o exemplo da educação compartilhada, em que o aprendiz analisa e reflete sobre situações práticas que se lhe apresentam, discute com os colegas e ‘mestres’ até construir uma solução para os problemas concretos, ou seja, uma nova teoria. Esses autores dão como exemplo de tal modelo a formação que é dada, considerada bem sucedida, aos médicos, e chegam a sugerir que uma experiência semelhante poderia ser tentada na área das licenciaturas. Entretanto, não podemos nos esquecer de que as Ciências da Saúde têm especificidades diferentes das da Educação.

De acordo com Zeichner (2003[1995]), as hierarquizações entre o valor das pesquisas realizadas pelos acadêmicos e as feitas pelos professores em nada contribuem para que a academia auxilie a escola a

resolver seus problemas imediatos, já que falar para si mesma não gera avanço nenhum além de ascensão dos pesquisadores na própria carreira. Para esse autor, a pesquisa colaborativa, na qual o pesquisador vai para a escola e lá permanece auxiliando os professores a desenvolverem seus projetos e a chegarem à resolução de suas próprias questões é que seria uma pesquisa realmente significativa.

André (2008) pondera que é preciso ter cuidado com a ideia, aparentemente encantadora, de transformar o professor em um pesquisador, simplesmente porque, segundo ela, enquanto está na prática é impossível para o profissional ter o distanciamento exigido pela pesquisa, seus rigores metodológicos não encaixam no cotidiano da escola assim tão facilmente. Além disso, existem questões subjetivas que devem estar presentes para que haja pesquisa, por exemplo, o professor precisa querer investigar, tem que ser curioso e, além disso,

saber formular problemas, selecionar métodos, e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. Esperar que os professores se tornem pesquisadores sem oferecer as necessárias condições [...] implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade. (ANDRÉ, 2008[2001], p. 60).

Nessa mesma linha de pensamento estão outros autores como Santos (2008), a qual afirma que para as atividades de pesquisar e de ensinar são necessários conhecimentos e habilidades específicos e diferentes, e Lüdke (2008), que acrescenta que “nem todo professor, por ser reflexivo, é também um pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira.” (LÜDKE, 2008, p. 31). Assim, há quem tente demonstrar que a pesquisa universitária é, sim, diferente da pesquisa feita por professores e isso não acarreta nenhum problema, pois ambas são importantes e trazem benefícios para o conhecimento, já que “é indispensável que essa reflexão seja (bem) informada pela teoria” (CONTRERAS, 1997, *apud* LÜDKE, 2008, p. 33).

Dessa maneira, reconhecer e respeitar as especificidades da pesquisa acadêmica e da pesquisa escolar³¹, sem que aquela seja considerada superior a esta, sem que os professores sejam apenas objetos das pesquisas dos acadêmicos – como defende Zeichner (2003 [1995]), pode ser uma alternativa válida na solução dos problemas da formação dos professores e da própria educação em consequência disso.

Algumas vezes, as iniciativas engendradas por Secretarias de Educação juntamente com as Universidades, no sentido de promoverem cursos de formação continuada para os professores da Educação Básica, não chegam onde está o verdadeiro problema. Isso porque muitos desses cursos ou são curtos demais, ou têm objetivos distantes daqueles dos participantes ou, ainda, são descolados demais da vida nas escolas. Exemplo contundente disso nos é dado por Rojo (2001), ao concluir, depois de dois anos de trabalho intenso junto a professores de uma escola de São Paulo³², que a maior dificuldade do grupo não foi dominar o conhecimento específico da área da Linguística, a que haviam se proposto os pesquisadores a desenvolver junto ao grupo no início, mas o conhecimento da área do ensino propriamente. Esse exemplo mostra bem o que Tardif (2010) discute sobre os saberes docentes, que são provenientes de diferentes escopos, no caso aqui descrito, a demanda dos professores não era em relação aos *saberes disciplinares* (gramática da língua, fonologia) nem aos *experenciais* (a realidade das escolas), mas sim, em relação aos *saberes curriculares* (elaboração de planos e aplicação de métodos) e aos *saberes profissionais* divididos em saberes da educação (Psicologia, Filosofia, Estrutura) e pedagógicos (definição de uma doutrina e domínio de técnicas, de um saber-fazer). De acordo com os resultados dessa pesquisa de Rojo (2001), poder-se-ia admitir que os profissionais deixam a formação inicial numa licenciatura como razoáveis bacharéis, mas não propriamente como professores, sendo, então, necessário que, de alguma forma, continuem aprendendo, adquirindo os demais tipos de saberes. De acordo com os resultados dessa pesquisa de Rojo (2001), poder-se-ia admitir que os profissionais ao concluírem a formação inicial numa licenciatura não se formam propriamente como

³¹ Lisita, Rosa e Lipovetsky (2008, p. 118) diferenciam a pesquisa acadêmica da pesquisa produzida pelos professores, dizendo, por exemplo, que a primeira tem preocupação com a originalidade e com a validação de seus resultados pela comunidade científica, enquanto a segunda não tem tanta preocupação com isso e objetiva a compreensão da realidade prática e sua transformação.

³² Para maiores detalhes, consultar a descrição de toda a pesquisa em Kleiman (2001, p. 313-336.).

professores, sendo, então, necessário que, de alguma forma, continuem aprendendo, adquirindo os demais tipos de saberes.

Como se vê, a questão da formação continuada para o aperfeiçoamento dos professores que estão na prática escolar ainda não está resolvida. Algumas sugestões já foram apontadas como possíveis, mas ainda não estão em andamento numa larga escala no país, são iniciativas de certa forma isoladas. Entre elas temos a ideia de Gatti (1997), segundo a qual, uma formação para ter sentido deveria ser realizada entre todo o conjunto de profissionais da escola e não por disciplinas ou setores separadamente. Essa pode ser uma ideia válida, porque quebra a lógica vigente do “cada um por si, fechado em sua sala de aula”, tentando resolver somente problemas pontuais e isolados, pois, de acordo com a autora, os problemas dos professores são os problemas de toda a escola e todos devem pensar juntos para resolvê-los, pois somente o trabalho integrado e solidário poderá trazer soluções reais.

Outra proposição para o conteúdo das formações a serem oferecidas aos profissionais em serviço é aquela pensada por Tardif (2010), que aponta como um caminho possível para a formação continuada a questão das novas tecnologias, capazes de pôr em interação virtual professores, pesquisadores, estudantes de diferentes lugares com experiências as mais diversas e, por isso mesmo, ricas.

Ainda que essa ideia seja boa e coerente com o momento atual da era das tecnologias, será preciso que se garantam de forma institucionalizada os tempos para essa interação. Propiciar os tempos e espaços nas próprias escolas para que os grupos de professores possam analisar suas práticas, apontando os avanços e os retrocessos dos processos de ensino, num contínuo de reflexão-ação-reflexão, teoria-prática- nova teoria é uma ação possível de ser implementada imediatamente, desde que haja vontade política dos gestores para isso. Esse trabalho não poderia obviamente ser feito sem a colaboração dos pesquisadores acadêmicos (e/ou pesquisadores mais experientes).

Em trabalho publicado recentemente, Portilho e Tescarolo (2015) destacam a importância da metacognição, “isto é, o movimento que leva ao conhecimento que se tem do próprio conhecer.” (PORTILHO, TESCAROLO, 2015, p. 276) na formação continuada docente. E acrescentam:

a escola deve promover um programa de procedimentos diversificados e sistemáticos, organicamente estruturados e voltados para o aperfeiçoamento e a atualização permanentes de seus professores. Ela precisa também considerar

esses docentes em sua totalidade humana, contribuindo para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades: profissionais, biofisiológicas, intelectuais, emocionais, espirituais e sociais. Ora, tal esforço implica um investimento importante, mas imprescindível, no que se refere a tempo e recursos materiais e financeiros. Caso contrário, todo o empenho para a realização da finalidade da escola será inócuo. (PORTILHO; TESCAROLO, 2015, p. 270).

Além disso, o trabalho escolar inovador através de projetos pode, segundo Valadares (2012) ajudar o professor a desenvolver características tais como “a problematização, a intencionalidade do fazer educativo, a experimentação, o enfrentamento de situações complexas, enfim, práticas inovadoras contidas no fazer docente.” (VALADARES, 2012, p. 223).

Outro aspecto importante de ser levado em consideração pelas propostas de formação continuada de professores foi levantado por Magalhães, Ninin e Lessa (2014) em artigo publicado na revista Bakhtiniana. Nesse artigo, as autoras chamam a atenção para as consequências do uso do discurso autoritário e do internamente persuasivo no ato concreto das relações discursivas que se estabelecem entre formadores e professores. Elas mostram através da análise de duas situações diferentes de formação continuada como os discursos internamente persuasivos podem facilitar o diálogo entre os membros do grupo de modo “que criem possibilidades de expandir a compreensão dos sujeitos sobre as atividades que desenvolvem, para ressignificá-las.” (MAGALHÃES, NININ e LESSA, 2014, p. 136). O contrário também é exemplificado, quando mostram o quanto um discurso autoritário por parte dos formadores pode fazer com que as pessoas silenciem, não havendo contradição, o que acaba por impedir a negociação de sentidos.

Como se vê, algumas iniciativas por parte das instituições de ensino superior têm sido tomadas em relação aos processos de formação continuada de professores, mas elas ainda são pontuais e até muito tímidas porque não chegam ao cerne da questão que é dar tempo e condições para que os próprios professores se apropriem das teorias que embasam toda e qualquer transformação a ser realizada dentro de uma sala de aula. Os processos de formação podem ser valorados e significados diferentemente pelos professores

Se as condições mínimas forem dadas: disponibilidade de tempo para o professor, formação continuada através de cursos de

desenvolvimento profissional e acadêmico, bem como mudanças nas instituições de ensino e currículos. (CRISTOVÃO, 2009 [2004], p. 189).

Assim, vemos que alguns passos já foram dados no sentido de fazer com que a formação do professor seja inicialmente mais relacionada com a prática e também há esforços sendo feitos na direção de se conseguir uma formação continuada que corresponda verdadeiramente aos anseios da categoria e da sociedade em geral.

3.1.4 A formação dos professores de português

Depois de discorrermos sobre os processos de formação de professores de uma maneira geral, pretendemos nesta seção focar mais diretamente a formação dos professores de línguas, porque é o que, afinal, diz respeito mais diretamente aos sujeitos de nossa investigação. Logicamente, a formação dos professores de línguas materna e estrangeira passou pelas situações apresentadas nas seções anteriores, mas resolvemos afinar um pouco mais o olhar sobre esse grupo de profissionais em especial.

Enquanto os estudos sobre formação se desenvolviam no campo da Educação de maneira ampla, a Linguística Aplicada se consolidava como área de pesquisa a partir dos anos do pós-guerra e começava a se preocupar com a formação dos professores de línguas. Segundo Miller (2013), num primeiro momento, o foco dos linguistas aplicados recaiu sobre a busca de melhores e mais eficazes *métodos* de ensino de língua estrangeira, mas, com o desenvolvimento da área aplicada, seus postulados tornaram-se mais abrangentes, envolvendo também as questões relativas às línguas maternas e afastando-se do paradigma da racionalidade técnica. A autora salienta que, apesar dos muitos avanços que já se fazem sentir, ainda se encontram alguns empecilhos contra avanços na questão da formação, como o desejo de muitos acadêmicos de aprenderem técnicas de ensino (na formação inicial) ou mesmo a demanda dos gestores por formações que deem resultados rápidos novamente em termos de técnicas (formação continuada).

Outra importante questão levantada por Miller (2013) é a que diz respeito às emoções e ao sofrimento humanos³³, que deveriam ser levados

³³ A autora cita exemplos de sofrimento humano estudados por outros pesquisadores: a. do aluno: ansiedade no aprendizado de uma língua estrangeira, dificuldade de produção do gênero “plano de aula”; b. do professor: os problemas vivenciados nas escolas e a dificuldade em pesquisar a própria prática; c. dos

em conta nos processos de formação inicial e continuada de profissionais. Ela salienta que as pesquisas e as propostas da área da Linguística Aplicada, que aceitam, por exemplo, narrativas autobiográficas, olhando-as de maneira crítica e reflexiva, podem se constituir num campo rico para a transformação dos processos de formação rumo ao distanciamento da racionalidade técnica que em muitos aspectos já provou sua ineficiência em Ciências Humanas. A autora apresenta algumas iniciativas que, na sua opinião, têm tido impacto nos processos de formação inicial de professores para a prática da pesquisa ou para constituírem-se os licenciandos como profissionais “reflexivos, críticos e éticos” (MILLER, 2013, p. 103). No âmbito institucional, ela cita o lançamento em 2007 do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), além da divulgação em espaços especializados dos resultados das pesquisas realizadas na área específica da formação de professores de línguas: revistas como D.E.L.T.A; Linguagem e Ensino; Revista Brasileira de Linguística Aplicada etc.; congressos como o Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada; Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas; entre outros; e própria atuação da ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil). No campo metodológico, a autora propõe a *prática exploratória*

Acredito que essa proposta seja um dos caminhos disponíveis para reinventar a formação inicial de professores, pois consideramos formadores, (futuros) professores e seus (futuros) alunos como praticantes produtores de conhecimentos em desenvolvimento (Allwright e Hanks, 2009) e como intelectuais transformadores (Giroux, 1997) em busca de transformação social (Gimenez e Góes, 2010). (MILLER, 2013, p. 117-118).

Como se vê, a proposta da autora refere-se a uma mudança de visão acerca das relações entre formadores e formandos e entre esses formados e seus próprios alunos; uma mudança de postura segundo a qual todos os saberes são respeitados no momento da construção de metarreflexões e de diálogos nos locais de formação e de trabalho. Dessa forma, na sua proposta, há a transformação da racionalidade técnica para a *reflexividade técnica*.

Machado (2009 [2004]) preocupa-se com a formação contínua dos próprios professores/formadores. A autora busca na opção pelas

pesquisadores: busca constante de credibilidade para as pesquisas em contextos pedagógicos. (MILLER, 2013, p. 116).

sequências didáticas meios para dar aos professores um recurso para elaborarem materiais didáticos ancorados nas reais necessidades dos alunos dos cursos de graduação, usando como exemplo, o trabalho realizado na elaboração das sequências com enfoque no gênero *resenha crítica*. A autora, em seu artigo, descreve as atividades elaboradas e propostas para serem realizadas junto a diferentes cursos universitários, para depois concluir que as parcerias criadas entre professores e assessores renderam uma produção que foi além da mera transposição de conhecimentos científicos ou de teorias que lhes serviram de base. O trabalho realizado procurou ainda sugerir uma forma de sistematizar a avaliação das propostas realizadas, de modo que essa prática passe a ser ponto importante na prática dos formadores de professores e resume dizendo que espera ter demonstrado que “o processo de formação contínua de professores é um processo dialético em que, ao mesmo tempo em que nos servimos de conhecimentos já estabelecidos, podemos e devemos construir novos conhecimentos” (MACHADO, 2009 [2004], p.178).

Outra reflexão, agora centrada na questão da transposição didática³⁴ como meio de a universidade contribuir mais efetivamente na formação dos professores de línguas que atuarão no ensino básico, é a de Cristovão (2009 [2004]). A autora considera a Linguística Aplicada uma área propícia para a realização de pesquisas colaborativas dentro da perspectiva do interacionismo sócio-discursivo, devido a sua relação direta com a aplicação em sala de aula dos conceitos teóricos. A contribuição desse tipo de proposta está na proposição de diálogos que, realizados entre sujeitos de diferentes posições de poder e de lugar de onde falam, possam ressignificar as práticas até então realizadas, problematizando o que não deu certo e corroborando o que deu, tanto da academia quanto da escola. O exercício do diálogo leva, segundo a autora, à constituição do profissional autorreflexivo. A autora vê na transposição didática uma opção para que se efetive uma real aproximação entre a teoria (trazida pelos teóricos da academia) e a prática (vinda dos professores), mas adverte que é preciso tomar cuidado para que o

³⁴ Não problematizaremos os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam tais propostas de formação, tendo em vista que nosso objetivo nesse momento é conhecer algumas propostas de formação implementadas. Vale ressaltar, entretanto, que é de nosso conhecimento que a noção de elaboração didática, cunhada por Halté (2008), apresenta avanços em relação à noção de transposição didática e constitui-se uma perspectiva diferente também em relação às sequências didáticas.

conhecimento científico não se perca nessa transposição, tornando o conhecimento que é de fato trabalhado com os alunos raso e baseado no senso comum. Também salienta que o apoio irrefletido no livro didático pode causar esse dano.

Cristovão (2009 [2004]) acredita que o trabalho com sequências didáticas sobre os gêneros do discurso possa ser um caminho viável para que cada professor adapte o conhecimento científico para a realidade concreta de sua sala de aula. O grupo de formadores responsáveis pelo curso de capacitação do qual se originou o artigo em questão reconhece que o fato de levarem prontas as sequências didáticas para que os professores as conhecessem e utilizassem com seus alunos é um limitador no processo de formação desses professores, no entanto, entendem como uma iniciativa positiva no sentido de corresponder ao que era possível no contexto institucional em que se deu a formação, permitindo que vissem a possibilidade de o professor, a partir dessa experiência, continuar no caminho proposto. A autora acredita ser possível co-construções de materiais e novas sequências a partir das experiências propostas pelos formadores, mas salienta que isso somente será possível

se as condições mínimas forem dadas: disponibilidade de tempo para o professor, formação continuada através de cursos de desenvolvimento profissional e acadêmico, bem como mudanças nas instituições de ensino e currículos. (CRISTOVÃO, 2009 [2004], p. 189).

Pode-se perceber, assim, que algumas iniciativas até são tomadas por parte das instituições em relação aos processos de formação continuada de professores, mas elas ainda são pontuais e muito tímidas, como já dissemos anteriormente.

Kleiman e Martins (2009 [2004]) preocupam-se com o papel das instâncias administrativas na formação continuada de professores, uma vez que estas podem atuar tanto na conservação quanto na transformação das práticas docentes que existem na sociedade contemporânea. A reflexão que trazem relata algumas das experiências que o grupo de pesquisa “Letramento do professor” tem realizado desde o ano de 1991 e as autoras determinam as premissas que orientam esse trabalho:

A formação envolve prioritariamente o letramento do próprio professor para a atividade profissional; as práticas de letramento são contextual e culturalmente determinadas e, portanto, os usos da escrita dependem das funções que a escrita tem na

vida do professor; e, por último, a formação profissional envolve reposicionamentos sociais que dão forma a uma nova identidade profissional. (KLEIMAN; MARTINS, 2009 [2004], p. 275).

Nesse trabalho, as pesquisadoras propõem a comparação entre as práticas discursivas de que participam os professores alfabetizadores, professores de língua que atuam com a disciplina de Português e os educadores sociais que também trabalham com alfabetização. Ao analisarem os dados gerados, as autoras observaram que os professores, após passarem pela educação formal, acabam como “sujeitos submissos à cultura dos grupos dominantes”, enquanto os educadores populares apresentam uma postura muito mais de “resistência a hierarquias culturais, baseadas na valorização da cultura popular, e que assumem a posição de sujeitos letrados, interlocutores legítimos dos grupos dominantes” (KLEIMAN; MARTINS, 2009 [2004], p. 276). Essa diferença de perfil se deve, segundo a análise dos dados, devido à presença do fator político de liderança comunitária que perpassa a formação destes e não daqueles.

Na sequência, as autoras retomam a tese, defendida em Kleiman (2003), de que é preciso mudar o letramento do professor de maneira a que ele, ampliando seu repertório textual – na esfera profissional, mas também na literária - possa contrapor sua palavra aos discursos de autoridade a que normalmente é submetido pelas instâncias gestoras e até formadoras. Elas, no entanto, consideram pouco razoável esperar que os professores consigam libertar-se, se

uma mesma concepção de leitura é reforçada pela escolha de temas e de textos pertencentes a gêneros cuja função na situação social é a de regular o comportamento, controlar e prescrever formas de ação, constituindo, em última análise, gêneros de dominação: elementos de uma interconexão que exerce dominação sobre os educadores e, através de uma corrente ou uma rede de ação social, também em seus educandos. (KLEIMAN; MARTINS, 2009 [2004], p. 290).

Esse estudo não discute a necessidade nem a importância de iniciativas por parte dos agentes administrativos no sentido de proporcionar espaços e tempos de formação continuada para os

professores³⁵, contudo alerta para certas contradições que podem ocorrer como a assunção de uma determinada linha epistemológica e a proposição de leituras avessas à linha escolhida. Isso é claramente exemplificado pelas autoras ao relatarem que o curso de formação, que acompanharam, se dizia filiado à pedagogia freireana, mas oferecia como material de leitura textos da esfera da autoajuda; sendo contraditório “adotar” uma pedagogia libertadora e, ao mesmo tempo, usar textos tais que reforçam o discurso autoritário e de manutenção do estado de coisas preexistente.

Outro aspecto da formação de professores de Português é apresentado por Signorini (2009 [2004]), quando fala das relações de poder que se estabelecem entre formadores e formandos, entre os que sabem e os que não sabem; relações essas que se reproduzem nos espaços escolares entre os gestores e os professores efetivos, entre esses e os não efetivos e entre todos e os alunos. Essas relações geram “tensões e conflitos [...], mas que não chegam a comprometer uma ordem institucional que está sempre se acomodando para permanecer a mesma.” (SIGNORINI, 2009 [2004], p. 322).

A autora chama a atenção para a diferença de concepção de letramento escolar que se tem na escola e a que se trabalha nos cursos de formação de professores, para estes cursos o letramento tem relação com a aquisição de bens simbólicos, enquanto para aquela “é um emaranhado de ações individuais e de grupo, fundamentalmente vinculadas a aparatos institucionais de diversos tipos, desde o mobiliário e aparelhos de apoio, até regimentos internos e programas de ensino [...]” (SIGNORINI, 2009 [2004], p. 323).

Signorini (2009 [2004]) discute o fato de que a formação de professores, assim como as demais práticas sociais, não é totalmente fixa; pelo contrário, lida também com transformações (“fluxos”) ao longo do tempo e das circunstâncias. A autora acredita que o trabalho de formação inicial e continuada deva passar pelo desenvolvimento da capacidade de enunciação dos professores, a fim de que eles possam dialogar verdadeiramente com seus pares e “superiores” para efetivamente problematizarem as dificuldades reais existentes nas escolas, isso, independentemente de uns serem efetivos e outros não, de uma escola ser central e outra de periferia etc. Nesse diálogo, o importante não é a acomodação das diferenças e sim, o enfrentamento dos discursos

³⁵ No caso específico, refere-se às formações proporcionadas aos professores atuantes no projeto MOVA de alfabetização de adultos em uma cidade paulista, onde as pesquisas da autora se realizaram através do Projeto Teias do Saber (2003).

prefixados de fracasso, por exemplo. O esperado dos processos de formação, segundo ela,

não é a neutralização da diferença, da tensão e do conflito, mas antes o seu enfrentamento e transformação pela configuração de um espaço de trabalho que promova uma cena ou lugar de enunciação e de experiência comum, em que a controvérsia, a ruptura e o dissenso, conforme Rancière (1995), funcionem como vetores de dinamização e transformação de condições de inteligibilidade e objetivos compartilhados. (SIGNORINI, 2009 [2004], p. 332)

E acima de tudo, esse espaço deve propiciar a ruptura com os esquemas rotineiros de planejamento e de repasse de conhecimentos em prol da construção de conhecimentos através da experiência comum vivida pelos grupos. Signorini, nesse texto, enfatiza a importância do desenvolvimento da subjetivação política, através da qual os sujeitos passam a se enunciar e a reconfigurar seu próprio campo de experiência, isso passa pelo domínio de gêneros institucionalmente valorizados. Como exemplo, a autora destaca que é preciso que o professor saiba escrever um projeto de ensino, conforme exigido pela burocracia, para, a partir daí, passar a intervir também em outras esferas do gerenciamento do ensino. De acordo com essa proposta, o professor passa de passivo repetidor de esquemas prefigurados a ativo promotor de práticas escolares significativas para o processo educativo.

Em outra reflexão, Rojo (2009 [2004]) preocupa-se com a questão do gênero aula, chamando a atenção para o fato de que os professores reconstruem os objetos de ensino através da linguagem ao efetivarem uma aula. Para exemplificar suas teses, ela toma como exemplo de análise uma aula de História para uma 5ª série (hoje 6º ano) sobre a relação homem indígena *versus* homem branco, a partir do qual vai apresentando contribuições de autores como Vygotsky, Bakhtin, Schneuwly, Cordeiro e Dolz a respeito dos processos discursivos que ocorrem efetivamente numa sala de aula. A autora recorre aos conceitos bakhtinianos de palavra autoritária e de palavra internamente persuasiva para apontar a existência dessas duas maneiras de se construir o dialogismo no processo de ensino-aprendizagem, resultando em diferentes *estilos de docência* (grifo da autora). Quanto a isso, afirma que, conforme os autores neo-vygotskyanos, o estilo internamente persuasivo seria o mais favorável para a ocorrência de apropriações e aprendizagens realmente significativas. E, então, ela conclui que

No que concerne ao ensino-aprendizagem, uma abordagem que, conjuntamente, dê conta de como se dá a interação e o fluxo dos discursos e significações em sala de aula; de quais estilos (de autoridade, internamente persuasivo) adotados nas interações e de seus efeitos no processo didático e de como o professor decompõe, elementariza e seleciona facetas do conhecimento para reconstruir os objetos de ensino na aula [...]. (ROJO, 2009 [2004], p. 355).

A partir disso, a autora procura mostrar que os projetos de formação docente deveriam levar em conta (ou trabalhar no sentido de desenvolver) o modo como os professores realizam essas interações. Em outras palavras, para ela, seria parte importante da formação o trazer para a consciência dos professores que o uso desta ou daquela palavra, deste ou daquele modo de reenunciar os discursos, por exemplo, dos materiais didáticos, não se dá sem uma acentuação ideológica e que, se o seu próprio discurso se deixar permear pelas palavras alheias de maneira persuasiva, haverá maiores chances de êxito em seu projeto de ensino.

Todas essas são ainda tentativas da universidade em trazer para o espaço da teoria – os cursos de formação universitária – um pouco dos saberes práticos necessários ao trabalho docente no mundo do trabalho escolar. Retomando o que constataram Rodrigues e Hentz (2011), ao refletirem sobre as práticas como componente curricular, ainda há muito o quê ajustar para que, então, se efetive a verdadeira aproximação da universidade com a escola, a teoria com a prática.

Paralelamente ao interesse sobre como formar professores, desenvolveram-se as questões acerca da visão da docência como um trabalho e não mais como muitas vezes já se ouviu “um sacerdócio”. Ao longo do tempo, a figura daquele que ensina passou de mestre para professor, de professor para professorinha, daí para “tia”, depois para educador e novamente para professor. É sobre a instituição/constituição da carreira docente que discutiremos na próxima seção.

3.2 A PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A profissão docente tornou-se nos últimos quarenta anos objeto de grande discussão e de muita pesquisa. Paralelamente às discussões teóricas acerca dos saberes que os professores têm ou deveriam ter para trabalharem no magistério, atentou-se também para a questão da profissionalização da docência. Embora, de acordo com Tardif (2010),

esse movimento de profissionalização dos professores viva o paradoxo de tentar consolidar-se enquanto muitas outras profissões estão em crise, pois, no mundo atual, não está claro se permanecem importantes as características do profissionalismo: a. apoiar-se na perícia técnica b. valorizar a formação recebida nas universidades; c. manter a confiança da sociedade quanto a seu trabalho; e d. reafirmar os valores éticos na sociedade.

Para esse autor, o que distingue uma profissão de outras ocupações são as características do *conhecimento profissional*, tais como: os profissionais devem atuar apoiados em conhecimentos especializados e formalizados; sua formação deve ter sido longa, realizada através de cursos universitários ou equivalentes, dos quais sai com um diploma reconhecido; seus conhecimentos devem ter caráter pragmático; sua atuação deve estar legalizada; somente os próprios profissionais podem avaliar seus pares; seus conhecimentos profissionais não são fechados, aceitam a autonomia e o discernimento do indivíduo; os conhecimentos precisam ser revisitados, exigindo, portanto, que a formação seja contínua e continuada; e, por último, os profissionais podem ser responsabilizados por eventuais erros cometidos no exercício da profissão. Segundo essas características, poderíamos dizer que a docência no Brasil está profissionalizada.

Em termos históricos, o início da profissionalização do professorado no país ocorre conjuntamente com o processo de crescimento do controle do Estado sobre a instrução, acompanhando o que estava ocorrendo nos países ocidentais de maneira geral. De acordo com Villela (2003), ainda no início do século XIX, os docentes aderiram ao processo de “funcionarização”, pois apesar de terem de se submeter ao controle ideológico do Estado, passariam a trabalhar com certa segurança uma vez que se constituiriam como um corpo administrativo autônomo, construindo um discurso próprio enquanto categoria. A culminância do processo de profissionalização docente ocorre com a criação das primeiras associações profissionais, ocorridas nesse período inicial do século.

Isso tudo tem relação direta com o que Nóvoa (1995) analisa ter ocorrido nos anos vinte daquele século, sobre a consolidação da docência como profissão, que teria passado por quatro etapas, a saber:

1. Exercem a atividade docente a tempo inteiro (ou, pelo menos, como ocupação principal), não a encarando como atividade passageira, mas sim como um trabalho ao qual consagram uma parte importante da sua vida profissional.

2. São detentores de uma licença oficial, que confirma a sua condição de “profissionais do ensino” e que funciona como instrumento de controlo e de defesa do corpo docente.
3. Seguiram uma formação profissional, especializada e relativamente longa, no seio de instituições expressamente destinadas a este fim.
4. Participam em associações profissionais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores. (NÓVOA, 1995, p. 20, grifos do autor).

Essa consolidação, no entanto, não se manteve inalterada ao longo do tempo, pois, segundo o mesmo autor, esse percurso sempre esteve “repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. O campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, famílias etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projectos.” (NÓVOA, 1995, p. 21). No decorrer da História, portanto, o professorado já passou pela profissionalização, pela proletarização e pela crise em que se debate a profissão nos últimos tempos.

Entender-se como um corpo de profissionais, para além de ser alguém que realiza um trabalho, para o qual estudou, ter sido nomeado pelo Estado e participar de uma associação profissional, refere-se à imagem ou à autoimagem que esse corpo tem na sociedade em que atua.

Quanto a essa imagem, podemos dizer que, em certa medida, ainda são válidas as colocações de Nóvoa (1995) ao se referir à situação do estatuto dos professores a partir da segunda metade do séc. XIX:

Fixa-se neste período uma imagem *intermédia* dos professores [...]: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. (NÓVOA, 1995, p. 18).

Ou como interpretou Catani (2003), a respeito da mesma situação:

Os professores situam-se no espaço contraditório do entrecruzamento de interesses e aspirações socioeconômicas. São funcionários do Estado e, como tal, agentes da reprodução da ordem social dominante, mas personificam igualmente a esperança de mobilidade social de diferentes camadas da população. (CATANI, 2003, p. 585).

Essas colocações apontam para uma espécie de caráter duplo do professor, o que contribui para aumentar a dificuldade na construção da sua identidade. É provável que essa duplicidade permaneça até os dias de hoje, contribuindo para com o aumento do sentimento de frustração e movimentos de desinvestimento que muitos professores apresentam diante da profissão, quando passam se questionar: a quem seu trabalho serve? Que tipo de profissional ele é? Qual seu lugar na sociedade? Por que é tão desvalorizado?

Voltando à questão histórica; um dos pontos cruciais para a consolidação do processo de profissionalização dos professores foi a criação das escolas normais ainda no século XIX; essa importância é destacada tanto por Nóvoa (1995) quanto por Villela (2003), segundo este, elas trouxeram melhoria ao estatuto sócio-profissional do professor ao garantir-lhe acesso a um conhecimento especializado.

Importante destacar que, para os interesses governamentais da época, o perfil que se esperava do aluno, candidato a ingressar na escola normal, e, por conseguinte, do professor que dela sairia, tinha muito mais relação com características morais que propriamente com sua capacidade intelectual: ao entrar para o curso normal, o candidato (inicialmente só os homens) deveria demonstrar ao Diretor da escola que sabia ler e escrever e trazer consigo um aval do juiz de paz de seu domicílio assegurando sua “boa morigeração”, conforme nos coloca Villela (2003). De tais exigências, é possível concluirmos que o maior interesse não era pela erudição do professor, mas sim, por sua capacidade de dar o exemplo de idoneidade e de disciplinar os alunos.

Com o passar dos anos, ainda segundo Villela (2003), as escolas normais foram se consolidando e a presença feminina finalmente aceita. Para ela, a entrada das mulheres no magistério desencadeou consequências em duas direções: para a sociedade, que passou a associar a figura da professora a valores familiares e de proteção à criança e para as próprias mulheres, que viram na profissão não só a possibilidade de

adquirir conhecimento como livrarem-se de casamentos arranjados ou de profissões menos prestigiadas como as de parteiras e costureiras.

As escolas normais, depois convertidas em Institutos de Educação (por exemplo, o Instituto de Educação Olavo Bilac, em Santa Fé/RS, onde nos formamos no curso chamado de Magistério), continuaram formando professoras, que representam a imensa maioria de seus alunos, ao longo do século XX, quando tiveram seu ápice. Atualmente, ainda existem essas escolas, mas o curso perdeu muito de seu prestígio, o que se deve basicamente a dois motivos: a própria desvalorização social da categoria dos professores e o fato de que muitos editais de concurso para ingresso na rede pública já não têm aceitado o diploma de nível médio como título de habilitação para lecionar para crianças, perdendo-se então a sua função de formação técnica para o trabalho; principalmente depois que a LDB 9.394/96 indicou como preferencial que a formação para o magistério se dê em nível superior.³⁶

Além das questões de formação inicial, a profissionalização da docência passa inevitavelmente pela valorização do professor na sociedade. Como enfatiza Gatti (2012), “Pensando no professor, trata-se de seu reconhecimento como um trabalhador, uma categoria profissional de forte impacto em aspectos fundamentais da civilização humana.” (GATTI, 2012, p. 91). E ela acrescenta ainda que

As modalidades de contrato de trabalho, a distribuição diária de seu exercício profissional, um trabalho que não se esgota no horário escolar que exige compromisso contínuo, fazem com que esta profissão porte uma tensão maior do que qualquer outra. (GATTI, 2012, p. 93-94).

Considerando um dos componentes que contribuem para gerar o reconhecimento social dos docentes, essa autora tem-se preocupado também com as questões salariais e de estruturação de planos de carreira que salvaguardem a categoria da exploração e desvalorização que tem sofrido desde sempre. A autora levanta uma explicação para a situação atual da categoria profissional dos docentes:

³⁶ Em tempo, não sabemos o que havia de especial no currículo dos cursos normais tampouco temos pesquisas para comprovar o que vamos afirmar, mas normalmente quando encontramos um professor cuja prática se destaca entre as demais, esse professor fez o curso de Magistério ou Normal. Testemunhamos isso, dentro das escolas ao longo de tantos anos.

A posição desvalorizada do magistério no conjunto das profissões, não constitui fenômeno específico do Brasil. Lamentavelmente, os modelos capitalistas de desenvolvimento não privilegiam, via de regra, algumas das essencialidades humanas, entre elas, a função social do educador. E, quando o fazem, tem primazia a ótica econômica em detrimento de valores e aspirações que também deveriam ser levados em conta. Assim, pode-se afirmar que existe uma crise mundial da profissão docente. (CUNHA, 2009, p. 148, *apud* GATTI, 2012, p. 108).

Outro aspecto a ser levado em conta quanto à profissionalização da docência é a questão do controle e da avaliação externa. No contexto atual, em que há o predomínio das concepções capitalistas sobre o trabalho, a Educação enfrenta dificuldades para demonstrar sua importância na sociedade em termos de promover a emancipação do povo e o seu desenvolvimento cultural e social; isso porque o ‘produto’ de seu trabalho não pode ser mensurado, podendo ser sentido somente após o período em que o sujeito permanece na escola. Ou seja, “de uma forma global, pode-se dizer que, contrariamente às produções industriais, é muito difícil avaliar os produtos do trabalho escolar, e é muito complicado formular um diagnóstico claro e preciso sobre o rendimento objetivo do trabalho docente.” (TARDIF, 2010, p. 134).

Essa profissionalização sempre conteve em si uma contradição: até que ponto é bom para o professor ser profissionalizado, se juntamente com a segurança vêm as cobranças da sociedade e a ingerência do Estado sobre seu trabalho?

Por isso, no final de suas reflexões sobre a profissionalização do professorado, Tardif (2010) chega até a questionar se esse processo trará (está trazendo) resultados positivos para os professores:

Queremos realmente que nossos filhos sejam educados por peritos, por profissionais? Precisamos de peritos, de profissionais para formar seres humanos? A perícia, o profissionalismo são possíveis ou mesmo desejáveis num espaço de ação como a educação [...]? O que está em jogo nessa passagem ou nessa derrapagem do mestre para o perito, do ofício para a profissão? Que modelos de domínio, isto é, de saber e de poder estão presentes nesse deslocamento? (TARDIF, 2010, p. 188).

Além das questões relativas à formação e ao trabalho nas escolas propriamente, Gatti (2012) discute as demandas relativas à valorização da profissão na sociedade e suas pesquisas ressaltam que isso passa, sim, pela questão salarial. Para a autora, que realizou um trabalho a respeito dos planos de carreira do magistério em várias partes do país, fica difícil que o professor tenha uma posição social condizente com seu nível de formação com salários tão baixos.

O reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e de remuneração condizente à formação deles exigida e ao trabalho que é deles esperado. (GATTI, 2012, p. 94-95).

Novamente aqui se instaura um círculo vicioso (e falacioso!): os professores são estão mal preparados, por isso os professores trabalham mal, se os professores trabalham mal, merecem ser mal pagos, se são mal pagos, a carreira não é atrativa para os maiores talentos e assim por diante. A saída que a autora vê é a quebra dessa lógica a partir do cumprimento por parte dos Governos da “Lei do Piso” e da implementação de planos de carreira comprometidos com a valorização dos professores e a consolidação da carreira, a fim de tornar a carreira docente menos desprestigiada socialmente.

As ações governamentais em relação à carreira docente devem levar em consideração que

A educação escolar ocupa lugar importante e a questão de quem faz educação e "em quais condições" torna-se central. Assim, compreender as políticas governamentais em relação aos docentes pode iluminar aspectos da relação opaca entre legisladores e gestores dessas políticas e as novas postulações de grupos sociais que reivindicam para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana [...]. Transformar a educação escolar implica transformar radicalmente o reconhecimento social da profissão docente e dos professores. (GATTI, 2012, p. 92-93).

Além das questões legais, das ações de governos e dos processos de formação de professores e do reconhecimento social da carreira, é preciso pensarmos a respeito do trabalho propriamente do professor, sobre como ele age e é no seu dia-a-dia na escola e na sala de aula. Isso é o que discutiremos na seção seguinte.

3.3 A AUTONOMIA DO PROFESSOR NO FAZER PEDAGÓGICO

As questões relativas à autonomia do professor, a nosso ver, passam necessariamente pela questão da constituição e afirmação de sua identidade. Saber quem é o professor e como alguém se torna professor tem, em alguma medida, relação com os estudos e teorizações a respeito do professor reflexivo ou pesquisador. Esses estudos remontam à década de sessenta e desde lá vêm sendo revistos e aprofundados.

Para começarmos a discussão, consideraremos aqui um conceito de professor um pouco mais complexo do que aquele de Tardif (2010) ao qual nos referimos anteriormente:

professor não é, certamente, apenas aquele que ensina em determinada “área específica”, professor é também aquele que atua na instituição social, política e cultural, que é a escola, participando (consciente ou inconscientemente, de maneira competente ou não) das lutas políticas que se travam nela e por ela, e das experiências sociais e culturais que se desenvolvem no contexto escolar – lutas e experiências que ensinam tanto quanto (ou mais do quê?) as “áreas específicas” em que ensinam. (SOARES, 2008 [1992], p. 92).

Já discutimos em seção anterior os percalços pelos quais a profissionalização dos docentes tem passado e os avanços que tem obtido. No entanto, uma questão ainda apresenta-se central, a questão do professor ser um profissional autor de suas escolhas, de suas estratégias de ensino, de suas análises e reflexões sobre esse mesmo ensino etc. O professor não pode ser reduzido a um mero repetidor de ações, ele pode tornar-se reflexivo.

Neste processo, o professor deixa de ser visto como um sujeito passivo, cumpridor de tarefas e reproduzidor de receitas e fórmulas e passa a ser o sujeito da sua ação, que reflete na/sobre a ação visando a construção de novos significados para a sua prática. (MAGALHÃES, 2001, p. 245).

Infelizmente, o professor não tem conseguido firmar sua autonomia, uma vez que está sujeito à proposição capitalista de separar a elaboração da execução do trabalho, estendida, inclusive, à educação, conforme discute a própria Magalhães (2001) e como confirma Geraldi (2010) quando diz que “A profissão docente emerge na história moderna

sob o signo da divisão entre produção de conhecimentos e transmissão de conhecimentos, e a modernidade não deixou de aprofundar esta divisão.” (GERALDI, 2010, p. 85).

De maneira que na lógica desse sistema quem pensa o trabalho não é o mesmo que o executa. Essa separação pode até servir comodamente para algumas profissões, mas não para a profissão docente, pois o professor tem uma espécie de natureza dupla: ele é um prático, mas sua prática não pode ser alienada de teorias, sejam elas sobre conhecimentos técnicos específicos de cada área do conhecimento, sobre as Humanidades ou ainda sobre o próprio ensino. O professor não pode ser reduzido a um mero repetidor de ações.

Durante muito tempo, desde os conceitos do taylorismo/fordismo, o trabalho de elaboração dos currículos ficou a cargo de agentes externos ao ensino (gestores e até legisladores) e a execução desses currículos permaneceu a cargo dos professores, sem que eles participassem de sua elaboração (DICKEL, 2003). De maneira que ao professorado nunca fosse dada a oportunidade de refletir e, conjuntamente com seus pares, construir seus próprios currículos; “aos professores, ‘obreiros de fábrica’³⁷, caberia a aplicação de currículos ‘empacotados’, preparados por projetistas acadêmicos como ‘sistema de abastecimento’. (DICKEL, 2003, p. 49, grifos da autora). Essa espécie de engessamento implica diretamente na difícil construção da autonomia do professor.

Em relação à falta de participação dos professores na construção dos currículos, Sacristán (2000) diz que dessa forma ocorre, em certa medida, uma desprofissionalização do professorado, uma vez que

O papel dos professores fica relegado à concretização das diretrizes metodológicas em suas classes, vigiados e orientados – em teoria – pela inspeção. A autonomia se circunscribe fundamentalmente aos aspectos metodológicos e às relações pessoais com os alunos. Tira-se deles a possibilidade de intervirem nas variáveis contextuais, culturais e organizativas. [...] Configura-se um modelo de profissional “executor” e adaptador de normas e diretrizes ao qual resta

³⁷ Predicado semelhante é atribuído aos professores por Martins (2007 *apud* MARTINS, 2012, p. 463) quando compara o peso da alienação no resultado do trabalho do professor em relação ao resultado do trabalho de um operário de fábrica.

escasso espaço de desenvolvimento.
(SACRISTÁN, 2000, p. 142).

Assim, na visão desse autor, o professor, sem poder crescer cultural, científica e tecnicamente, encontra grandes dificuldades para construir sua autonomia e desenvolver técnicas de resistência para se contrapor ao sistema, restando-lhe somente a opção de tornar-se dependente de outros agentes, como os materiais didáticos: “A longo prazo se provoca o desarme cultural, técnico e ideológico do professorado.” (SACRISTÁN, 2000, p. 142).

Por outro lado, podemos pensar que a questão da autoria tem certa relação com a origem das discussões levantadas nos anos 80 por Schön a respeito de os currículos de formação inicial serem embasados na racionalidade técnica, “cuja matriz é o paradigma positivista de ciência” (LISITA, ROSA e LIPOVETSKY, 2008, p. 116). Vem daí a hipótese de que a melhoria da prática ou a resolução dos problemas encontrados na prática tem ligação com a capacidade do profissional (em especial o professor) de refletir criticamente sobre essas questões e produzir um conhecimento que o ajude a resolvê-las, porque assim a teoria seria forjada a partir da prática, coisa que só o professor pode fazer, nunca podendo ser feita por alguém da fora, “exterior” às situações vividas.

Essas ideias decorrem, de certa forma, do trabalho em relação ao professor inovador de Lawrence Stenhouse, que despontara na Inglaterra quase uma década antes. Para esse autor e outros teóricos que a ele se seguiram – Elliot, seu contemporâneo; Carr e Kemmis, o próprio Schön nos anos 80; Liston, Zeichner e até o brasileiro Pedro Demo, nos anos 90; de acordo com Lisita, Rosa e Lipovsky (2008) – trazer esse profissional para a posição de pesquisador seria não só um meio de atacar os problemas do ensino escolar como de dar autonomia ao professor. Paralelamente aos estudos desenvolvidos majoritariamente em língua inglesa, também António Nóvoa discute, a partir dos anos de 1980, em Portugal, o conceito de professor reflexivo.

A pesquisa levaria à autonomia do professor, porque ela:

- a. permite articular conhecimento e ação como partes de um mesmo processo;
- b. tem como sujeitos os próprios implicados na prática que investiga, superando a separação entre quem produz o conhecimento e quem atua como docente;
- c. possibilita modificar a maneira como os professores entendem e realizam a prática, criando condições para transformá-la;
- d. possibilita questionar a visão instrumental da prática, segundo

a qual é possível a produção de um conhecimento teórico a ser aplicado pelos professores. (LISITA, ROSA e LIPOVETSKY, 2008, p. 119).

Em seus trabalhos, iniciados na década de noventa, Zeichner insiste na necessidade de os acadêmicos considerarem os professores como profissionais que pensam e que podem ser autônomos para decidir como relacionar os conhecimentos práticos com os teóricos. Tardif (2010) concorda com [isso] tal posição e salienta que, para ele, é importante ver-se que o professor

É um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. [...] isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos de seu trabalho. (TARDIF, 2010, p. 230).

Se assim não for, os professores correm o risco de não conseguirem construir/ sua autonomia, ainda mais porque “a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político.” (TARDIF, 2010, p.243).

Esse autor acrescenta que há sempre o perigo de os professores acabarem como “bonecos de ventríloquo”, repetindo ora os saberes impostos pelos peritos ora aqueles produzidos pelos especialistas das Ciências Sociais.

As ideias de currículo de Stenhouse, pelo que se pode depreender do que traz Pereira (2003), ao pôr nas mãos do professor o processo de ensino em si, gerariam a autonomia deste, uma vez que só a ele caberia a resolução dos problemas práticos surgidos em sala de aula. Nesse sentido, estão também as colocações de Santos (2008), quando destaca que

Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com

ideais emancipatórios, coloca-o como ator na cena pedagógica. (SANTOS, 2008, p. 23).

Seria razoável considerarmos que, no conjunto cotidiano de escolhas que faz, o professor tem, sim, certa autonomia e é autor de seu ensino quando, por exemplo, “recorta” do livro didático (discurso autoritário a que está submetido pelas políticas públicas) somente o que lhe interessa e, também, quando reorganiza sua prática diferentemente daquela proposta por esses mesmos livros e/ou currículos prescritos. Os livros didáticos representam o que Sacristán (2000) chama de *currículo apresentado* aos professores e esse recorte feito pelos professores de maneira individual ou em grupo constitui, de acordo com o mesmo autor, o *currículo modelado* pelos professores.³⁸

Aliás, essa autonomia já aconteceu em dado momento da nossa história (séc. XIX), quando, conforme Soares (2002, p.149), eram os próprios professores do Colégio Pedro II que produziam o material didático que utilizavam ao contrário de receberem passivamente os livros, tomados até como uma espécie de receituário. Naquela época, o professor (de Português no caso) usava o manual didático como fonte de textos “cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos. (SOARES, 2002, p.151)³⁹.

Em relação a isso, porém, é importante trazermos uma contrapalavra a respeito dos livros didáticos. Quando Geraldi (2010) problematiza a mudança nos papéis ocupados pela tríade professor-conhecimento-aluno na escola, alerta para o fato de que aquilo que

na fase anterior era de responsabilidade da escola e do professor – a transformação do conhecimento em conteúdo de ensino – passa a ser agora atribuição dos autores do material didático, das equipes de produção editorial etc.[...] Neste tempo já não é mais obrigação do professor saber o saber produzido pela pesquisa: esta é uma responsabilidade do autor do livro didático, do material didático. Há uma nova instância discursiva

³⁸ Os três níveis mais amplos do currículo discutidos por Sacristán (2000) serão abordados de maneira mais detalhada em seção própria na sequência deste trabalho.

³⁹ Essa condição apresentava dois lados: o positivo, da autonomia e da autoria no ensino, e o negativo, no sentido da centralização e monologização do discurso pedagógico por parte dos professores em relação aos alunos.

construída pelas novas relações de produção. (GERALDI, 2010, p. 87-88).

Geraldi (2010) também ressalta que “a redução do professor a executor se dá também no contexto em que o outro elemento da tríade, o aluno, é tomado como uma espécie de receptáculo vazio, a ser preenchido pela instrução escolar.” (GERALDI, 2010, p. 85). Dessa forma, os dois protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, pelas contingências históricas, tiveram seus processos de constitutividade subjetiva contaminados.

Para que a autonomia do professor diante do ensino possa, de fato, se efetivar ou se consolidar, um caminho possível apontado pelos teóricos é se se levasse em conta que

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos *professores individuais* podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam a imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas que tomem como referência as *dimensões colectivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1995, p. 26-27, grifos do autor).

Assim, seria na própria escola e através do diálogo entre todos (MILLER, 2013), que a autonomia profissional dos professores poderia se confirmar em atividades de formação continuada que, de fato, promovessem a construção de conhecimentos e de práticas próprias. Conforme já discutimos anteriormente, as relações discursivas baseadas na palavra internamente persuasiva têm o poder de proporcionar o verdadeiro crescimento intelectual, emocional, profissional de um grupo de professores. (MAGALHÃES, NININ e LESSA, 2014).

A margem de autonomia do professor aumenta, então, quanto mais ele se empodera das instâncias de efetivação curricular: algumas vezes, participando da elaboração das prescrições - caso das Orientações Curriculares para o E./F. de Santa Fé/RS; outras, modelando o currículo – quando escolhe o material didático a ser utilizado; mas, sobretudo, o professor é mais autônomo quando põe o *currículo em ação* (SACRISTÁN, 2000) e realiza escolhas próprias para cada acontecimento único de aula. (RODRIGUES, 2011).

A próxima seção propõe-se a trazer justamente questões sobre a organização curricular que influencia, se não determina, o trabalho dos professores e as atividades escolares; retomando e explicitando algumas colocações já feitas superficialmente e chegando aos documentos oficiais parametrizadores nacionais e municipais, além da história da disciplina de Língua Portuguesa.

3.4 O CURRÍCULO: INSTÂNCIAS DE ORGANIZAÇÃO

O uso apropriado da palavra “currículo” não é tão simples como pode parecer, devido mesmo à “elasticidade” do conceito, a qual, de acordo com Sacristán (1998), dá margem a vários entendimentos a depender do enfoque em que seja abordado. Diante disso, pode-se perguntar: a que exatamente se refere esse termo? Para nos aproximarmos de uma resposta, recorreremos a esse mesmo autor.

Antes de chegar ao conceito propriamente, ele começa por cercar o significado da palavra “ensino”, tomando-o como uma atividade em que um agente “tem a intenção de transmitir, de propor algo e até de doutrinar os outros” (SACRISTÁN, 1998, p. 119). Estão presentes aí, segundo sua análise, os dois elementos comumente associados ao ensino, atividade e agentes, e um terceiro, o conteúdo, que é o que é transmitido aos agentes através da atividade. E ele explicita

A educação para ser compreendida exige ser entendida: a) Como uma *atividade* que se expressa de formas distintas, que dispensa processos que têm certas consequências nos alunos/as, e, por isso, é preciso entender os diversos métodos de conduzi-la; b) Como o *conteúdo* de um projeto de socialização e de formação: o que se transmite, o que se pretende, os efeitos que se obtêm; c) Como os agentes e os *elementos que determinam* a atividade e o conteúdo: forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores/as, materiais entre outros. (SACRISTÁN, 1998, p. 120).

Para Sacristán, a discussão sobre currículo, então, deve girar em torno de “o quê ensinar”, já que o foco no “como ensinar”, do qual se têm ocupado as teorias educacionais e pedagógicas, não tem resolvido os problemas por que passam as escolas. Isso porque apenas saber como se faz o ensino reduz o professor a um repetidor de técnicas, incapaz de promover mudanças concretas na realidade escolar.

O autor procura demonstrar que a melhor noção de currículo vai muito além daquela que o restringe a uma seleção prévia de conteúdos, feita de fora da realidade concreta de cada escola, muito embora saliente que “O conteúdo é a condição lógica do ensino” (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

O currículo, segundo ele, é um processo no qual interagem diferentes contextos: o contexto didático, o psicossocial, o organizativo, o do sistema educativo e o exterior. A figura abaixo, explica melhor o que Sacristán (1998) entende sobre o que compõe cada um desses contextos.

Figura 2 - Instâncias de organização do currículo



Fonte: Elaboração da autora a partir de Sacristán (1998, p.130).

Podemos observar que o contexto exterior é o mais amplo e engloba todos os demais, numa ponta; na outra ponta, o contexto didático é o mais próximo concretamente do aluno, e por isso mesmo é permeado pelos contextos mais abrangentes. Em outras palavras, até na menor tarefa que é dada para o aluno realizar em cada aula estão contidas influências

de todos os outros contextos, porque o currículo se constrói na interação dessas instâncias. Num efeito cascata, poderíamos dizer, ocorre que em cada vez que a escola e um professor selecionam, no conjunto da cultura, o conteúdo que vai ser “entregue” ao aluno, não o fazem de maneira isenta, essa ação não é neutra, pois

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

O conjunto dos contextos descritos acima constitui o *currículo manifesto*, é o que pode ser visualizado através de documentos, planos de ensino, planos de aula, avaliações e que acaba por deixar clara a concepção de escola, de Homem e de Sociedade que se procura desenvolver. Sacristán (1998) adverte-nos, entretanto, de que muitas vezes esse é um currículo que está apenas no discurso pedagógico, representado no que a escola pensa e diz que faz, sem sequer perceber se isso se concretiza ou não junto ao aluno.

Por outro lado, cada um desses contextos é perpassado pelo que se chamou de *currículo oculto*. O currículo oculto é formado por tudo que se faz e se aprende na escola independentemente dos objetivos e ações explícitas no discurso de gestores e professores através do currículo manifesto; ele tem relação, por exemplo, com os valores implícitos na organização dos espaços e tempos que mantém a tradição, na seleção de uns conteúdos e não de outros, nos conceitos e preconceitos subjacentes às ações engendradas pelos educadores dentro da sala de aula e por todos os demais profissionais que atuam em todos os ambientes da escola.

Sacristán ainda chama a atenção para o seguinte:

A aspepsia científica não cabe neste tema, pois no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Essa falta de neutralidade está por traz das escolhas que determinam o porquê de haver diferença entre os conteúdos que são trabalhados no ensino técnico e os trabalhados no ensino regular, por exemplo; e o porquê de os conteúdos relativos a uma cultura serem desprestigiados em relação aos de outra; ou ainda, determinam o tipo de cidadão que concluirá a Educação Básica tendo escolhido deixar de fora de seu currículo algumas disciplinas, justamente das humanidades⁴⁰. No final, forma-se uma espécie de círculo: alguns interesses da sociedade definem um currículo e o currículo, ao ser concretizado na escola, forja a futura sociedade. E é aí que pode entrar o protagonismo dos professores

Esta proposição destaca a importância que tem a qualidade do professorado como no aspecto decisivo na mediação e no desenvolvimento que farão dos currículos pensados, decididos e concretizados em materiais, quando os trabalhados com os alunos/as. Mediação contaminada de toda a cultura do professor/a e não apenas dos conhecimentos concretos sobre a área ou disciplina que lhe compete ensinar. Suas crenças mais gerais sobre o mundo, sobre os homens e a sociedade são componentes essenciais de sua filtragem quando ensina. (SACRISTÁN, 1998, p. 144).

É por isso que nenhuma reforma educacional pode prescindir da presença de um professor protagonista, uma vez que, ainda que não devam ser responsabilizados por todo o trabalho, são suas escolhas que de fato põem o currículo em movimento e o tornam concreto. Essas escolhas podem tanto reproduzir a estrutura social quanto se constituírem como formas de resistência a ela, diz Sacristán (1998, p. 140).

Conceituar currículo, como já dissemos no início desta seção, não é tarefa simples, e, por não ser objetivo deste trabalho esquadriñar toda a teoria sobre o assunto, sinalizamos aqui nosso alinhamento com a concepção apresentada por Sacristán, tendo em vista que é possível

⁴⁰ Essa colocação refere-se à recém editada Medida Provisória (M./P. n.º 746/2016) sobre o novo Ensino Médio, segundo a qual, a partir de sua implantação, os alunos poderão optar pelas áreas do conhecimento sobre as quais deseja estudar. Para muitos especialistas em educação, essa possibilidade é ruim, porque influenciados por suas facilidades e/ou pelas demandas do mercado de trabalho, os jovens poderão acabar sem uma formação global e humanizadora como deve, por força da própria Constituição Federal de 1988, ser feita na Educação Básica.

observar pontos de convergência com a concepção dialógica da linguagem. O autor coloca, ainda, que além de ser o “espírito” que anima a escola, do ponto de vista prático, o currículo é

um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido. (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

Dito isso, passaremos daqui para frente, ainda apoiados nas reflexões desse mesmo autor, a tratar de alguns pontos mais diretamente relacionados com nosso foco de pesquisa: as questões relacionadas ao que ele chamou de *currículo prescrito*, no qual estão incluídos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Municipais.

O autor defende que o currículo se objetiva através de seis níveis ou subsistemas que compõem de forma independente, mas interinfluyente, a estrutura curricular. São eles: a) o currículo prescrito; b) o currículo apresentado aos professores; c) o currículo modelado pelos professores; d) o currículo em ação; e. o currículo realizado e f) o currículo avaliado.⁴¹ De acordo com o autor, esses níveis deveriam dialogar em “inter-relações recíprocas e circulares” (SACRISTÁN, 2000, p. 104), mas acrescenta que no caso da Espanha isso tem-se dado de cima para baixo.

Sacristán (2000, p. 105) apresenta uma figura representativa desse pensamento, chamando-a de “A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento”, de forma a deixar mais claras suas colocações a respeito desse tópico:

⁴¹ Apesar de o autor desenvolver os seis níveis em que divide o currículo, não aprofundaremos a discussão sobre todos, pois apenas os três primeiros têm relação direta com o que estamos discutindo neste trabalho.

Figura 3 - A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.



Fonte: Sacristán (2000, p. 105).

O *currículo prescrito* vem do contexto exterior (como mostra a figura apresentada anteriormente) e atua sobre a escola através de vários agentes como a família, a academia, a sociedade e, sobretudo, as instâncias políticas e administrativas operadas por meio das ações do Estado.

Como o Estado tem o dever de oferecer educação escolar para a sociedade (e outorga-se esse direito), é contingente sua intenção de ordenar a distribuição dos conhecimentos e conteúdos selecionados da cultura - considerados os mínimos para todos os alunos nas diferentes etapas da escolarização - uma vez que o trabalho realizado na escola incide diretamente sobre a organização da vida social. Dessa forma, seria ingenuidade pensar que os governos e suas políticas abririam mão das prescrições, pois é através delas que se organiza o sistema, controla o que vai ser trabalhado em todo um território, define ações do professorado e tem nas mãos o controle dos meios de obtenção e validação de títulos, como os certificados de conclusão de curso, por exemplo. (SACRISTÁN, 2010).

O que se constata, então, é que o autor entende a necessidade de haver parâmetros prescritivos, a fim de que a administração possa regular,

por exemplo, os ciclos, e certificações; o problema está no fato de a prática burocratizada construir parâmetros, extrapolando o limite do que seria sua função e imiscuindo-se em aspectos puramente pedagógicos como querer determinar até as ações de sala de aula. Para o autor, quanto mais pormenorizada for a prescrição, mais possibilidade haverá de ela não ser efetiva. Por isso, ele sugere que os administradores deveriam concentrar-se apenas no papel de oferecer apoio técnico, dando maior autonomia para escolas e professores nas questões de ensino.

Entretanto, o autor esclarece que cabe ao *currículo prescrito*, na figura do Estado, a seleção dos conteúdos que serão desenvolvidos pela escola junto a todos os alunos em todos os graus e situações. Esses conteúdos formam, desse modo, o currículo comum mínimo.

À ideia de se determinar esses mínimos, subjaz a pretensão de uma escola também comum, no entanto, nem a presença desses mínimos em documentos oficiais parametrizadores garante que a escola real deixe de reafirmar as diferenças sociais, que já existem, e as quais se almeja diminuir através de tal procedimento. (SACRISTÁN, 2000).

Conforme os objetivos da prescrição apresentados acima, uma vez escolhido um mínimo comum, é dada ao Estado a prerrogativa de exercer controle sobre a política curricular e escolar, para garantir que esse mínimo seja efetivado. Segundo Sacristán (2000), o controle sobre a qualidade do currículo pode se dar de duas maneiras: controlando-se o processo educativo ou o seu produto. O autor explica que o controle externo do processo é feito por meio de diretrizes e inspeções e o controle do produto pelas avaliações externas. Em relação a isso, Sacristán (2000) acrescenta que

As orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular a prática dos docentes, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos, que por muito específicos que sejam e por mais concreta definição que tenham, não podem transmitir ao professor o que é preciso fazer com os alunos, o que lhes ensinar. (SACRISTÁN, 2000, p. 103).

Por outro lado, as inspeções que são feitas na Espanha⁴² não ocorrem, nos mesmos moldes, no Brasil, embora possamos associar a um

⁴² De acordo com o texto de Sacristán (2000), em seu país existem funcionários contratados especificamente como inspetores (uns licenciados em Pedagogia, outros não), cuja função deveria seguir em duas direções: assessorar e controlar o

tipo de inspeção a exigência feita às escolas pelas secretarias de educação a respeito de relatórios sobre índices de aprovação, evasão, colocação de professores, dados que compõem o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) etc. Infelizmente, conforme o autor, o controle através do produto, ao invés de servir para o sistema fazer o diagnóstico dos problemas para saber onde intervir resulta em ainda menos autonomia ao professor que o modelo anterior.

Além de prescrever os mínimos, a ação do Estado também pretende, com essas normas, orientar o processo de ensino e, de alguma forma, ajudar na formação dos professores. Pietri (2007) também se refere a essa intenção dos documentos oficiais de promover a formação dos professores.

Esses documentos produzidos por instâncias governamentais responsáveis pela Educação se apresentam como propostas curriculares, parâmetros curriculares, ou diretrizes curriculares, e possuem, em geral, um caráter duplo: de documentos de normatização, uma vez que, elaborados por órgãos de governo, têm como objetivo regular as ações no âmbito do ensino; e de documentos de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia. Os conhecimentos divulgados nesses documentos são apresentados ao público-alvo — nesse caso, em primeiro lugar, o professor — como alternativas para promover mudanças em concepções teóricas e, em consequência, nas práticas de ensino. (PIETRI, 2007, p. 264).

No entanto, ainda que haja uma boa intenção nisso, o autor ressalta (o que se confirma através das pesquisas apresentadas neste mesmo trabalho) o quão complexo pode ser um processo de formação docente. É possível que, a cada movimento dos agentes prescritores oficiais, decorra nova produção de pesquisas acadêmicas (até porque, muitas vezes, os pesquisadores estão envolvidos na elaboração de tais prescrições), porém, não há garantias de que isso motive os professores a trilhar um caminho diferente em sua prática, tomando iniciativas como a de autoformação, por exemplo.

sistema curricular. Porém, devido, principalmente, ao tamanho do sistema educativo, esse trabalho não logra muito êxito, em especial quanto ao assessoramento das escolas.

Com relação a essa ideia de promover, ainda que indiretamente, a formação, Sacristán (2000) acrescenta que ela, não só tem ficado muito mais na intenção, como acaba, por um lado, interferindo diretamente na prática do professor diminuindo sua autonomia e, por outro, trazendo implícita certa desconfiança em relação à própria capacidade dos professores de realizar seu trabalho.

Em decorrência disso, o professorado torna-se ainda mais cético em relação aos documentos oficiais parametrizadores e, sentindo-se submisso e despreparado, acaba por abrir, de bom grado, espaço para a entrada de outro agente externo, que atua fortemente sobre o currículo escolar: os materiais didáticos e, indiretamente, os grupos que os produzem.

Não nos aprofundaremos nesse aspecto por não ser o foco de nossa pesquisa, apenas pontuaremos que, na falta de participação dos principais interessados, os professores, na apropriação, digamos assim, dos textos oficiais, os produtores dos materiais didáticos tomam, oportunamente, tal tarefa para si. (SACRISTÁN, 2000).

Aproveitando-se da dificuldade de acesso e até de compreensão que os professores têm em relação aos textos oficiais, a indústria de materiais didáticos, em especial de livros, assume entregar para eles um currículo já “mastigado”, pois trazem não só o conteúdo, devidamente organizado e sequenciado, a ser ensinado como também os próprios procedimentos metodológicos a serem adotados junto aos alunos em sala de aula. Esse espaço de objetivação constitui, de acordo com Sacristán (2000), outro nível do currículo, o currículo *apresentado* aos professores.

Assim, os materiais didáticos representam, juntamente com os documentos oficiais parametrizadores, uma das influências externas à escola que condicionam a construção do currículo real por parte dos professores.

O currículo, uma vez prescrito e apresentado, passa para outra instância de sua implementação: o *currículo modelado*⁴³ pelos professores. É no momento de modelar o currículo que o professor age com maior autonomia, como já se discutiu em seção apresentada anteriormente.

Na sequência, trataremos do nível específico de objetivação do currículo que diz respeito aos documentos oficiais que balizam o ensino brasileiro nas diversas esferas da educação pública: federal, estadual, municipal – e mesmo a privada.

⁴³ Em Sacristán (2000) aparece, para se referir à mesma instância do currículo, tanto a palavra *modelado* quanto a palavra *moldado*.

3.4.1 Os documentos oficiais parametrizadores

O contexto atual da educação brasileira é o resultado não só da História, como também de ações de governo, que, como vimos, visam a, por um lado, reger o trabalho e, por outro, corresponder às exigências do próprio sistema econômico a que estamos todos submissos, o capitalismo neoliberal. É nesse cenário que se torna importante discutirmos sobre as decisões normatizadoras e os documentos oficiais, que fazem parte das políticas públicas e que pretendem parametrizar/padronizar a Educação no país.

Desde o início da História do Brasil, os governos editaram documentos oficiais com o intuito de determinar como a instrução da população deveria ser feita. Enquanto nosso país ainda era Colônia, por exemplo, foi um acordo assinado por D. João III que permitiu a vinda da Companhia de Jesus para o Brasil, implantando suas escolas religiosas até os jesuítas serem expulsos também em decorrência de ações governamentais, as Reformas Pombalinas (em 1759), as quais influenciaram sobremaneira a educação no país. A primeira Constituição brasileira, outorgada por D. Pedro I em 1824, já tratava de assuntos educacionais. Desde então, muitos atos, emendas, decretos e leis têm tratado das questões educacionais brasileiras.⁴⁴

De acordo com Rodrigues (2011), não é de hoje que documentos oficiais têm sido produzidos e publicados no intuito de regular o ensino e as práticas docentes, porque a escola, como espaço de ensino-aprendizagem, sempre teve relação intrínseca com outras esferas públicas, por exemplo, as esferas religiosas e políticas. Pretendemos, entretanto, nos deter nos documentos parametrizadores lançados no Brasil no final da década de 1990, pois tais documentos introduzem uma mudança significativa quanto à finalidade e aos objetos de ensino da língua portuguesa escolar; mudanças essas ainda em discussão e implementação nas escolas brasileiras.⁴⁵

⁴⁴ Como não foi nosso objetivo nos aprofundarmos nesse aspecto, sugerimos como leitura complementar, por exemplo, a tese de doutorado de Razzini (2000), na qual a autora apresenta abundante sucessão de Atos Institucionais relativos ao ensino médio, ao longo do século XIX. Ou, ainda, consultar a obra 500 anos de Educação no Brasil (FILHO; VEIGA, 2003).

⁴⁵ Ainda que estejamos às vésperas do lançamento da Base Nacional Comum Curricular, o conteúdo dos PCN ainda é o documento oficial que regula o ensino no país, portanto passível de estudo e discussão.

Os documentos oficiais parametrizadores assumem, então, dupla finalidade (retomando ponderação de Pietri, 2007): representam a uma só vez a voz do Governo no sentido de organizar e regular as ações de ensino e, ainda, atuam como meio de formação continuada.

Como se vê, a edição de documentos parametrizadores representa o discurso oficial atuando sobre a Educação, não só prescrevendo as ações esperadas das redes, escolas e professores como, acima de tudo, determinando a linha que um governo deseja ver implantada, primeiro na educação, depois e em decorrência dela, em toda a sociedade. Em outras palavras, o Estado “imagina” um país e, usando de suas prerrogativas institucionais, intervém no sistema educacional que é o meio de construir o que imaginou. Por isso a educação não pode ser estudada isoladamente, ela é reflexo (e ao mesmo tempo promotora) das diferentes visões de mundo que têm se sucedido na sociedade e nos sistemas político-econômicos ao longo da História.

Então, é preciso, antes de mais nada, olharmos para os movimentos governamentais de construção de documentos parametrizadores com maior criticidade, pois eles não se fazem alheios às circunstâncias históricas. Isso envolve relacionarmos o que é feito no Brasil com o que acontece em outros países e considerarmos as influências que estes têm sobre nós. Seria ingênuo desconsiderarmos que a situação da educação pública, em geral, e dos professores brasileiros, em particular, que estamos discutindo neste trabalho, tem relação com a política e a economia internacionais, muito mais até do que com teorias educacionais.

Primeiramente, precisamos lembrar que o mundo tem sido, desde a ascensão da burguesia após a Revolução Francesa, mas principalmente desde o início do século XX até hoje, fortemente influenciado pela ideologia capitalista, assentada no pensamento filosófico preponderante, o liberalismo. Para melhor nos situarmos, Lima (2014) explica algumas características desse termo:

o termo liberalismo era permeado por um conjunto de ideias de caráter econômico e político que se vinculavam a burguesia, em oposição a nobreza feudal. De forma geral, pode-se dizer que as ideias liberais primavam pela individualidade, ou seja, pela garantia das liberdades individuais, ganhando força e legitimação com as teorias contractualistas. Economicamente, o liberalismo primava pelo mercado baseado na livre iniciativa, de forma que o Estado não intervisse nas questões econômicas. (LIMA, 2014, p. 247).

Junto a isso, outra revolução, a Industrial, também transformou a face do mundo ocidental; de repente, precisou-se que a mão de obra se qualificasse minimamente, não para pensar, mas para produzir em série e obedecer às regras. O fordismo e o taylorismo são correntes de pensamento que se adequam perfeitamente a essa demanda da economia mundial. Já o chamado toyotismo muda um pouco a visão de trabalhador necessário à produção do capital, já que, para esse modelo, não basta mais um trabalhador que só saiba apertar um parafuso, como nos modelos anteriores. De acordo com Dickel (2003), a partir desse momento, espera-se um trabalhador bastante qualificado, polivalente e criativo, capaz de responder satisfatoriamente à variedade e complexidade das demandas da produtividade. A substituição de um modelo pelo outro, porém, não representou mudanças significativas na ordem social vigente, a melhor qualificação do trabalhador dentro do toyotismo não o levou à emancipação e ainda acrescentou às relações de trabalho a questão da individualização, pois se criou a visão de que, sendo qualificado, somente caberia ao próprio empregado a responsabilidade de conquistar e manter seu emprego. Daí para o neoliberalismo foi um caminho natural.

No mundo capitalista, o lucro sobre o produto é um dos fundamentos, de modo que as instituições bancárias adquirem papel central da condução das políticas, mesmo as políticas sociais. Essas instituições não têm pudor em se imiscuírem em assuntos científicos e pedagógicos. As propostas educacionais nascem no bojo da política neoliberal do fim do século passado e ainda reverberam fortemente entre nós. Assim é que:

No processo da reestruturação capitalista, os Bancos Multilaterais de Desenvolvimento, enquanto financiadores e orientadores de políticas educacionais nos países da América Latina têm desempenhado com supremacia o papel ideológico de propagadores do neoliberalismo. [...]

Nos documentos do Banco Mundial é possível identificar os fundamentos do liberalismo clássico: igualdade (formal), individualismo, liberdade, propriedade privada, democracia, sociedade civil e mercado, que acabam influenciando direta e indiretamente nosso cotidiano. Fiori (1998) explica que não há diferenças básicas entre o liberalismo clássico e novo liberalismo. Ambos estruturam-se sobre a idéia de o mínimo de política e Estado possível, fazendo defesa intransigente do individualismo e condições igualitárias para todos.

A partir daí, dado as diferenças e competências de cada um, serão gerados resultados distintos legítimos e benéficos para o funcionamento da sociedade capitalista. (LIMA; RODRÍGUEZ, s/d, p. 14-15).

Os bancos, entretanto, não estão sozinhos no papel de divulgação do ideário neoliberal capitalista. Segundo Freitas (2012), principalmente a partir dos anos de 1990, consolida-se nos Estados Unidos um grupo chamado *corporate reformers*, conjunto de pessoas e entidades formado por políticos, empresários, institutos e fundações privadas, pesquisadores e a mídia, que decidem intervir nos rumos da educação pública, a fim de consertá-la através das ideias de mercado, baseadas na obtenção de resultados.

Para o autor, a atuação desses reformadores educacionais só tem um objetivo: transformar a educação num negócio ainda mais lucrativo, ainda que em detrimento da função real da escola pública, que é oferecer ensino *público e gratuito* de qualidade.

É nesse contexto que nasce a política educacional dos anos 90 da qual resultou a criação dos PCN, para dar satisfação às agências internacionais como o FMI, que têm uma ideia de sociedade totalmente desigual e injusta para a maioria dos cidadãos. Conforme Martins (2012),

Em nome de uma suposta “crise paradigmática” nas formas clássicas de se conceber os saberes científicos, a transmissão de conhecimentos e a própria função social da escola, anuncia-se a necessidade de uma profunda revisão das práticas pedagógicas e da formação de professores.

Defende-se, portanto, uma “nova pedagogia”, que privilegia as competências desenvolvidas pela prática, que referencia-se nos saberes experienciais e de senso comum e que, sobretudo, se coloca contrariamente ao modelo de racionalidade próprio do pensamento científico moderno. (MARTINS: 2012, p. 450).

No intuito de implementar os fins educacionais contidos na nova LDB (Lei 9.394/96), além dos princípios expressos na própria Constituição Federal de 1988, são lançados, no final da década de noventa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esses documentos, apesar de declararem a intenção de propor melhorias para a educação nacional, no fundo, alinham-se ao pensamento político-econômico neoliberal que tem regido não só a sociedade brasileira, mas também

muito do mundo ocidental. Já na sua apresentação fica claro esse alinhamento aos interesses internacionais, como podemos constatar no trecho a seguir:

em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e **Banco Mundial**. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. (BRASIL, 1997, p. 14, grifo nosso.).

A citação acima comprova o quanto interesses internacionais estão por trás das políticas públicas para a educação no Brasil. Aparentemente positivas essas conferências⁴⁶ pretendem gerar discussões significativas para o desenvolvimento humano nos países participantes. A presença de um banco entre as entidades que discutem assuntos e planos educacionais não causa estranheza no contexto de sociedade e sistema neoliberais em que nos encontramos, mas deveria causar. Seria desejável que os destinos da educação estivessem nas mãos dos educadores, professores e pesquisadores; sobretudo nas daqueles que não entendem esse Bem - a educação - como um produto, não querem ver as crianças, os alunos, como seres individualistas e, sim, sonham construir o senso de coletividade, cuja semente deveria ser cultivada nos currículos engendrados nas escolas. Até porque, a educação em sua essência é

Transformação do ser em direção a um ideal humano superior, de tal forma que os esforços para a transformação do indivíduo se tornam indissociáveis dos esforços para a transformação da sociedade. Nesse sentido, se a tarefa educativa pressupõe um projeto pedagógico, ela pressupõe

⁴⁶ Para conferir a sequência de conferências que têm sido realizadas nas últimas décadas, acessar *Timeline* produzida pela ONG “Ação Educativa”. Disponível <http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/reuniao-regional-ministerial-educacao-para-todos-em-lima-apresenta-as-prioridades-da-agenda-educativa-da-america-latina-e-caribe/> Acesso em 10/7/2016.

também um projeto político, pois ambos se encontram dialeticamente condicionados como substrato para uma práxis concretamente transformadora. (MARTINS, 2007, P. 147 *apud* MARTINS, 2012, p. 470).

Em artigo assinado, de 2014, Sérgio Haddad também expressa preocupação a respeito da subordinação das políticas educacionais brasileiras aos interesses do Banco Mundial, dizendo que

Ao reduzir o papel da educação a uma ferramenta para alcançar um objetivo estritamente econômico - o emprego -, deixa de lado sua ampla dimensão formativa que, por exemplo, facilita ao cidadão a participação política, a convivência em sociedade e a preservação e o uso sustentável dos bens naturais. (HADDAD, 2014, p. 34).

Essa posição traz um pensamento radicalmente contrário aos objetivos pregados pelos liberais do grupo *corporate reformers* para a educação nos tempos de hoje.

Freitas (2012) alerta para o fato de que por trás de movimentos como “*Teach for all*” ou no Brasil o “*Todos pela Educação*”, está um tecnicismo (ou como o próprio autor denominou em 1992, neotecnicismo, pois volta a considerar os preceitos, primeiramente propostos por Skinner e depois por seu discípulo Gilbert), baseado na teoria da competência humana, na qual a educação deve “moldar” o comportamento e premiar as melhores performances. E o autor acrescenta

É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos “*todos juntos pela educação*”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas (Freitas, 1992). A educação de qualidade tem que ser mais que isso. (FREITAS, 2012, p. 387).

O alinhamento das políticas públicas com o programa das forças internacionais representadas pelos reformadores gera várias consequências negativas. Dentre as piores, tanto para Freitas (2012) quanto para Haddad (2014), estão o ataque aos professores e o desmonte da escola pública. Segundo os autores, isso se deve aos mecanismos de responsabilização dos docentes pela atual situação da educação e em

consequência pelo baixo desenvolvimento das nações. Intenções já deixadas claras no próprio documento como vemos abaixo

Tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil e **os compromissos assumidos internacionalmente**, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a **constante avaliação dos sistemas escolares**, visando ao seu contínuo aprimoramento. (BRASIL, 1997, p. 14, grifo nosso.).

Chega a ser cruel a tática de usar os resultados dos estudantes em testes padronizados⁴⁷ como meio de apontar culpados (os alunos, as escolas e, principalmente, os professores) pelo pseudofracasso da educação pública. Essa culpabilização da categoria do magistério é mais um item que contribui enormemente para o desgaste da profissão, como já se discutiu nesse trabalho (seção 3.2).

Muito tempo e energia (dinheiro mal versado também!) têm sido gastos para trazer a educação brasileira para os patamares exigidos pelo sistema capitalista vigente. E é dentro desse contexto que a Secretaria de Município da Educação de Santa Fé trabalhou nos últimos anos, esforçando-se para produzir um documento parametrizador do ensino que oferece a seus cidadãos (documento que fará parte do material analisado nesta dissertação). Entretanto, como ela não está isolada nem no espaço nem no tempo, seus esforços possivelmente vão reproduzir o macrossistema que sufoca qualquer iniciativa contrária à hegemonia do discurso mercadológico.

As Diretrizes Curriculares Municipais, ainda que restritas ao âmbito do Município e apesar de aparentemente resultarem do esforço coletivo de seus professores, são um documento de resposta aos órgãos que intentam regular o ensino no Brasil, a fim de que este ensino atenda aos interesses de um projeto de sociedade imposto à maioria por uma elite

⁴⁷ Os testes de que falamos são os mesmos já citados anteriormente: PISA, ENEM, Prova e Provinha Brasil e outros do mesmo modelo: questões de múltipla escolha sobre conhecimentos considerados mínimos, principalmente em leitura e matemática.

dominante. E por isso precisam ser lidas com cautela e atenção, considerando esse contexto nas condições de produção do documento.

Tal análise teria sido muito interessante, porém, constituiria uma nova pesquisa, diferente da que realizamos. Nosso foco estava em ver o que os professores de Português da RME pensavam sobre esse documento. Essa foi uma das inquietações que nos motivaram a apresentar uma proposta de intervenção que contemplasse a leitura de tal documento⁴⁸ paramentrizador e constituiu-se em um dos objetivos de nossa pesquisa.

3.5 A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Uma vez que os sujeitos envolvidos neste trabalho de pesquisa são professores, especificamente professores de Português, consideramos oportuno trazer a evolução histórica dessa disciplina curricular, porque, de toda forma, o lugar de onde se enunciam hoje traz resquícios do momento de formação inicial em que se graduaram e também das condições da disciplina que encontraram no mundo do trabalho. Além disso, consideramos que a História pode nos oferecer uma visão ampliada - social, econômica e cultural - dos contextos que influenciam o trabalho docente.

Segundo estudos de Soares (2001; 2002), o *status* do português como disciplina curricular só ocorreu no final do século XIX, no fim do período imperial brasileiro. Isso porque, até aquele momento, a língua trazida para o Brasil pelos colonizadores portugueses representava, apesar de ser a língua oficial, apenas a terceira língua usada no território nacional. A chamada língua geral, resultante das línguas usadas pelos indígenas, resolvia problemas práticos de comunicação cotidiana e acabou sendo, por isso mesmo, sistematizada pelos jesuítas. Os mesmos jesuítas, detentores da prerrogativa de ensinar no Brasil, usavam para isso, em suas escolas de nível secundário e superior, o latim.

Até que o Marquês de Pombal, na metade do séc. XVIII, considerasse a língua geral usada na colônia como uma “invenção verdadeiramente abominável e diabólica” e determinasse que a língua do Príncipe é que deveria ser aprendida nas escolas do império⁴⁹, o português não se constituiu em uma disciplina escolar. No entanto, foi somente no ano de 1871, que se criou no país o cargo de professor de português e

⁴⁸ Conforme será problematizado na seção 5.1.

⁴⁹ Referência ao Diretório de 3 de maio de 1757, Cunha (1985: 79-80) *apud* Soares (2002: 145).

ainda mais tarde, nos anos 30 do século XX, é que tem início o processo de formação do professor para tal disciplina específica (SOARES, 2001).

Nos primeiros tempos após as reformas pombalinas, o ensino da gramática do português serviu como instrumento para que o aluno conseguisse estudar a gramática latina, considerada, ela sim, importante objeto de ensino, juntamente com a retórica e a poética. Esse quadro permaneceu inalterado até a exclusão do latim do ensino fundamental e médio, já no século XX.

Vale destacar que as mudanças ocorridas no Brasil com a vinda da família real para cá em 1808, fizeram com que a língua portuguesa suplantasse inclusive as tentativas de reconhecimento de uma língua brasileira, a despeito da fala dos brasileiros e da produção literária (dentro de ideário romântico) realizada no Brasil de então.

De acordo com Soares (2002), até o século XIX, o componente curricular que acompanhava a gramática portuguesa no ensino era a retórica que

Inicialmente – preceitos relativos à arte de falar bem, à arte de elaboração de discursos, à arte da elocução – [a retórica] incluía também a poética – o estudo da poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, enfim, daquilo que hoje chamaríamos literatura ou teoria da literatura; posteriormente a poética desprende-se da retórica, tornando-se um componente curricular independente. (SOARES, 2002, p. 148).

No final do Império, essas três disciplinas foram fundidas em uma única disciplina: o Português. Essa fusão, no entanto, não se deu efetivamente, uma vez que os conteúdos de cada uma continuaram sendo trabalhados isoladamente; o que correspondia tranquilamente aos objetivos daqueles a quem a escola servia: “os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens [...]” (SOARES, 2002, p. 150).

A divisão interna da disciplina de Português se manteve até a metade do século XX, o que se comprova pela própria produção de diversas Gramáticas separadas dos compêndios de textos; por exemplo, citam-se as mais longevas: *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Francisco da Silveira Bueno, *Português prático*, de José Marques da Cruz, *Gramática metódica da língua portuguesa* e *Seleta nacional*, de

Caldas Aulete, além da *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, ainda de acordo com Soares (2002). A respeito dessa última obra, inclusive, Razzini, em sua tese, esclarece que:

A Antologia Nacional (1895) nasceu logo após a Proclamação da República, quando novos ventos sopravam a favor da implantação de uma cultura nacional na escola brasileira, reservando ao ensino de Português e de Literatura o papel de representar a pátria.

A organização da Antologia Nacional (oficialmente adotada nas aulas de Português) e seu sucesso editorial refletem o momento nacionalista e a centralização do ensino secundário a partir do Colégio Pedro II, cujos programas e compêndios tornaram-se referência legal para as demais escolas secundárias, públicas e privadas. [...]

A adoção compulsória (até 1930) e as sucessivas reedições (a última, a 43ª edição, é de 1969) indicam que a Antologia Nacional foi um livro de leitura "intensiva" de várias gerações de brasileiros que passaram pela escola secundária. (RAZZINI, 2000, p. 14).

Paralelamente a essa estruturação interna da disciplina, às discussões sobre o quê ensinar, às contendas entre gramáticos e professores brasileiros e portugueses, por exemplo, a disciplina escolar continuou sua tradição, respondendo ao que Soares (2001) chamou de fatores externos (conforme referido em citação acima). A respeito disso, Geraldini (2010) fala enfaticamente:

Tudo indica que a reflexão sobre a língua, que começa a se produzir já nos começos da modernidade, rapidamente esquece o potencial de inovação que os vulgares poderiam representar em relação aos ordenamentos e às regras. Ao contrário, nenhum tempo de liberdade é admissível em matéria de língua: há sempre que encontrar normas, fixar o movimento para garantir não se sabe bem o quê, mas garantir a correção que somente tem existência pela construção de seu outro, o erro. [...] O poder não sobrevive ao riso, à desordem, à variação. Ele se exerce pela ordem. Em termos de língua, pelo 'empoderamento' de um dos modos de dizer – aquele da elite de plantão – como o único

correto, a fim de produzir os silenciamentos não só de outros modos de dizer, mas também de dizeres outros. (GERALDI, 2010, p.20, grifo do autor).

O Movimento Modernista tenta dar espaço aos falares do povo, pois “havia no ar a necessidade de fundar uma nacionalidade e uma nacionalidade não se funda sem uma língua assumida como própria.” (GERALDI, 2010, p. 24). O momento político, porém, não acompanha esse pensamento e, passadas a ditadura de 1930 e a redemocratização iniciada em 1945, o desejo de “corrigir” a língua se recrudescer e se concretiza através da edição de mais gramáticas normativas da língua, como as de Celso Cunha, Celso Luft, Napoleão Mendes de Almeida etc.

Durante os anos de 1950 e 1960, o que se viu foi a progressiva transformação do ensino de português, uma vez que os manuais referidos acima acabaram fundidos num só, o que acarretou, a partir de então, a primazia da gramática sobre o texto. Esses manuais unificados acabaram por resultar nos conhecidos livros didáticos, a cujos autores foi outorgada a tarefa de “pensar” e organizar o currículo da disciplina de Português. A massiva e pacífica aceitação dos manuais didáticos por parte da escola brasileira encontrou terreno fértil na conjuntura de então em que se assistia, por um lado, à chegada das camadas populares a seus bancos, devido à urbanização e ao processo de democratização do acesso ao ensino básico e, por outro, a um “recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, [...]” (SOARES, 2001, p. 215).

A escola e suas disciplinas, entretanto, não estão apartadas da História, por isso, sofreram diretamente os reflexos da ditadura militar que se instaurou no Brasil a partir do golpe militar de 1964. A visão de mundo e de educação do governo totalitário se viu representada na Lei 5.692/71, a nova LDB brasileira.

A Lei 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, decretou a falência desse modelo longo de ensino e passou a enfatizar a função instrumental da língua, sua articulação com outras disciplinas, a influência dos meios de comunicação de massa, e seu comprometimento com a cultura brasileira, independente da origem lusitana. Encarado como “instrumento de comunicação” e articulado “com as outras matérias”, o ensino de Português passou a admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos para leitura, desde os tradicionais textos literários, consideravelmente ampliados com a

literatura contemporânea pós-1922, até todo tipo de manifestação gráfica, incluindo textos de outras disciplinas do currículo, jornais, revistas, quadrinhos, propaganda, entre outros. [...] Este movimento testemunhou a queda definitiva da formação clássica humanista, expressa na escola secundária pela extinção do Latim, pela perda da hegemonia da leitura literária “como pedra angular da formação” e pela substituição paulatina do ensino de Francês, pelo ensino de Inglês, estabelecendo laços culturais mais fortes com a cultura dos Estados Unidos, não por acaso, portanto, o país que financiava ou avalizava os projetos desenvolvimentistas do governo militar brasileiro. (RAZZINI, 2010, p. 56-57, grifos da autora).

Essa lei não só alterou a designação da disciplina como impôs o perfil de aluno que queria ver saindo das escolas do país: um ser capacitado para se comunicar. Como confirmam Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011):

Se o quadro teórico referencial para o ensino da língua portuguesa anteriormente se baseava na concepção de língua como sistema para o ensino da gramática e como expressão estética para o ensino da retórica e da poética e, posteriormente, para o estudo do texto, o quadro teórico referencial para essa proposta de ensino de língua baseava-se na concepção de língua como instrumento de comunicação. O objetivo proposto para a nova disciplina era essencialmente utilitarista: desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos dos alunos como emissores e receptores de mensagens, através da compreensão e da utilização de códigos diversos – verbais ou não verbais (RODRIGUES & CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p.61).

Interessante paradoxo ocorre nos anos da ditadura, conforme pontua Geraldi (2010), mostrando que foi só por imposição que os oito anos de escolarização se tornaram obrigatórios, momento em que as universidades também se abrem para o novo público, resultando, finalmente, num maior acesso da população ao mundo letrado.

Também Pietri (2010) fala do contexto de contradição que ocorreu no momento da recepção da LDB 5.692/71: o regime político era fechado,

mas promulgou-se uma lei que fomentava o acesso da maioria à escola, ainda que não propusesse “estrutura material e física para acomodar a nova ordem; em meio à falta de recursos econômicos e humanos para implementar as mudanças e realizar as novidades propostas” (PIETRI, 2010, p. 70).

Os anos de chumbo, no entanto, passaram e o país entra em um processo de redemocratização a partir da metade dos anos de 1980. Finalmente, a abertura dá voz aos acadêmicos, cujos trabalhos visam aproximar as teorias linguísticas, em expansão desde os anos 60, do ensino do português. A reflexão sobre o ensino de português recebe desde essa época grande contribuição de áreas como a História, a Sociologia e a Antropologia da leitura e da escrita⁵⁰, além do desenvolvimento da própria Linguística Aplicada. Como diz Geraldí (2010, p. 25): “Acontece que ‘aconteceu a linguística’”.

Na década seguinte, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em vigor até hoje. Essa lei reflete, como não poderia deixar de ser, o pensamento da sociedade capitalista neoliberal, que, à revelia de algumas vozes de oposição isoladas, é o dominante. Nesse contexto, tem-se uma visão de educação que não se importa em, sob o véu de um discurso muito bem engendrado, desvalorizar o professor e a escola no seu papel fundamental na transformação da sociedade para o bem da maioria.

Soares encerra seu texto, dizendo que, conhecida a história da disciplina, mudanças podem ser propostas a partir da “instituição de parâmetros curriculares para o ensino de português, com a reformulação dos cursos de formação de professores de português ou com a avaliação dos livros didáticos”⁵¹.

Já considerando os PCN, Pietri (2010) vem apontar incongruências entre o que se propõe nos documentos oficiais e a realidade.

Em relação às proposições formuladas pelos órgãos oficiais para o ensino básico em sua estrutura curricular e as relações que se estabeleceram entre essas proposições e aquelas produzidas no meio acadêmico, o período caracteriza-se pela diversidade de perspectivas presentes, tanto

⁵⁰ Áreas em que, segundo lembram Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), surgem os estudos sobre letramento.

⁵¹ A publicação do texto da Magda foi em 2002, possivelmente tenha sido escrito um pouco antes. Assim, os PCN estavam chegando e ainda não se tinha feito discussão abrangente sobre eles, como, aliás, ocorreu nas últimas décadas.

teóricas quanto sociais e políticas. Tal diversidade se constituiu em função de o próprio momento histórico ser reconhecido por mudanças estruturais importantes, sem que houvesse muitas vezes o devido planejamento para sua realização. (PIETRI, 2010, p.75).

Na segunda metade da década de 90 do século passado, foram lançados os PCN - sobre os quais já se falou - numa tentativa governamental de normatizar o ensino escolar no Brasil. Paralelamente a isso, o trabalho de pesquisadores como João Wanderley Geraldi e Carlos Franchi, dentre outros, vem tentando redimensionar o trabalho nas aulas de Português.

Apesar de todo esse percurso, a disciplina de Português ainda vive seus dilemas, por exemplo: os documentos parametrizadores preconizam a democracia linguística, mas, apesar disso, as reações aos falares do povo estão muito contundentes, há no ar uma nova onda de purismo pela correção gramatical protagonizada não mais pelos professores e gramáticos como outrora, mas pelos jornalistas que travam batalhas diárias contra os linguistas e até contra os próprios escritores de nossa literatura. E, como num círculo vicioso, nos encontramos novamente na iminência de ver se calar a maioria, aquela que segundo a minoria “letrada” não deve falar antes de saber falar (GERALDI, 2010, p. 26-27).

A tarefa que está dada aos professores de Português não é fácil, pois precisam se apropriar dos discursos normativos e dos teóricos ao mesmo tempo em que estão em sala de aula tendo que fazer acontecer de fato o que tais discursos esperam de seu trabalho e dos sujeitos que este trabalho ajuda a constituir.

Neste capítulo, procuramos cercar as questões relativas à carreira docente e os processos de formação pelos quais passam os professores. Vimos que não é possível discutirmos documentos parametrizadores sem antes entender, por exemplo, que eles são parte de uma instância de organização do currículo. Além disso, buscamos contemplar o contexto histórico em que a carreira docente se profissionalizou e mesmo em no qual se enquadram as políticas educacionais. No próximo capítulo, situamos o percurso metodológico que desenvolvemos, abordando questões sobre a pesquisa de cunho qualitativo, com quem esta pesquisa se realizou e os meios de geração dos dados utilizados.

4 UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA COM PROFESSORES

[...]quando um pesquisador iniciante defronta-se com o dilema da pesquisa, é prisioneiro do desejo de ir além, de criar, de inovar, de caminhar em direção ao que ainda não é. Porém, como ainda não sabe quem é, fica impedido de transgredir seus próprios limites.

Entretanto, à medida que vai se apropriando de si mesmo, sua pesquisa experimenta o gosto pela autêntica descoberta de sua subjetividade. [...] É todo um processo de construir-se e, nesse construir-se, aos poucos, revelar-se. [...] A emoção do ato de pesquisar é como arte, única a cada contemplação.

IVANI FAZENDA

Ao longo do capítulo anterior, discutimos acerca da importância de haver práticas de pesquisa no cotidiano do professor. Tentamos demonstrar que para além de atos efetivos em que um professor se lança na realização de uma pesquisa, o desenvolvimento de uma espécie de espírito pesquisador é fundamental para o desenvolvimento de novas práticas educativas e, principalmente, para a constituição de sujeitos docentes muito mais seguros de seu papel na educação e na própria sociedade, como se confirma com a epígrafe acima.

Este trabalho tornou-se ao longo de seu percurso o exemplo concreto de si mesmo, uma vez que demonstra a trajetória percorrida por uma professora de escola em sua aproximação com a pesquisa acadêmica. Ainda como uma pesquisadora iniciante, tivemos que fazer escolhas metodológicas num emaranhado de possibilidades, às vezes contraditórias outras vezes complementares; tivemos que nos aventurar na principal especificidade da pesquisa qualitativa que é a possibilidade de alterações provenientes do próprio percurso e das demandas dos sujeitos com os quais se pesquisa. O momento concreto do trabalho é o que vai ser abordado no presente e no próximo capítulo, como fechamento tanto do processo da pesquisa como da própria formação da professora-pesquisadora.

Neste capítulo, o foco recai na execução das intervenções propriamente ditas. Primeiramente começamos com uma discussão a respeito da pesquisa qualitativa enquanto instrumento de produção de conhecimento na área das Ciências Sociais e Humanas, onde se insere o campo da Educação. A seguir, delimitamos o contexto imediato no qual a

pesquisa se efetivou, situando não só aspectos da composição da Rede Municipal de Ensino de Santa Fé/RS como também trazendo características do município como um todo. Além disso, apresentamos as características dos participantes e da própria professora-pesquisadora. Depois disso, apresentamos os instrumentos usados para a geração dos dados: a observação participante, o questionário, o diário de pesquisa e a roda de conversa e o grupo focal. Na quarta e última parte deste capítulo, trazemos a proposta de formação/intervenção que se constituiu no campo em que foram gerados os dados desta investigação.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

O Homem atual vive na sociedade do conhecimento, na qual a velocidade da comunicação e o domínio das tecnologias deixa tudo aquilo que foi historicamente constituído ao alcance de um maior número de pessoas a cada dia. Essa velocidade traz consigo o desejo quase insaciável por novidades e exige que novos conhecimentos sejam forjados e novas explicações sejam dadas aos problemas da civilização. É da pesquisa que são esperados tais avanços.

Desde há muito tempo, mais precisamente desde o final do século XIX (cf. André, 2010), a abordagem qualitativa de pesquisa vem reivindicando seu espaço como produtora de conhecimento mais apropriada aos fenômenos sociais e humanos.

O caminho da pesquisa em Ciências Humanas, no entanto, não tem sido tranquilo uma vez que o campo de estudo dessas ciências - o Homem histórico e a Sociedade - não se encaixa na sistemática positivista, mensurável e objetiva do pensamento tradicionalmente considerado científico. É necessário, portanto, termos em mente reflexões como as de Minayo (2010):

Dentro de dimensões históricas imemoriais até nossos dias, as religiões e filosofias têm sido poderosos instrumentos explicativos da existência individual e coletiva. A poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas e insuspeitadas do inconsciente coletivo, da vida cotidiana e do destino humano. A ciência é apenas uma forma de expressão dessa busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva.

Na sociedade ocidental, no entanto, a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade, considerada por muitos críticos como um novo

mito, por sua pretensão de único promotor e critério de verdade. (MINAYO, 2010, p. 09).

Essa mesma autora, acrescenta que, por sua vez,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não poderia ser quantificado [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2010, p.21).

Outro aspecto importante sobre o objeto da pesquisa em Ciências Humanas é o fato de o texto ser colocado no centro, como “dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas” (BAKHTIN, 2015, p. 319). O autor demonstra claramente que o objeto das Ciências Humanas é *sígnico*; ele procura determinar a natureza dessas ciências, afirmando que:

O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.)[...] estamos interessados na especificidade das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc. realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto*. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida. (BAKHTIN, 2015, p.308).

Bakhtin empenha-se em separar o que seja objeto (coisificado) e o que seja signo. Segundo o autor, a diferença entre as ciências da natureza e as humanas é que as primeiras estudam objetos, coisas e as segundas se debruçam sobre signos.

O espírito (o meu e o do outro) não pode ser dado como coisa (objeto imediato das ciências naturais) mas apenas na expressão semiótica, na realização em textos tanto para mim quanto para o outro. [...]

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata de ciências humanas (BAKHTIN, 2015, p. 310/312).

Para esse teórico o “objeto real é o homem social (inserido na sociedade) que fala e exprime a si mesmo”, uma vez que,

Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. (BAKHTIN, 2015, p.319).

Também Pérez Gómez (1988), ao falar sobre as Ciências Sociais, afirma que:

Os fenômenos sociais, em geral, e os educativos, em particular [...] manifestam duas características que os diferenciam claramente dos fenômenos naturais: * O caráter radicalmente inacabado dos mesmos, sua dimensão criativa, autoformadora, aberta à mudança intencional. * A dimensão semiótica de tais fenômenos. A relação em parte indeterminada e, portanto, polissêmica entre o significante observável e o significado latente de todo fenômeno social ou educativo. (PÉREZ GÓMEZ, 1988, p. 99-100).

Tudo que se disse até aqui confirma a necessidade de a pesquisa qualitativa se firmar no campo da produção do conhecimento, ocupando um espaço que é seu, sem sentir-se obrigada a apresentar resultados mensuráveis. Para André (2010), o embate entre as abordagens qualitativa e quantitativa de pesquisa está prestes a ser finalmente transposto para ganho de ambas. A autora apresenta exemplos de que essa dicotomia pode ter fronteiras menos rígidas, mostrando que, mesmo que se tenha em mãos dados quantitativos, a sua análise levará em conta o quadro de referência, os valores e a visão de mundo do pesquisador; estando sua subjetividade presente na hora da análise dos dados, ele naturalmente se distancia da

postura positivista. Por outro lado, não seria inconveniente, segundo a autora, que uma pesquisa sobre a opinião de professores trouxesse expressa a porcentagem de indivíduos que pensam dessa ou daquela maneira, pois a presença do número, antes de desqualificar a pesquisa, tornaria seu resultado até mais “interessante e ético” (ANDRÉ, 2010, p. 24). O que de fato interessa é o tipo de pergunta que o pesquisador quer ver respondida, se ele busca porquês e como sua pesquisa tende a ter caráter qualitativo, diferentemente daquela em que se buscam respostas para “questões do tipo *quem, onde, quanto e quantos*” (GIL, 2010, p. 118).

Assim como, a realidade social e a própria natureza humana são impossíveis de mensurar, o trabalho de pesquisa em educação como campo das Ciências Sociais e Humanas, também, torna-se difícil de especificar. Esta nossa pesquisa, por exemplo, começou como proposta de uma pesquisa-ação, mas em dado momento se afastou das características desse tipo de pesquisa, aproximando-se ora do que se conhece por pesquisa participante ora da pesquisa de caso etnográfico. Talvez, para buscarmos a definição mais apropriada para nosso trabalho, precisemos nos afastar dos demais conceitos.

Dessa forma, poderíamos dizer que se a pesquisa-ação é uma “prática que associa pesquisadores e atores em uma mesma estratégia de ação para modificar uma dada situação e uma estratégia de pesquisa para adquirir um conhecimento sistemático sobre a situação identificada.” (DIONNE, 2007, p. 68) e que parte da necessidade de buscar resposta para um problema comum (THIOLLENT, 2011) esse não foi nosso caso, pois a dúvida sobre como os professores estavam atribuindo sentidos aos documentos parametrizadores municipais era a pergunta inicial de pesquisa e não partiu do grupo o desejo de conhecer a resposta para ela. Naquele primeiro momento, pensou-se que a aproximação de nossa proposta da pesquisa-ação se daria pelo fato de que nas várias definições encontradas para esse tipo de pesquisa havia como ponto em comum “a importância do vínculo que une os pesquisadores e os atores ou profissionais”. (DIONNE, 2007, p. 44-45). Mas isso não foi suficiente para que pudéssemos sustentar o trabalho como exemplo de pesquisa-ação. Além disso, uma pesquisa-ação deve trazer algum retorno para os sujeitos, se não, não haveria razão de se dispensar tamanho empreendimento de trabalho, tempo e energia. Aqui, novamente, nos aproximáramos desse conceito, porque, na nossa visão, houve ganho para os participantes no sentido em que ocorreram reflexões interessantes a respeito da prática, das leituras e sobre os documentos. Acreditamos que ninguém sai igual de qualquer que seja o momento de interação.

Também, em dado momento, pensamos que este trabalho poderia ser considerado uma pesquisa participante, mas logo se viu que não tinha o caráter de engajamento político e popular tão caro a este tipo de pesquisa sobre o qual se afirma:

A PP não é, nem nunca quis ser, novo sistema ideológico e científico de caráter holístico, alternativa ao materialismo histórico. Ao contrário, busca começar a pesquisa a partir da realidade concreta e específica, incorporando o ponto de vista do povo, com o intuito de contribuir a um tipo de transformação social que elimine a pobreza, a dependência e a exploração... [...] É o modo de ver a realidade com vistas a transformá-la. (GROSSI, 1981, p. 45-46 *apud* DEMO, 2008, p. 115).

Assim, ainda que a pertença da pesquisadora em relação ao grupo de pesquisados fosse um fato, não houve nenhuma intervenção no sentido de mudar a realidade vivida pelos professores, não além das mudanças promovidas naturalmente pelas situações de aprendizagem e de interação de maneira geral. Além disso, uma pesquisa participante em educação deveria costuma trazer como principal referencial teórico o pensamento de Paulo Freire, o que, como já ficou claro ao longo do trabalho, não foi nosso caso.

Tendo descartado, por distanciamento, tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante, como classificar a pesquisa que efetivamente realizamos? A definição que finalmente nos pareceu a mais aproximada foi o estudo de caso etnográfico, já que admite a maioria das características arroladas por André (2010) para esse tipo de procedimento metodológico, quais sejam: a) faz uso de técnicas da etnografia, tais como a observação participante, a entrevista e a análise de documentos; b) proporciona interação constante entre o pesquisador e o “objeto” pesquisado, de modo que o pesquisador é o elemento central na geração e análise dos dados; c) enfatiza o processo e não o produto; d) o pesquisador tenta retratar a visão que os pesquisados têm de si mesmos e do mundo que os cerca; e) é um trabalho de campo, mas não tem a pretensão de mudar o ambiente; f) o pesquisador usa dados de depoimentos e diálogos que são por ele reconstruídos ou transcritos; e g) não procura testagens, mas descobrir novos conceitos, diferentes relações e maneiras diversas de entender a realidade. (ANDRÉ, 2010. P. 28-30).

Além de possuir as características da pesquisa etnográfica geral, o estudo de caso possui definição própria, ainda de acordo com esta autora:

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. [...] O interesse do pesquisador, ao selecionar uma determinada unidade, é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade de ação. (ANDRÉ, 2010, p. 31 – grifo nosso).

Tomando-se o grupo de professores de Português da RME/SF como um grupo social, com características comuns e interesses partilhados, pareceu-nos que a análise de seus discursos na busca pelos sentidos que atribuem não mais somente aos documentos, mas, também, à carreira docente e seus processos de formação, constituiu-se numa unidade propícia a um estudo de caso etnográfico. Compreensão essa corroborada por Lucena (2012) quando diz:

A etnografia pode nos ajudar a entender as realidades mais difíceis de serem compreendidas e rotinas muitas vezes ignoradas, fazendo-nos entender o sentido que os membros do contexto escolar fazem dos documentos que regulam suas vidas e o modo como eles os compreendem, dadas as condições em que eles atuam em cada contexto específico. (LUCENA, 2012, p. 124-125).

A presente pesquisa teve, então, como participantes, os professores de Português que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais da rede já citada, grupo do qual a própria pesquisadora faz parte há mais de vinte anos.

Apesar disso, ainda segundo André (2010, p. 114), a posição do pesquisador como dirigente do processo e responsável por seu andamento deve ficar clara, muito embora, se queira estimular os professores a participar e a se envolver na dinâmica do trabalho no sentido de chegar a refletir sobre a sua prática, analisando-a e buscando elementos para reformulá-la. E mantendo-se em mente que:

Nenhuma técnica poderá substituir o desenvolvimento de uma relação humana de qualidade, que respeita os dinamismos e os valores

de todos os envolvidos. Todo o processo de pesquisa-ação mostra a importância dessa alteridade vivida entre os parceiros de uma mesma ação. Com base na experiência, o sucesso de uma pesquisa-ação se constrói antes de tudo no calor e na paixão dessas relações humanas acordadas. O pesquisador em pesquisa-ação não desempenha um papel de especialista, mas se insere na dinâmica de uma ação de mudança e se compromete com as finalidades da ação e com os valores fundamentais do ator. Ele abandona a ilusão de “neutralidade” de uma pesquisa “descompromissada” e se engaja politicamente para defender uma “causa”. (DIONNE, 2007, p. 124).

Especialmente em uma pesquisa desenvolvida com os professores, seja ela configurada como pesquisa-ação ou pesquisa participante, essa questão é ainda mais forte, pois esses sujeitos, pela própria definição, não serão passivos. Eles podem optar por não expor verbalmente seus pensamentos e opiniões, mas o silêncio também é uma reação-resposta que é constitutiva de toda interação. Os professores participantes, devido a sua posição única naquele evento único, tomado como campo de investigação, têm muito a colaborar com a pesquisa; sua contribuição, qualquer que seja, é importante de ser considerada pelo pesquisador, caso contrário, ele pode perder muito do que foi procurar. Além disso, uma tal postura não seria coerente com o referencial teórico bakhtiniano adotado.

Se os implicados numa pesquisa educacional de cunho etnográfico são, como já dito, sujeitos, tanto maior deve ser o cuidado do pesquisador em relação a questões de ética. E, ainda que tal pesquisa não seja financiada, devendo responder a demandas institucionais e/ou corporativas, ela também traz em sua esteira relações de poder e serve a algum interesse externo ao processo de pesquisa em si. Por isso, o pesquisador deve manter clara a percepção de que toda ação, cujo resultado será, no mínimo, de empoderamento dos envolvidos, deve ser pautada pelo senso ético e de responsabilidade.

Não podendo os pesquisadores que se propõem a trabalhar numa perspectiva da pesquisa qualitativa esquecerem-se de que:

Na teoria crítica há oposição à ideia de que o “controle técnico” tenha papel principal ou único na pesquisa social e, principalmente, na pesquisa educacional. O controle é entendido como não democrático. O controle técnico, quase sempre

feito em forma de testes “objetivos”, serve para uso de autoridades educacionais, instituições externas à pesquisa, mas que, a partir dos resultados, vão tomar decisões que afetam a todos. (CELANI, 2005, p. 110).

Fazer pesquisa na área da educação exige ainda mais rigor ético nas ações do pesquisador, porque seu trabalho vai intervir num contexto, que não pode ser atacado em suas fragilidades.⁵² Com relação a isso, Moita Lopes (1996) acrescenta:

questões sobre como os resultados serão usados, quem vai lucrar com eles, a preservação da face do pesquisado, quem está financiando o projeto, etc são centrais. Em uma visão interpretativista de pesquisa, tais questões são também essenciais, mas aqui toda a problemática da intersubjetividade típica da construção discursiva é tomada como inerente ao próprio ato de investigação como prática social, sendo, portanto, um elemento importante e natural do ato de investigação (cf. Moita Lopes, 1994c) o envolvimento do pesquisado no ato da pesquisa e sua consciência sobre o processo a que se está submetendo. Ou seja, nas várias metodologias de natureza interpretativista, o pesquisado e suas percepções dos processos a que está submetido na prática discursiva, os seus conhecimentos, e a sua relação interacional com o pesquisador são parte da própria investigação. (MOITA LOPES, 1996, p. 10).

Um último aspecto, mas não menos importante sobre a relação entre o pesquisador e o campo de pesquisa é a consideração, a preocupação até, em o pesquisador respeitar os interesses e as demandas dos pesquisados, de modo que haja coerência com os fundamentos teóricos do interacionismo, no sentido de ver-se o outro como um sujeito. Em complemento a isso, Celani (2005) acrescenta:

⁵² Em artigo, Moita Lopes (1996) cita Cameron et al (1992) para dizer que a maioria das pesquisas são feitas em escolas públicas, muito poucas em escolas particulares e raras em universidades, o que evidencia (e eles criticam isso) uma certa tendência de focar o mais frágil, muitas vezes revozando o discurso do senso comum de que a escola pública é que tem problemas a serem resolvidos e, até, deixando implícito o pensamento de que haveria obrigação por parte dessas escolas, por serem públicas, de aceitar as pesquisas em seu espaço.

Na teoria crítica, a participação de todos não é apenas um meio, mas é respeitada como um fim em si mesma, pois tem a emancipação como fim último. [...] Se aceitarmos que os participantes têm suas próprias agendas, não podemos deixar de nos perguntar como a pesquisa pode ser útil para eles; se aceitarmos que vale a pena construir conhecimento, não podemos deixar de aceitar que vale a pena partilhá-lo. Há, por certo, diferentes maneiras mais ou menos formais de partilhar conhecimento. Os participantes não podem ser excluídos da etapa final de apresentação de resultados da pesquisa. (CELANI, 2005, p. 111).

Essa etapa final, da apresentação dos resultados, também é foco de preocupação de pesquisadores como Fritzen (2012) que diz:

Nossa preocupação, portanto, como pesquisadores, entre outras, deveria estar em honrar o código de ética da pesquisa, respeitar os atores sociais envolvidos no contexto em estudo, [...] Uma preocupação que sempre deveria nos acompanhar em todo o processo de pesquisa e em sua divulgação: como construir um trabalho sem apontar simplesmente as supostas falhas e supostas carências nos procedimentos e decisões didáticas dos professores, gestores, nos modos de vida das famílias, sem expor os professores e o grupo que nos acolhem. (FRITZEN, 2012, p. 67).

Depois de refletir sobre a importância da pesquisa qualitativa para o desenvolvimento das Ciências Humanas, pensar sobre como os sujeitos envolvidos nesse tipo de pesquisa devem ser entendidos e na ética que permeia as relações entre pesquisador e pesquisados, passemos à delimitação do contexto em que se realizou a pesquisa e, a seguir, à apresentação dos instrumentos usados na geração de nossos dados.

4.2 O CONTEXTO IMEDIATO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada no município de Santa Fé, situado no interior do Rio Grande do Sul. A cidade é a quinta colocada no Estado em número de habitantes e, por sua localização estratégica, no centro geográfico do estado, teve seu desenvolvimento inicial atrelado às forças

militares de demarcação de território⁵³, mais tarde surgiu como polo ferroviário, centro de comércio e, a partir do ano de 1960, tem sido reconhecida como polo educacional⁵⁴. A indústria e o turismo ainda são insipientes em relação à força dos setores primário e terciário, sendo este último responsável por absorver 80% da população economicamente ativa do município.

É das famílias de agricultores, de comerciários, do baixo escalão do funcionalismo público e, principalmente, de trabalhadores informais que vem o público que frequenta as oitenta escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino, perfazendo um total de, aproximadamente, 19.000 alunos⁵⁵. Esses alunos são atendidos pelos 1.558 professores do quadro municipal, composto na grande maioria por professores efetivos, contratados através de concurso público e com formação apropriada para o exercício do magistério.⁵⁶

A maioria das escolas municipais situa-se nos bairros periféricos e na zona rural, por isso, muitas delas enfrentam problemas em relação à violência e à evasão escolar. As escolas, por não oferecerem muitas turmas de anos finais do ensino fundamental, possuem quadros de professores de área relativamente pequenos; ocorrendo, com frequência, que a área de português/inglês seja formada por apenas um, dois e, em poucas, quatro professores.⁵⁷ Daí a sensação de isolamento e impotência sentida por muitos desses profissionais; situação essa, constatada através de nossa vivência de vinte e cinco anos como professora da RME.

Por isso, um trabalho de pesquisa que vise à formação de um grupo de estudos e discussão de assuntos relevantes para os professores talvez venha a se constituir em um bem esperado por muitos.⁵⁸

⁵³ Santa Fé possui hoje o segundo maior contingente militar do Brasil, sendo a base de defesa mais importante do sul do país, conta com dezoito unidades militares e uma Base Aérea.

⁵⁴ Neste ano, em 14 de dezembro, foi fundada a Universidade Federal de Santa Fé, a primeira universidade federal situada no interior, fora de uma capital. Atualmente, a cidade conta ainda com outras seis universidades particulares.

⁵⁵ Segundo dados trazidos pelas Diretrizes Curriculares Municipais, lançadas em 2011.

⁵⁶ Segundo informação obtida junto à Secretaria de Município da Educação, atualmente, o quadro de professores é constituído de 100% de profissionais graduados, 84% de especialistas, 11% de mestres e 5% de doutores.

⁵⁷ Para melhor conhecimento do grupo de professores de português é que foi feito um questionário.

⁵⁸ Para um maior conhecimento dessa realidade, ver um “Breve histórico do Ensino Público em Santa Fé”, em anexo.

4.2.1 O campo

Esta subseção objetiva descrever o campo em que foi realizada a pesquisa. Estando focada na formação de professores e em como estes têm recebido os documentos oficiais parametrizadores lançados no município de Santa Fé/RS, o campo deste trabalho, inicialmente, referia-se a todo o conjunto dos professores de Português em exercício na Rede Municipal de Ensino (RME), o qual, segundo estimativa da Secretaria, seria composto por aproximadamente trinta e cinco profissionais.

Mensalmente, todos os professores da RME (assim como os gestores: direções e supervisões das escolas) são chamados pela própria Secretaria a participar de encontros a título de formação continuada. Alguns desses momentos são realizados em conjunto, contemplando temáticas gerais, como a recepção festiva de início de ano letivo, falas motivacionais, etc.; mas a maioria é programada para ser por disciplinas, estando destinado um dia da semana para cada uma, no caso de Português e Inglês, os encontros-reunião devem ser realizados em uma sexta-feira de cada mês. De acordo com o planejamento da SMEd, todas as escolas deveriam fazer seus quadros de horários de modo a deixar esse dia “livre” para que os professores dessas disciplinas (e nos outros dias, os demais) pudessem participar de suas respectivas reuniões. Entretanto, dadas as reais condições das escolas (poucos professores por escola, dificuldade em fechar os horários da escola etc.), esse esquema ficou inviável e muitos têm aula no dia da formação.

O entendimento acerca da participação do professorado nesses encontros, no entanto, não é uniforme: a Secretaria entende que a presença dos professores deve ser computada como tempo dentro do período destinado à hora/planejamento de cada um; alguns professores consideram que, como não têm contemplado o seu um terço de hora/planejamento, conforme preconiza a Lei do Piso (E. C. nº 53/2006), não precisam se fazer presentes; o sindicato dos professores entende que esta exigência extrapola a carga horária do professor, já que todos cumprem 16 h/a em contratos de 20 horas semanais e, além disso, devido a contendas com a mantenedora, aconselha o boicote à programação da Secretaria. Enfim, a participação dos professores nos momentos de formação é voluntária, ficando a critério individual a decisão sobre comparecer ou não, ou em outros casos, a critério das direções “liberar” ou não, os professores em dia de aula.

Diante desse quadro, não surpreende que somente poucos professores compareçam aos encontros de formação propostos. Isso se repetiu em relação aos encontros propostos por esta pesquisa, porém, a

presença de muito menos da metade do número de professores de Português da RME, obviamente, não desmereceu, tampouco invalidou a geração dos dados ora discutidos; apenas desvelou a real situação do professorado municipal em relação às condições de busca pela formação.

4.2.1.1 Os participantes⁵⁹

À reunião de formação continuada oferecida pela Secretaria, marcada para a manhã do dia vinte de maio do corrente ano⁶⁰, compareceram DEZ professores, apesar de o tempo estar chuvoso e a temperatura baixa. É importante lembrar que os professores são convidados a participar, uma vez que esses encontros acontecem em seu dia de planejamento e, embora haja a compreensão por parte da Secretaria de que reuniões e cursos integrem o planejamento dos professores, a adesão é voluntária.

Todos os que compareceram se apresentaram e responderam ao questionário escrito, proposto por nós, sem resistência, mas, na hora da roda de conversa sobre as questões da pesquisa, alguns saíram, outros permaneceram calados e alguns fugiram do assunto. Entendemos que essa fuga do assunto se deva à necessidade que os professores têm de colocar para os colegas de disciplina suas angústias, já que não costumam ter esse espaço nas escolas - conforme já foi mencionado em seção própria -, há poucos professores da mesma área por escola do município, além de não haver espaço para reuniões pedagógicas! Os professores reclamaram de que nem sempre são liberados para as reuniões de formação e que nem mesmo são avisados de quando haverá reunião.

A heterogeneidade do grupo foi surpreendente no sentido de que não esperávamos que muitos dos presentes fossem /professores recém empossados na Rede Municipal (quatro), muito menos professores que somente trabalham com Inglês (quatro). Realmente, os professores que

⁵⁹ Concordamos com Pedralli (2014) quando diz “A opção por ‘participantes’ em lugar de ‘informantes’, assim, não se encerra na escolha do recurso lexical, mas no entendimento de que lidamos em nossos estudos com sujeitos singulares, que, como tal, constituem-se e nos constituem no encontro.”

⁶⁰ A reunião realizada nessa data correspondia ao segundo encontro do ano, uma vez que o previsto para março fora cancelado em função da falta de professores nas escolas, o que teria impedido as direções de organizar os horários de modo a poderem liberar a saída de alguns; o encontro de abril teve como temática o uso das tecnologias no ensino. Nesse momento, pelo que pude perceber, não foi dito ao grupo de professores qual a proposta para os encontros seguintes.

não atuam com Português não voltaram no encontro seguinte, provavelmente por não verem na proposta de formação relação com seu trabalho, embora houvesse, uma vez que as DCM são para todos. Pensamos que os professores novos pudessem demonstrar maior interesse pela proposta, pois para eles poderia representar uma oportunidade para se inteirar das diretrizes municipais. Infelizmente, não foi o que ocorreu.

As respostas aos questionários desses dez professores foram tabuladas, mas desse total apenas quatro permaneceram no grupo até o final das intervenções. Durante o andamento do cronograma, outros dois professores de Língua Portuguesa foram agregados ao grupo, constituindo um conjunto final de SEIS sujeitos de pesquisa.⁶¹

O grupo definitivo ficou, então, assim constituído:

* **ANA**⁶² (47), professora exclusiva da RME/SF há vinte e cinco anos, lecionando apenas Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, mas atuando durante muitos anos como supervisora de ensino junto aos anos iniciais, sempre na mesma escola; neste ano, deixou a supervisão e está atuando também com Português nos anos finais em outra escola, ela formou-se em 1992 pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição-FIC (atual UNIFRA), possui especialização em Português e Literatura Brasileira (2002) e em Gestão Escolar (2013), pela Universidade de Curitiba;

* **CARLOS** (52), professor da RME/SF desde 2009 e em outra cidade desde 1994, atuando com a disciplina de Língua Portuguesa, tem experiência na supervisão de ensino em escolas estaduais, onde atua também como professor desde 2002, atualmente cumpre carga horária de sessenta horas semanais, incluindo a EJA, graduou-se pela Universidade

⁶¹ Os sujeitos esperados para a pesquisa eram só professores, no entanto, houve a presença de um terceiro elemento na relação entre eles e a pesquisadora: a voz das representantes da própria Secretaria de Município da Educação, influenciou decisivamente no andamento do trabalho, determinando as datas, sugerindo pautas, redirecionando o cronograma. Sua presença e vozes, entretanto, não foram registradas como dados, tendo em vista que sua participação não estava prevista na geração de dados e, portanto, não foram tomadas as providências quanto à assinatura do TCLE. Quando pertinente para a compreensão de algum encaminhamento do processo de formação ou para situar falas dos participantes, a participação ou atuação das representantes da Instituição será feita como contextualização pela pesquisadora.

⁶² Nomes alterados em função do respeito ao sigilo da pesquisa e à privacidade dos sujeitos participantes.

Federal de Santa Fé (UFSF) no ano de 1990 e possui especialização em Gestão Educacional pela mesma instituição;

* **DORA** (51), professora da RME/SF desde 2010, onde leciona Português e na rede estadual desde dez anos antes, principalmente no Ensino Médio com a disciplina de Literatura; graduou-se também pela UFSF (1990), possui especialização em Português e Literatura Brasileira (1995) e mestrado em Literatura (1998), cursados na FIC e UFSF, respectivamente, atualmente concilia o trabalho no Ensino Médio, os anos finais do Ensino Fundamental e períodos de complementação de carga horária junto aos anos iniciais;

* **ELOÍSA** (61), professora aposentada da Rede Estadual, onde ingressou no ano de 1982 e teve experiência com o Ensino Médio (à época, Segundo Grau), é concursada da RME/SF desde 1996, tendo atuado com as disciplinas de Português e Inglês em várias escolas do Município, atualmente trabalha em uma escola do campo como professora de Português e Inglês, é graduada (1979) e possui especialização em Português e Literatura Brasileira (2000), ambos os cursos realizados na UNIFRA;

* **MARINA** (36), professora da RME/SF há sete anos, atuou no Ensino Superior Público e Privado, possui graduação em Português (2002), mestrado e doutorado em Linguística pela UFSF (2012) e também possui especialização em Gestão Escolar; no Município, leciona Português para os anos finais do Ensino Fundamental e atua como supervisora dos anos iniciais na mesma escola;

* **MARIA CLARA** (47), professora recentemente admitida no magistério público municipal (2016), conta com dezesseis anos de experiência no magistério estadual, onde sempre atuou com a disciplina de Literatura no diurno e no noturno, ela é graduada pela UNIFRA (1999), possui especialização em Português e Literatura Brasileira (2004), cursada na mesma instituição e possui mestrado em Estudos Literários pela Universidade de Passo Fundo (2010), lecionou no ensino público federal como professora substituta entre os anos de 2013 e 2015, no Instituto Federal Farroupilha – de São Vicente do Sul, considera-se totalmente inexperiente em relação ao trabalho com crianças do Ensino Fundamental e com a própria organização das escolas e da rede municipais.

Durante as falas desses participantes, a diferença entre as realidades que cada um vivencia em suas escolas ficou clara. Por exemplo, as professoras Ana e Elisa trabalham em escolas do campo, sendo que na desta última os alunos dos anos finais têm aulas em três dias da semana

em horário integral o que não ocorre nas demais escolas. Marina trabalha em uma escola pequena situada em um bairro residencial, que não chega a ser considerado de periferia. Maria Clara e Dora trabalham em escolas de bairros residenciais também, mas que recebem alunos mais carentes do que a de Marina. Carlos vive uma realidade diferente, a escola em que atua na RME (a mesma em que trabalha esta pesquisadora, aliás) situa-se em um lugar bastante estigmatizado na cidade, não só pela situação socioeconômica desfavorecida das famílias, mas também pelos índices de violência da região. Com exceção de Maria Clara, que está chegando neste ano, todos os outros estão em suas escolas há vários anos e é desse lugar que nos falam.

4.2.1.2A professora-pesquisadora⁶³

Aos vinte e seis anos de carreira - quarenta e sete de vida -, vejo⁶⁴ que minha autoimagem já oscilou muitas vezes, ora por motivos interiores e pessoais, ora por fatores externos a minha vontade. Durante os primeiros, digamos, dez anos de profissão, ser professora me definia totalmente, eu era e vivia o que me acontecia na sala de aula; tinha uma vida social praticamente nula e uma particular sempre permeada pelos problemas e conquistas dos alunos, pelos deveres com as escolas. Durante esse tempo, eu me graduei (já era concursada antes da graduação, devido ser diplomada pelo curso de Magistério, antigo Normal), prestei concursos públicos, sendo nomeada para atuar nas redes municipal e estadual, assumindo 20h/aula em cada uma das redes. Ainda nesse período, vivi a experiência de ser Diretora de escola do campo durante uma gestão de três anos, fiz uma pós-graduação em Português e Literatura Brasileira. Trabalhei intensamente e fui adiando o desejo de cursar um mestrado. Nesse tempo, eu fui A professora. Como dizem Tardif e Raymond (2000), “se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz

⁶³ Talvez fosse mais adequado usar “professora em pesquisa”, considerando a distinção sugerida por Belleirot (1991), segundo a qual um professor reflexivo está em pesquisa e é diferente do pesquisador acadêmico que faz pesquisa, mas achamos o termo professor-pesquisador mais condizente com o referencial teórico-metodológico utilizado e, além disso, está mais consolidado na literatura.

⁶⁴ Tenho clareza sobre a possível inconveniência em relação ao cunho bastante subjetivo (incluindo o uso da primeira pessoa do singular!), logo, pouco formal que imprimi a esta parte do texto, mas aqui também está uma proposta consciente de diálogo com a academia, no desejo de que ela possa aceitar o discurso desta aluna, que não é uma acadêmica puramente, é, antes de tudo, uma professora, ainda que agora esteja em pesquisa.

simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Essa rotina alucinada durou por mais alguns anos, apesar da virada de perspectiva causada pela chegada de dois filhos, um exatamente aos dez anos de carreira e outro aos doze. Junto a essas mudanças na vida pessoal, vieram desilusões com o relacionamento nas escolas, ver como os professores, a despeito de suas boas qualidades e até por causa delas, eram desconsiderados pelas Direções e pela própria gestão municipal, sendo descartados a qualquer momento, postos pra fora da escola de um ano pra outro, sem que se levasse em conta a história desses profissionais aqui e ali. Isso tudo e mais a decadência das escolas enquanto espaço de discussão e reflexão e pior, de trabalho conjunto, me levaram a um estado de desencantamento tal, que me desestruturei não querendo mais ser aquela professora, minha identidade foi-se minando, pois eu não saberia mais ser outra coisa. Resolvi abandonar o ensino estadual, apesar de gostar muito de trabalhar à noite, assumindo uma nomeação só para Inglês, na tentativa de aliviar o peso das cobranças que recaíam sobre mim como professora de Português, cercada de exigências da sociedade, da mídia, dos administradores e até dos colegas. Apesar do relacionamento com os alunos ter sido sempre bom, os seus resultados pouco animadores começaram a me frustrar sobremaneira; entendo as transformações sociais, sei que trabalho numa periferia, mas as tentativas de ressignificar meu trabalho não me trouxeram resultados visíveis ou satisfatórios. Cada vez mais, a distância entre minha condição na sala de aula e os estudos e leituras foi pesando. O desejo de voltar a estudar reafirmado a cada virada de ano se esmaecia ao longo dos dias letivos (sempre considerei inviável me preparar para a seleção em meio às trinta e duas horas frente a alunos tão diferentes! Como conciliar a leitura de teóricos, a produção de um projeto de pesquisa – que nunca aprendera a fazer, a busca por um orientador e a atenção a duas escolas, uma diurna do campo, outra diurna e noturna de periferia, umas turmas com Inglês, outras com Português em diversos níveis? Como não desistir?)

Depois de vinte anos em sala de aula, a conclusão é a de que os alunos são o que de melhor há na escola, por eles valeu a pena, mas é só por eles. Digo isso porque fiquei farta das ingerências sobre meu fazer pedagógico, das mudanças de humor dos gestores, das políticas que põem e dispõem sobre a Educação. Concluí também, não sem tristeza, que do jeito que está a escola é feita para não dar certo. Além disso, as mudanças nas regras da aposentadoria me puseram um gosto amargo de traição na

boca, afinal, há muito aquela professorinha, quase uma sacerdotisa deslumbrada, cedera espaço para a mulher trabalhadora, cujos direitos e boas condições de trabalho têm sido subtraídos tão levemente.

Uma luz no fim do túnel, porém, me apontou uma saída: o PROFLETRAS. Conquistar uma vaga nesse curso de mestrado veio no momento certo para resolver meus problemas de uma só vez: eu me afastaria aos vinte e cinco anos de carreira, daria um tempo do árido chão da escola e, ao mesmo tempo, me reencontraria com os estudos, realizando um sonho tão antigo.

Para mim, não pode haver melhor programa do que esses de mestrado profissional, pois são os professores de profissão - como chama Tardif (2010) - que precisam estudar sobre as aulas, o conhecimento e a própria escola. É em seu auxílio que o trabalho dos doutores universitários deve ir. Acredito, inclusive, que esse contato com os professores da Educação Básica vai arejar também a universidade, que durante muito tempo permaneceu fechada em si mesma.

Este programa fez de mim alguém diferente, tornei-me novamente estudante, mas principalmente, também virei uma pesquisadora. O papel no qual retornei para junto de meus colegas foi outro, mas graças à filosofia do PROFLETRAS e às especificidades da pesquisa em ciências humanas, foi também o mesmo. Eu era de uma só vez a pesquisadora, a proponente das discussões e ainda era a professora municipal, a colega de todos que ali estavam. As dúvidas e experiências que eles expressaram eram também as minhas.

Foi interessante perceber (e refletir sobre) a dificuldade que senti em me colocar numa posição diferente daquela de professora à qual estou acostumada há mais de duas décadas. Para o bem e para o mal, na sala de aula, o papel do professor está definido, mas ali, naquele momento, eu estava sendo ao mesmo tempo membro do grupo e pesquisadora, equilibrar ou equacionar esses dois papéis não foi tão simples quanto me pareceu no início, no momento da proposição do trabalho. Isso, porém, tem total relação com as ideias de reflexão sobre a prática e estudo de caso etnográfico discutidos nesta dissertação, porque ao longo do tempo a linha ténue que dividia os dois papéis se desfez.

4.3 A GERAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS

Conforme já dito na seção anterior, o papel do pesquisador em um trabalho de cunho qualitativo é analisar e interpretar os dados provenientes das situações de interação vividas pelos sujeitos. Nosso foco recaiu especialmente sobre o discurso dos participantes da pesquisa nos

encontros da formação continuada, que nos propusemos a coordenar, no primeiro semestre de 2016.

O registro de tais vozes deu-se basicamente por meio dos seguintes instrumentos: observação participante; gravações em áudio das falas dos participantes, durante as intervenções; anotações feitas pela pesquisadora em forma de diário e respostas escritas ao questionário e ao pedido de avaliação dos encontros.

O material gerado foi analisado sob a luz do referencial teórico relacionado ao tema da pesquisa, em especial as postulações do Círculo de Bakhtin a respeito da perspectiva dialógica da linguagem, conforme se vê no capítulo de análise a seguir.

4.3.1 A observação participante

A observação participante é, segundo Minayo (2010), uma ação de pesquisa qualitativa fundamentada pela filosofia de que todo pesquisador social tem a necessidade de “relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro.” (MINAYO, 2010, p. 70), não havendo como realizar uma pesquisa dessa natureza sem que haja espaços de interação entre os participantes e o pesquisador. Foi em decorrência disso que decidimos propor aos professores de Português da RME de Santa Fé/RS uma intervenção à guisa de formação continuada, a qual propiciaria à pesquisadora, ainda conforme essa autora, a possibilidade de se colocar em relação direta com seus interlocutores, participando ativamente dos trabalhos, e, ao mesmo tempo, contribuindo para a formação continuada do grupo.

Durante todo o período em que ocorreu a geração de nossos dados através das intervenções, precisamos de certo esforço para nos vermos como uma observadora, já que nos encontrávamos, na posição de “promotora” dos encontros. No entanto, em cada um dos momentos específicos nos quais, após lançadas as propostas, passamos a palavra aos participantes, pudemos nos perceber verdadeiramente naquela condição. Já a posição de participante foi-nos de mais fácil introjeção, uma vez que, de fato, sentíamos-nos parte daquele grupo de sujeitos e também porque, em muitos momentos (demasiados até), esquecemo-nos de que estávamos no grupo para pesquisar.

Essa sensação de duplicidade de papéis costuma surgir em pesquisas dessa natureza e no uso dessa técnica de geração de dados, muito porque “a situação de pesquisa é um acontecimento discursivo” e “embora com objetivos distintos dos demais participantes, o pesquisador é mais um interlocutor nas interações de que participa e sua postura é uma

questão essencial, pois faz toda a diferença na relação que se estabelece com os participantes da pesquisa.” (RODRIGUES, 2011, p. 40).

De acordo com a literatura, à observação participante podem ser adicionados outros instrumentos de geração de dados, como as rodas de conversa, as entrevistas, os grupos focais, além do principal deles, o diário de pesquisa. Passamos a seguir a falar sobre os instrumentos complementares que utilizamos em nosso trabalho.

4.3.1.1 O questionário

Um dos meios para se gerar dados em pesquisa é o instrumento do questionário, que nada mais é do que um conjunto de perguntas que podem ser de natureza fechada ou aberta, usadas com o intuito de obter dados específicos a respeito dos entrevistados, além de colher suas opiniões acerca de determinados assuntos, respectivamente.

Poderíamos aqui estabelecer certa relação entre o questionário e a entrevista - considerada uma das técnicas mais usadas em pesquisa de campo -, recorrendo à literatura que diz:

Mediante a entrevista podem ser obtidos dados de duas naturezas: (a) os que se referem a fatos que o pesquisador poderia conseguir através de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, [...] (b) os que se referem imediatamente ao indivíduo entrevistado, isto é, suas atitudes, valores e opiniões. (MINAYO, 1993, p. 108).

Apesar dessa aproximação, há o evidente distanciamento entre as duas técnicas, simplesmente, porque a entrevista se faz em forma de conversa face a face enquanto o questionário deve ser respondido por escrito pelo entrevistado, sem maiores interferências do entrevistador.

No caso específico desta pesquisa, a utilização do questionário pretendeu conhecer mais sobre os participantes do encontro de formação, principalmente quanto a seus dados pessoais (nome, gênero, idade, contato) e profissionais como o tempo de vínculo com a RME e/ou com o Magistério de modo geral, local de trabalho, formação etc. Para obtermos tais dados, foram feitas perguntas objetivas, fechadas. Além disso, pretendíamos buscar opiniões e demandas acerca das propostas de formação continuada e também sobre o tipo de leituras que costumam realizar. Para tanto, utilizamos questões abertas, cujas respostas não foram sugeridas pela pesquisadora, ficando os participantes livres para colocarem o que achassem oportuno, inclusive, deixar de responder.

(APÊNDICE D). Dessa forma, o questionário aplicado poderia, ainda numa associação com a entrevista, ser considerado um instrumento semi-estruturado.

Vale acrescentar que o uso do questionário enquanto técnica para geração de dados, embora tenha sua validade atestada conforme se colou acima, revela um aspecto que poderia ser desconcertante para o pesquisador que espera considerar a subjetividade do outro, estamos nos referindo à assimetria que automaticamente se instaura entre quem pergunta e quem responde. É novamente em Minayo (1993) que nos apoiamos para dizer isso:

Entendemos a *situação de entrevista*: (a) Como uma troca desigual entre os atores da relação. Isso acontece sob vários ângulos: não é o entrevistado que toma a iniciativa; os objetivos reais da pesquisa geralmente lhe são estranhos; sua iniciativa em relação ao tema é pouca; é o pesquisador que dirige, controla e orienta as digressões e concede a palavra [...]; (b) A pesquisa fica prisioneira da divisão social do trabalho tradicional na sociedade capitalista onde o pesquisador, em posição institucional de poder, se atribui o labor do questionamento dos outros, da sociedade e de si mesmo; o sujeito (o entrevistado) “produz” material que será ulteriormente “explorado”. (MINAYO, 1993, p. 114 – grifos da autora).

Essa condição, no entanto, não invalida a premissa de que a entrevista e o questionário são situações de interação, marcadas pelas posições ideológicas de cada um dos envolvidos e também pela autoria também do entrevistado, ainda que isso se restrinja à escolha de responder com sinceridade às perguntas ou simplesmente deixá-las em branco.

De qualquer forma, a aplicação de nosso questionário foi de grande utilidade para obtermos de fato uma visão sobre o grupo que se formou, como apresentaremos no capítulo de análise.

4.3.1.2 O diário

Ao se utilizar da observação participante, o pesquisador fica mais livre, pois esse trabalho não o torna “prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados ou de hipóteses testadas antes” (MINAYO, 2010, p. 70), entretanto, a riqueza dos dados gerados no calor das interações pode

se perder, caso o pesquisador não atente em manter um meio de registrar os acontecimentos.

Minayo (2010) diz que o diário de campo é o principal instrumento do observador e que nele se deve anotar “todas as informações que não fazem parte do material formal” (MINAYO, 2010, p. 71) gerado na pesquisa, como as entrevistas, por exemplo. Essas informações são constituídas, além da narração do que se vivenciou, pelas impressões que o observador tem diante das situações vividas. E é a elas que se recorre no momento da análise qualitativa.

Um detalhe a mais é acrescentado a esse tema por Pérez Gómez (1998). Esse autor faz uma pequena diferença entre o diário de campo, “no qual costuma-se registrar, sem excessiva preocupação pela estrutura, ordem e esquematização sistemática, a corrente de acontecimentos e impressões que o investigador observa, vive, recebe e experimenta durante sua estada no campo” e o que denominou diário do investigador, “onde, de forma mais calma, ordenada e sistemática, se organizam os dados e se expressam as reflexões sobre os mesmos, elaborando as impressões e propondo as futuras linhas de observação [...]” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 109-110).

Levando em consideração as colocações desse autor, entendemos que o que fizemos foi um diário do investigador (ou do observador, talvez diário de pesquisa), pois, no calor das rodas de conversa, nas quais, como admitimos, nos colocamos também como participante, ou nos momentos de maior diretividade como nas apresentações de *slides*, não conseguimos fazer anotações simultâneas; deixando, portanto, para fazermos os registros em casa, em outros momentos que não os próprios da interação.

4.3.1.3 A roda de conversa e o grupo focal

A dinâmica dos estudos científicos pressupõe a tarefa de se olhar para o conhecido sempre com novos olhos. Dessa forma, Pedralli (2014, no prelo) analisa a definição e a constituição da técnica de geração de dados conhecida como *grupo focal* (amplamente usada em pesquisas qualitativas, principalmente a partir dos anos 1980) e defende a distinção entre essa técnica e a chamada *roda de conversa*. E embora a autora reconheça que entre ambos haja pontos de convergência, diz que:

Entendemos, entretanto, que os dois instrumentos se distinguem se considerada a compreensão de que o investigador no *grupo focal* tende a empreender uma ação *sobre* os sujeitos, ao passo que nas *rodas*

de conversa o enfoque parece ser uma ação *com* os sujeitos. (PEDRALLI, 2014, grifos da autora).

O ponto em comum entre as duas ideias é o de que ambos referem-se a situações em que pessoas, sujeitos entram em interação num encontro.⁶⁵ Acreditamos assim, termos realizado em nossas intervenções de formação em Santa Fé, na verdade, uma mescla entre os dois instrumentos: ora realizamos *rodas de conversa* ora constituímos um *grupo focal*. Esse desenho de intervenção, digamos misto, configurou-se assim devido às contingências encontradas no campo, já que tanto o planejamento inicial quanto as estratégias tiveram que ser alterados durante o processo⁶⁶. Transitamos, pois, entre ambas as técnicas, como se vê no capítulo de análise a seguir.

Sobre as rodas de conversa, Pedralli (2014) ainda acrescenta:

Há pessoas que se encontram para interlocução, em fluxo de conversação mutuamente constitutivo do ponto de vista da subjetividade, isto é, o deslocamento fruto do encontro é mútuo. [...] nas rodas de conversa os sujeitos são convidados a encontrar o outro tendo como mote situações comuns a todos e sobre as quais são chamados a se posicionarem, [...]; nas rodas de conversa o que se quer é, mais que ouvir, auscultar os sujeitos. Para Ponzio (2013), auscultar supõe não limitar o tempo do outro, não limitar o tempo para escutá-lo; propor-se de fato a uma atitude de interlocução, [...] Concebendo as interações nas rodas de conversa desse modo, nelas não se pressupõem condutas, e o papel do mediador não se limita a balizar os comportamentos discursivos para que os participantes não se afastem do tema, não há ‘esperados apriorísticos’, há a intenção de auscultar, é certo, com foco no objeto de pesquisa. (PEDRALLI, 2014, no prelo).

Tais colocações dão-nos a segurança de pensarmos que as situações de formação, que propusemos aos participantes do grupo de discussão ao

⁶⁵ O conceito de *encontro* a autora empresta de Ponzio (2010), nós apenas o revozeamos através da fala dela, considerando a pertinência do conceito para nossa pesquisa.

⁶⁶ As contingências que levaram à alteração do plano inicial serão descritas e discutidas no capítulo de análise a seguir.

longo das reuniões em Santa Fé/RS, podem ser consideradas eventos de rodas de conversa.

Dessa forma, nossos momentos de roda de conversa constituíram-se em: primeiro, a discussão feita em grande grupo a respeito de algumas das questões propostas no primeiro encontro através do questionário (APÊNDICE D); segundo, os comentários acerca dos textos lidos no segundo encontro e, principalmente, a explosão de ideias ocorrida no terceiro encontro, no qual se discutiu a relação entre os documentos parametrizadores e os planos de ensino de cada participante.

Aqui precisamos abrir um parêntese para chamarmos a atenção sobre a realização de um “encontro de recuperação” realizado apenas com a participante Eloísa (11), que faltara ao encontro, mas demonstrara interesse em continuar na discussão. Para esse encontro, a proposta (por inexperiência da pesquisadora, talvez) foi mantida a mesma da roda de conversa realizada com os demais. De modo que essa situação de interação teve o objetivo de ser uma roda de conversa, mas como estavam somente duas pessoas presentes, sendo uma delas a própria pesquisadora e, além disso, ocorrendo na casa da participante pesquisada, acabou quase como uma entrevista ou mesmo, um bate-papo informal, embora tenhamos mantido o mote da leitura dos trechos dos documentos.

Voltando aos encontros com todo o grupo, consideramos que, no quinto e último encontro, nos aproximamos mais de um grupo focal, uma vez que as falas foram, de certa forma, direcionadas pela pesquisadora (moderadora) através da proposta de discussão a respeito de temáticas dadas.⁶⁷

Grupo focal, segundo Gatti (2005) é uma técnica que pode ser usada a fim de se preparar o terreno para a estruturação de uma futura pesquisa. Em nosso caso, no entanto, a constituição do grupo focal deu-se como uma parte da pesquisa de cunho etnográfico já em andamento, de maneira que o que fizemos concretamente junto aos sujeitos possuía algumas características dessa técnica, mas nem todas.

Uma das premissas do grupo focal é a de que sejam reunidas pessoas com algum ponto em comum para que possam discutir determinado assunto a partir de suas vivências cotidianas. Em nosso caso, isso foi atendido pelo fato de todos os participantes serem professores da Rede Municipal de Ensino, todos trabalharem com a disciplina de Língua Portuguesa (lembrando que os professores de Inglês não aderiram ao grupo) nos anos finais do Ensino Fundamental. Os aspectos não comuns,

⁶⁷ De acordo com Minayo (1993) o grupo focal não deixa de ser uma espécie de entrevista aberta ou não-estruturada.

também importantes para garantir o enriquecimento do debate, foram a diferença de idade entre Marina e os demais, a experiência de alguns em outras redes de ensino como a estadual e a federal, a atuação de uns no setor de supervisão escolar e o tempo de serviço na RME (vinte e cinco anos a mais antiga e meses a mais recente).

O formato do grupo em termos de número de participantes também correspondeu ao ideal defendido pelos autores: de seis a, no máximo, doze membros, sendo o número realmente ideal de até dez integrantes; como tínhamos seis pessoas envolvidas, julgamos válida a interação.

Outro aspecto de nossas intervenções que correspondeu às proposições da literatura, sobre as duas técnicas, é que as pessoas puderam sentar-se confortavelmente acomodadas, formando um círculo em torno de uma mesa e discutir durante mais de 1h30min sem exceder o máximo de 3h, embora essa questão tempo tenha mais relação com grupo focal.

Em Gatti (2005), consta a advertência de que pode ser um risco para o bom andamento de um grupo focal o fato de a figura moderadora ser conhecida pelos membros do grupo, porque a intimidade pode, por um lado, “inibir manifestações e coibir a espontaneidade” (GATTI, 2005, p. 21) e, por outro, deixar o trabalho menos coerente com os objetivos. Realmente, o fato de sermos membro do grupo de professores e, portanto, sermos tida como uma antiga colega, em alguns momentos, promoveu uma espécie de apagamento da função de moderadora que exercíamos no grupo, ficando em seu lugar apenas a professora Cinara, ainda que aparentemente, pois, como aponta Amorim (2004):

De todo modo, a diferença que permeia o ato de pesquisa estará lá, tornando esse sujeito um *outro*. Colocar esse sujeito no lugar de *objeto de estudo* instaura entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer uma relação de alteridade fundamental que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber. O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo. (AMORIM, 2004, p. 31, grifos da autora).

Novamente, precisamos destacar a realização de outro “encontro de recuperação”, desta vez, realizado somente com a participante Dora (04). Por não ter podido comparecer ao encontro coletivo descrito acima, em que se realizou uma experiência de grupo focal, a professora ofereceu-se para nos receber na escola da rede estadual em que trabalha a fim de nos fornecer os mesmos dados que com os outros havíamos gerado. Novamente (a reflexão sobre a possível inadequação de mantermos a

mesma proposta só veio com o distanciamento dos fatos no tempo), mantivemos a ideia de lançar questões para serem discutidas. A reação-resposta de Dora foi muito positiva, tanto é que decidiu falar sobre praticamente todas as assertivas, ainda que tivéssemos esclarecido que os outros colegas haviam respondido a apenas três cada um. Mais uma vez, uma técnica que era inicialmente coletiva tornou-se individual, devido às adequações de percurso a que estão sujeitas as pesquisas qualitativas.

No final, entendemos que, apesar dos percalços no andamento da formação proposta por esta pesquisa, os quais nos fizeram iniciar o percurso de um modo e acabar de outro e, sobretudo, apesar de não sermos, nem de longe, uma pesquisadora/moderadora experiente, a atividade conseguiu nos aproximar do objetivo de “captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, menos idiossincráticos e individualizados.” (GATTI, 2005, p.10) do que o que aconteceria em uma entrevista, por exemplo. Tendo assim mais relação com a própria pesquisa qualitativa.

Uma vez de posse dos dados gerados durante os encontros de formação efetivamente realizados, através da aplicação do questionário, da observação participante e das técnicas de roda de conversa e grupo focal, partimos para o exercício da análise propriamente dita. Isso é o que trazemos no seguinte capítulo, em que pretendemos apresentar mais do que uma mera descrição dos fatos, uma interpretação do que aconteceu nos momentos de interação propostos pela pesquisa, ou melhor, sendo coerentes com a teoria bakhtiniana: pretendemos apresentar nossa atitude responsiva em relação aos dados obtidos.

4.3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO/FORMAÇÃO

Os professores da RME de Santa Fé são chamados periodicamente para participarem de encontros a título de formação continuada. Esses encontros, no entanto, não contam nem com a adesão de todos nem com a periodicidade que se desejaria para um processo de formação em serviço. Representam, porém, o espaço e o tempo de que a categoria dispõe, dentro de sua carga horária, para se atualizar; constituir-se-iam, portanto, no momento viável para que se realizasse a intervenção proposta nesta pesquisa.

Tal intervenção visava inicialmente a problematizar questões acerca das Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) e de como elas estão refletidas nos planos de ensino dos professores de Português da rede, levando-os, através da leitura e discussão dos documentos parametrizadores a refletir e ressignificar sua prática docente.

O planejamento das intervenções foi sendo feito concomitantemente com a elaboração do projeto de pesquisa, de modo que as tratativas junto ao setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Santa Fé começaram ainda no ano de 2015. Já no contato inicial, a Secretaria sinalizou positivamente quanto à aceitação da pesquisa junto a sua rede e solicitou um cronograma de atividades pretendidas. Foi por isso que, mesmo correndo o risco de ferir o princípio de abertura e flexibilidade proposto pela pesquisa-ação (que era o tipo de pesquisa inicialmente pensado), organizamos uma proposta de curso, com leituras e atividades pensadas *a priori* por nós; conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Primeiro cronograma apresentado aos professores.

DATA	LOCAL	TEMÁTICA/METODOLOGIA	BIBLIOGRAFIA
(1º) MAIO/16	(A definir.)	1º) Apresentação da pesquisadora, da proposta de trabalho e realização do questionário. 2º) Leitura e assinatura do TCLE 3º) Leitura de texto sensibilizador.	Projeto de pesquisa; texto: “Concepções de linguagem e ensino de Português” (GERALDI, 2012[1984]) ou um texto de Magda Soares, a definir.)
(2º) MAIO/16	(A definir.)	1º) Retorno sobre os questionários, construção de um quadro-resumo (tabulação) sobre os aspectos mais significativos das respostas. 2º) Formação de pequenos grupos de trabalho, para abordagem dos temas sugeridos. 3º) Leitura, de diferentes textos de referência que tratem das questões levantadas no grupo.	Definir a partir das demandas do grupo presentes nos questionários. (Exemplo: “Unidades básicas de ensino” (GERALDI, 2012[1984]) entre outros.)
(3º) JUNHO/16	(A definir.)	1º) Leitura de partes (as referentes ao ensino de Português) dos PCN e da BNCC, relacionando-as com os textos de referência, lidos anteriormente.	Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Curricular Comum.
(4º) JUNHO/16	(A definir.)	1º) Leitura de partes das Diretrizes Curriculares Municipais; 2º) Roda de conversa sobre a relação entre os documentos nacionais e o municipal.	Diretrizes Curriculares Municipais; Orientações Curriculares para o E.F.
(5º) JULHO/16	(A definir.)	1º) Comparação entre a proposta curricular constante das DCM e os planos de ensino de cada um do grupo.	Planos de ensino e textos de referência, definidos a partir do andamento dos encontros.
(6º) AGOSTO/16	(A definir.)	1º) Construção, pelos grupos, de um conjunto de atividades didáticas consonante com as leituras e o trabalho realizados nos encontros anteriores. 2º) Roda de conversa para avaliação dos encontros, da formação como um todo e do trabalho realizado.	Definir a partir das demandas do grupo.

Fonte: Produção da autora

De acordo com a intenção inicial, faríamos, então, seis encontros, com periodicidade quinzenal, começando em maio de 2016 e terminando em agosto do mesmo ano (devido ao recesso de julho). O acerto de datas dependeria, por um lado, da disponibilidade da Secretaria e, por outro, das necessidades da própria pesquisa.

As datas dessa programação, no entanto, foram alteradas totalmente antes mesmo da primeira intervenção. A alteração deveu-se a uma contingência alheia a nossa vontade: a Secretaria alegou ser impossível para ela chamar os professores quinzenalmente, alegando haver um acordo com as direções e com os próprios professores de só chamá-los para cursos de formação uma única vez a cada mês (lembrando que essas reuniões são marcadas na hora de planejamento dos professores). Com isso, os seis encontros pensados acabariam somente em outubro de 2016, o que dificultaria a conclusão da escrita da dissertação em tempo hábil proposto pelo PROFLETRAS. Pensamos em iniciar os encontros antes de maio, mas isso não foi possível, porque a Secretaria não propôs a reunião de março, devido à falta de professores nas escolas e em abril agendaram uma palestra, o que acabou nos ajudando uma vez que o trâmite do projeto junto ao Comitê de Ética da UFSC demorou muito mais do que o esperado, sendo dado como aceito apenas na segunda quinzena de maio. Mudaram as datas e o conteúdo, a metodologia e bibliografia foram repensados para o segundo cronograma.

Depois de finalmente, marcada a data inicial, apresentamos um novo cronograma tanto à Secretaria quanto ao grupo de presentes à primeira reunião, ocorrida em 20/5/2016, como mostra o segundo quadro-resumo abaixo.

Quadro 2 - Segundo cronograma apresentado aos professores.

DATA	LOCAL	TEMÁTICA/METODOLOGIA	BIBLIOGRAFIA
(1°) 20/MAIO/16	(A definir.)	1°) Apresentação da pesquisadora, da proposta de trabalho e realização do questionário. 2°) Leitura e assinatura do TCLE 3°) Roda de conversa sobre algumas das respostas ao questionário; 4°) Leitura de texto sensibilizador.	Projeto de pesquisa; texto “Concepções de linguagem e ensino de Português” GERALDI, 2012[1984])
(2°) 24/JUNHO/16	(A definir.)	1°) Breve retomada sobre a pesquisa e a pesquisadora 2°) Convite à adesão; aspectos formais da pesquisa (leitura e assinatura do TCLE - devido à demora no Comitê de Ética); 3°) Retomada e discussão do texto lido de Geraldi; 4°) Intervalo; 5°) Leitura do texto de Antunes; 6°) Discussão das concepções apresentadas nos textos lidos e as expressas nos documentos oficiais.	“Concepções de linguagem e ensino de português” (GERALDI, 2012); “Linguagem como interação social: língua, gramática e ensino” (ANTUNES, 2014) Leitura para casa: “Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa” (PIETRI, 2010);
(3°) 15/JULHO/16	(A definir.)	1°) Panorama geral sobre os documentos oficiais; 2°) História da disciplina de L. P. e retomada da leitura de Pietri; 3°) Intervalo; 4°) Roda de conversa sobre a relação entre os documentos nacionais, o municipal e os planos de ensino à luz das leituras feitas.	“Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa” (PIETRI, 2010); Diretrizes Curriculares Municipais; Orientações Curriculares para o E.F.; Planos de ensino
(4°) AGOSTO/16	(A definir.)	1°) Retorno a respeito dos questionários em relação aos temas de interesse e divisão dos grupos de trabalho;	•GRUPO I: “Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio” (BUNZEN, 2006);

		<p>2º) Leitura de textos de referência em pequenos grupos;</p> <p>3º) Intervalo;</p> <p>4º) Roda de conversa sobre as discussões nos pequenos grupos.</p>	<p>•GRUPO II: “Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto” (MENDONÇA, 2006);</p> <p>•GRUPO III: “Letramento literário” (COSSON, 2014)</p>
(5º) SETEMBRO/16	(A definir.)	<p>1º) Construção, pelos grupos, de um conjunto de atividades didáticas consonante com as leituras e o trabalho realizado nos encontros anteriores;</p> <p>2º) Intervalo;</p> <p>3º) Continuação dos trabalhos.</p>	(Todos os textos lidos, inclusive os documentos.) Ou, mesmo, referenciais sobre elaboração didática, sequência, projetos etc.
(6º) OUTUBRO/16	(A definir.)	<p>1º) Socialização para o grande grupo das atividades criadas nos pequenos grupos;</p> <p>2º) Intervalo;</p> <p>3º) Roda de conversa para avaliação dos encontros, da formação como um todo e do trabalho realizado.</p>	

Fonte: Produção da autora

Esse segundo planejamento foi o apresentado aos professores na primeira reunião. Entretanto, ele acabou sendo alterado também; mudaram novamente as datas, e a própria temática/metodologia foi se adequando às circunstâncias reais surgidas durante o processo, como demonstraremos ao longo deste capítulo. E como é próprio de uma pesquisa com um aporte teórico-metodológico, que não é coerente com uma proposta fechada, pois os envolvidos precisam ser considerados nos encaminhamentos a serem delineados.

Uma vez acertados detalhes como data, local, conteúdo e material necessário, o primeiro encontro ocorreu, conforme descrevemos a seguir.

Ao chegarem, os professores receberam a seguinte pauta⁶⁸:

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Mestranda: Cinara Pires Horvath
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nara Caetano Rodrigues

Título da pesquisa: DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS:
DA RECEPÇÃO À SIGNIFICAÇÃO POR PARTE DOS
PROFESSORES DE PORTUGUÊS DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE SANTA FÉ/RS

PAUTA (Início 8h30min/ término 11h30min./**Primeiro encontro**)

- ☞ Apresentações
 - da pesquisadora;
 - dos membros do grupo;
- ☞ Apresentação dos objetivos da pesquisa e das intervenções;
- ☞ Convite à adesão; aspectos formais da pesquisa;
- ☞ Questionário;
- ☞ Intervalo;
- ☞ Roda de conversa sobre algumas das respostas e encaminhamentos;
- ☞ Leitura de texto de referência para reflexão (Presencial ou virtual).

⁶⁸ Aqui estão reproduzidas as pautas como foram entregues aos participantes, por isso o título da pesquisa aparece como era antes da reconfiguração dos objetivos e do percurso da pesquisa.

A fim de que se estabelecesse uma relação de confiança entre a pesquisadora e os demais professores do grupo, foi preciso que ela seguisse com objetividade e clareza os passos que, segundo Minayo (2010) qualquer situação de interação empírica deve ter: apresentação; menção do interesse da pesquisa; apresentação do credencial institucional; explicação dos motivos da pesquisa; justificativa da escolha do grupo; garantia de anonimato e sigilo.

Um dos pontos fundamentais desse primeiro encontro foi a explanação por parte da pesquisadora sobre sua intenção para com o grupo e, principalmente, o convite à adesão dos colegas para as atividades que seriam desenvolvidas em caráter de formação continuada. Era importante que a pesquisadora se colocasse ao lado dos demais participantes, pois não estaria ali como alguém da academia, trazendo respostas prontas; pelo contrário, a ideia era a de grupo de estudos e de trabalho. Por isso, a metodologia pensada para as reuniões foi baseada nas rodas de conversa, em que a pesquisadora desempenharia o papel ao mesmo tempo de mediadora e participante, porque “no trabalho qualitativo, a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude e uma necessidade” (MINAYO: 2010, p. 70), inclusive porque

Na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar de seu roteiro questões que percebe serem irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores; consegue também compreender aspectos que vão aflorando aos poucos, [...] A observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados. (MINAYO, 2010, p. 70-71).

Para começarmos a construir a resposta para nossa questão de pesquisa, a qual versava sobre os significados que os professores de português da RME de Santa Fé/RS têm atribuído aos documentos oficiais parametrizadores, o primeiro instrumento utilizado foi um **questionário** (APÊNDICE D), que nos permitiu conhecer dados como formação, condições de trabalho, tempo de serviço, participação em formações continuadas, grau de familiaridade com o conteúdo dos documentos oficiais nacionais e dos municipais etc. A geração desses dados foi feita no segundo momento do primeiro encontro com o grupo de professores⁶⁹,

⁶⁹ Dos doze que preencheram o questionário apenas seis continuaram até o quinto encontro.

logo após as apresentações dos membros do grupo, da pesquisadora e do projeto em si, através de *slides*.

Após a tabulação dos dados obtidos através desse questionário, anotamos no diário:

- Nota de diário da pesquisadora, relativa ao primeiro encontro (20/5/16)

A heterogeneidade do grupo me surpreendeu no sentido de que eu não esperava que a maioria dos presentes fosse de professores recém empossados na Rede Municipal, muito menos professores que somente trabalham com Inglês. Para essas duas situações, antevejo, entretanto, evoluções distintas: uma negativa e outra positiva: negativa, porque talvez os professores que não atuam com Português não voltem para o próximo encontro, não vendo na minha proposta relação com seu trabalho, embora haja, uma vez que as DCM são para todos; positiva, porque para os “novatos” talvez a proposta seja ainda mais significativa, pois para eles seria de grande valor se inteirar das diretrizes municipais; além disso, a concepção de linguagem e de ensino de língua poderiam interessar a ambos os grupos. Eu realmente não esperava encontrar apenas dois colegas já conhecidos meus!

Essa surpresa reflete a riqueza e ao mesmo tempo a dificuldade da pesquisa qualitativa, pois ao se lidar com sujeitos outros, cada ato é inédito e, em grande medida, imprevisível. A resposta que recebemos já alterou nossa memória de futuro (Geraldí, 2015), forçando uma nova reflexão sobre os rumos do trabalho.

Outro aspecto importante do uso desse instrumento seria o de levantar os caminhos que o grupo desejava seguir, a fim de que o percurso da pesquisa pudesse ser mais bem delineado, contemplando interesses do grupo. A seguir reproduzimos as perguntas utilizadas para isso, juntamente com suas respectivas respostas⁷⁰:

16. Quais, na sua opinião, são as principais dificuldades encontradas pelos professores (você mesmo) no trabalho com o ensino de Português atualmente na RME?

Ana (01): “A infrequência dos alunos, o que vem a prejudicar todo o andamento do trabalho. A falta de uma biblioteca, o custo alto para a aquisição de livros e materiais diversificados.”; Dora (04): “A

⁷⁰ Os números ao lado das falas indicam os participantes que preencheram o questionário, em ordem alfabética do nome, com exceção dos dois últimos que responderam às perguntas em outro momento.

dificuldade dos alunos em leitura e interpretação.”; Marina (06): “Particularmente, a resistência dos alunos no que diz respeito à produção textual. Os alunos buscam aprovação nos concursos para admissão (Tiradentes, Poli, CTISM, Colégio Militar) e querem aula de gramática pura. Rever objetivos do ensino de língua portuguesa.”; Maria Clara (07): “Por enquanto ainda estou Tateando no intuito de organizar aulas significativas para os alunos, mas penso que a grande dificuldade é a pouca leitura e/ou interesse pela leitura por parte dos alunos, muitos não veem na leitura uma necessidade e, nesse ponto, eu pretendo melhorar esta visão.”; Carlos (12): “É bastante complicado o uso de novas tecnologias. A relação professor aluno é muito complexa. Dificílima. A infraestrutura é precária. Turmas enormes. Dificuldades em realizar atividades de leitura por falta de livros e pelo desinteresse dos alunos.”; [Em branco: (11)]

18. Como seria o espaço ideal para essas atividades de formação?

Ana (01): “No nosso horário de planejamento.” (1); Dora (04) [Sublinhou a palavra ‘espaço’ e pôs pontos de interrogação.]; Marina (06): “Espaço de discussão compartilhada.”; Maria Clara (07): “Auditórios são interessantes, mas se os grupos não forem muito numerosos é possível também em salas menores com carteiras para melhor acomodação na hora de anotar os dados.”; Carlos (12): “O espaço ideal para atividades de formação deve ter as novas tecnologias como suporte para tratar de assuntos da área.”; [Em branco (11)].

19. Relacione alguns aspectos referentes ao ensino de Português sobre os quais você gostaria de refletir nos encontros de formação.

Ana (01): “Momentos para ouvir os colegas, e fazermos trocas de trabalhos que foram positivos com os nossos alunos.”; Dora (04): “Gostaria de saber novas didáticas para trabalhar com adolescentes, tudo muda e eu gostaria de saber mais coisas novas, inovadoras.”; Marina (06): “Quem é o professor hoje. Trabalho docente/atividade docente.”; Maria Clara (07): “Oficinas de leitura e de produção textual; uso de diferentes materiais e técnicas de aprendizagem.”; Eloísa (11): “Refletir o como trabalhar com textos.”; Carlos (12): “Atividades relacionadas à leitura, usando as novas tecnologias;

conhecimento da língua abordados na Prova Brasil; diretrizes de referência do Ensino de língua portuguesa abordadas no ENEM.”.

Com relação a esses resultados, escrevemos:

- Nota de diário da pesquisadora, relativa ao primeiro encontro (20/5/16)

Tabulando as respostas aos questionários, percebi que algumas das respostas poderiam ser mais completas ou mais bem exploradas se as pessoas tivessem me perguntado o que eu queria com determinada pergunta. Para mim, parecia que estavam claras, mas as respostas mostraram que não. Na hora, optei por não ler cada questão para deixá-los à vontade. Agora, porém, penso que talvez pudesse ter enriquecido a discussão futura e estreitado relações com o grupo.

Essa reflexão vem do fato de que alguns deixaram as respostas em branco, outros responderam à pergunta sobre o espaço, referindo-se a espaço físico, os colegas do Inglês deixaram de fazer colocações a respeito da sua disciplina etc. Apesar disso, conseguimos ter conhecimento de alguns pontos que vieram ao encontro de nosso planejamento inicial, como a preocupação com o ensino de leitura, produção e análise linguística (que abordariamos através dos textos de Geraldí e Antunes) e o desejo de trocar experiências com os colegas (que poderíamos contemplar através da proposta de rodas de conversa e da produção de atividades práticas).

Nesse momento da pauta, o de responder ao questionário, houve um silêncio total, embora ninguém tenha dito que era para ser respondido individualmente ou sem perguntas ou discussão; o gravador de áudio foi, inclusive, desligado. Isso nos leva a pensar o quanto o próprio professor tem introjetadas as práticas cristalizadas da esfera escolar, segundo as quais uma “autoridade”, lá na sala de aula, ele como professor, ali naquele momento, a pesquisadora, está numa posição de destaque inquestionável e ao aluno, no caso ele, cabe apenas agir dentro do esquema implícito esperado. Se é assim, onde estão as práticas de linguagem baseadas no dialogismo e na interação entre sujeitos de que falam os PCN, por exemplo, baseados grandemente nos trabalhos do Círculo de Bakhtin desde há duas décadas? Esse acaba por ser um bom exemplo da assimetria nas relações que a escola tem inculcado nos alunos, e pelo jeito, nos professores. Se as posições são tão marcadamente assimétricas, o discurso acaba monologizante e se o discurso é assim, dificilmente haverá espaço para significativa aprendizagem (Vygotsky) e menos ainda, para a construção de conhecimento e constituição de subjetividades (Bakhtin).

Por outro lado, como era nossa primeira vez no lugar de pesquisador e de quem estava coordenando a atividade, também acabamos, quer por inexperiência quer para buscar segurança, repetindo uma postura professoral muito parecida com a da sala de aula. Também poderíamos ponderar que o movimento dos professores não pode ser considerado apenas por um ângulo, poderíamos pensar que o fato de partirem para as respostas, mesmo sem ter muita clareza sobre determinados aspectos, pode ser lido como adesão à proposta, já que não se recusaram a respondê-lo.

Após o intervalo, propusemos as seguintes questões norteadoras para motivar a **roda de conversa**:

1. Você considerou válidos os objetivos da pesquisa?

Diante dessa pergunta, houve silêncio por parte dos professores, de modo que as representantes da Secretaria é que se manifestaram. Rosinha⁷¹, apesar de salientar que não pertencia ao grupo de professores de Português, disse que considerava nossa pesquisa importante, principalmente pelo fato de o grupo se constituir de professores com diferentes tempos no magistério municipal, disse que essa diversidade traria riqueza para todos e que é nas situações novas que as pessoas vão se constituindo professores nas facilidades e dificuldades que encontram.

Essa foi uma defesa bastante enfática em relação à nossa proposta, a participante usa a posição de autoridade de onde fala como argumento para isso, ou seja, além de se colocar como “não do Português” e sim “da Secretaria”, ela também pontua já ter passado pela experiência da pesquisa acadêmica; seu discurso assume um tom de conselho e procura a adesão dos interlocutores incluindo-se no grupo ao usar o pronome “nós”.

Com o intuito explícito de “desmanchar” a assimetria inicial que pudesse ter-se estabelecido entre a pesquisadora e o grupo e se reposicionar em relação a ele, enfatizamos⁷²:

⁷¹ Esse é o pseudônimo atribuído para uma das representantes da secretaria, que participou apenas desse primeiro encontro.

⁷² Embora na primeira versão da transcrição das falas tenhamos seguido o tipo de registro indicado por Marcuschi (1986), na versão final da dissertação optamos por considerar as postulações de Manzini (s/d) no sentido de não reproduzirmos fielmente a linguagem oral, pelos motivos que o autor apresenta. No entanto, alguns sinais precisaram ser mantidos, tais como: [] para intercalação de vozes; (+) para pausas ou hesitações; /.../ para indicar subtração de trechos; (()) para introduzir comentários, feitos por nós, sobre o contexto; / para indicar interrupção brusca; maiúsculas em palavras pronunciadas com ênfase; itálico para discurso

Cinara: inclusive essa questão assim que nós achamos importante lá, a minha orientadora e eu, do fato de que eu não venho como alguém alheio ao grupo, alguém lá da universidade, neh, [Ah, sim!] que cai de paraquedas com um discurso totalmente descolado, não conhece a realidade do seu público e tal (+) eu não neh /.../ então, eu me sinto no mesmo nível de todos, não (+) às vezes, a gente vem a uma formação assim /.../ “Ah:: vem falando uma coisa (+) só pode, na universidade é fácil /.../ não conhece a nossa realidade (+) NÃO, eu como conheço a nossa realidade, eu acho que a nossa formação poderia ser bem pé no chão, bem o que dá pra fazer, sem grandes (+) ãh:: (+) enfim, objetivos inalcançáveis, não (+) vamos discutir o que está na nossa mão, o que dá pra gente fazer e o que dá pra gente avançar (+) a ideia era essa, de eu dialogar com os meus pares neh (+) que são os meus colegas do Município.

Entendemos que o silêncio dos professores pode sugerir duas coisas: ou não se sentiram muito esclarecidos com relação aos objetivos, apesar de terem sido apresentados e agora os terem repetidos no *slide* ou, no fundo, não os consideraram válidos, mas por educação ou mesmo pela falta de hábito em dialogar tenham preferido se calar. Por outro lado, a fala das representantes da Secretaria talvez possa transparecer a necessidade que sentiram enquanto entidade “promotora” da formação de se justificar perante o grupo. Nossa fala também foi nesse sentido, no de colocarmos argumentos para justificar nosso convite à adesão. Lançamos mão de um discurso reportado do senso comum (em itálico) para introduzir o argumento que, pela própria experiência na posição de interlocutora de falas como essa, supomos seria o mais importante: somente quem pode entender as demandas dos professores da educação Básica é quem tem experiência nesse contexto.

reportado. Assumimos que a concordância verbal entre o sujeito de segunda pessoa do singular e o verbo na terceira pessoa foi mantida, pois é uma marca regional generalizada entre os falantes gaúchos.

2. Você sugeriria algum redirecionamento para as intervenções? Qual?

Em princípio, ninguém fez nenhuma colocação a respeito da pergunta, mas aproveitaram a abertura como um momento apropriado para externar suas preocupações. Então...

*Maria Clara (07) espaços para bibliotecas, eu penso que deveriam ser repensados com urgência [Cinara: urgência ((falas sobrepostas))] hoje parece que os gestores não tratam a biblioteca como algo importante dentro de uma escola e pro professor de língua portuguesa e não estou aqui nem pensando no meu ser de literatura, mas no português. É impressionante, neh, e eu vejo, conversando com uns colegas, são poucas as escolas da rede municipal que têm uma biblioteca com B maiúsculo [Dora (04): é verdade] neh, que tenha um bibliotecário, que tenha alguém organizado pra isso ((fala impossível de identificar de quem))[às vezes não tem nem dicionário e os que tem, às vezes, ((outra voz impossível de se identificar)) [às vezes, é melhor nem pegar porque estão cheios de palavrão e riscados] isso eu achei bem, bem complicado [Dora: é que construíram assim ó: sala pro Mais Educação ((programa do governo)), sala para aquelas pessoas com deficiência, e biblioteca ((inaudível)) e os livros ficam jogados, como que tu vai usar?] **Maria Clara:eu sinto tristeza /.../***

Como se percebe, essas colocações não têm relação direta com a pergunta feita, uma vez que a falta de bibliotecas escolares não poderia ser resolvida através das intervenções que estavam sendo propostas. No entanto, sentimos que essa era uma angústia comum entre os professores do grupo, já que praticamente todos se manifestaram falando algo sobre isso ou concordando com os que falaram através de acenos de cabeça e interjeições de aprovação. Então, consideramos relevante não interromper as falas. Maria Clara introduz essa questão como complemento ao que outro participante estava dizendo sobre as dificuldades que enfrenta para conquistar o interesse dos alunos hoje em dia, mas é possível que o tenha feito também por sentir na presença de representantes da Secretaria a oportunidade de estabelecer interlocução com a esfera de poder e assim,

talvez, conseguir uma reação-resposta solidária da administração ao problema premente que é a falta de bibliotecas nas escolas da RME.

Ao retomar a palavra, perguntamos se a proposta estaria aceita, ao que respondem afirmativamente através de murmúrios e acenos e cabeça, sem muito entusiasmo, é verdade.

3. Que temas foram abordados nas formações anteriores? (Questão 17 do questionário respondido)

Carolina⁷³: O ano passado a gente só trabalhou os descritores (+) deu muita função ((inaudível)) seria tipo competências e habilidades só que com outro nome /.../ eu adaptei pelos conteúdos que eu tinha, porque os conteúdos que eu tinha não eram iguais a todos os meus colegas, tem umas escolas com conteúdos diferentes.

Essa participação resume tudo o que fora feito no ano anterior em termos de formação promovida pela Secretaria para o conjunto dos professores municipais da rede, ao dizer que “só” foi trabalhado um único tema. A pouca valoração da participante em relação ao trabalho feito fica marcada não apenas por essa redução da importância do que foi realizado como também pela sua seleção lexical bem informal “deu muita função”. Outro aspecto que salta aos olhos da pesquisadora diante dessa fala é o distanciamento da participante em relação ao conteúdo do que foi feito, já que afirma ter participado, mas depois ter feito adaptações ao que fora construído em conjunto, assim parece que ela não se sentiu implicada no processo.

4. Como seria uma formação significativa para você? (Questão 18 do questionário)

Novamente, a primeira reação geral à pergunta foi o silêncio, o que nos levou a reformular a questão, perguntando, então, o que os havia motivado a sair de casa naquele dia para ir a uma reunião, o que eles esperavam encontrar quando decidiram comparecer. A partir disso, houve manifestações, tais como:

Maria Clara (07): pra mim, o mais importante era conhecer o pessoal que está no ensino fundamental

⁷³ Esse é o pseudônimo de uma das participantes que esteve no primeiro encontro, mas não retornou nos seguintes, por isso não tem seus dados descritos na seção 4.2.1.1. Além desse, temos Julieta, Nina e Valéria, nas mesmas circunstâncias.

há mais tempo, neh. Estou meio tateando ainda, é muito tempo só lidando com o ensino médio /.../

Marina (06) então (+) eu acho que esse espaço de formação é justamente isso que a gente busca, um pouco dessa discussão partilhada, da troca e até::, indo ao encontro daquilo que foi falado, que está tendo uma renovação na rede e quem está entrando quer saber como é que é e quem está, muitas vezes, também quer expor o que faz, as dificuldades e eu estou caminhando na minha sala de aula e eu tenho que dar conta do documento então eu acho que esse momento neh desse momento, dessa discussão partilhada, desses espaços assim (+)(+)

As falas de Maria Clara e de Marina demonstram o interesse em construir um conhecimento através do diálogo, contando com a presença do outro como interlocutor mais experiente, no caso de Maria Clara, ou também como um portador de novidades, talvez mais experiente nos saberes acadêmicos, para Marina. A fala de ambas deixa transparecer a sensação de isolamento porque passam como professoras de sala de aula: quando uma fala dos anos trabalhando no Ensino Médio e a outra de quando caminha pela sala de aula pensando, notamos uma outra sua voz, como se fosse o eco de um discurso interior tão forte e reiterado que acaba por se externar oralmente. Em mais de uma oportunidade ao longo dos encontros, Maria Clara reitera o desejo de aprender com os colegas mais antigos na RME ou com maior experiência no Ensino Fundamental, essa atitude demonstra a necessidade que ela tem de construir novos saberes experienciais (TARDIF, 2010), já que em relação ao Ensino Médio, já possui a experiência necessária à prática docente.

Outra manifestação foi a seguinte:

Julieta: eu acho assim ó (+) eu acredito, nem é achar, eu ACREDITO que:: aqui, pelo menos o que eu busco (+) é pra preencher essa ansiedade que eu tenho, mas não COMPLICAR [(professor/a não identificado/a): facilitar] ((outros concordam com interjeições))

Dessa fala podemos inferir que a experiência da professora em eventos de formação continuada é negativa, confirmando o que já se discutiu no capítulo de formação de professores (ZEICHNER, 1995; ANDRÉ, 2008; TARDIF, 2010; NÓVOA, 2013) sobre a distância entre o discurso acadêmico e a demanda dos professores da educação básica. Essa

mesma pessoa já no início havia falado sobre isso. Ela recorre à autocorreção, trocando o verbo “achar” pelo “acreditar”, evidenciando que considera a força semântica do segundo muito maior do que a do primeiro e usa isso como argumento para justificar o desejo que viria a colocar, o de “não complicar” a formação, com, imaginamos, o apelo excessivo à teoria. Não foi possível, no entanto, perceber através de seu tom se ela se referia a prescindir de todas as teorias que embasam o ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Por exemplo, em outro momento da roda de conversa, perguntamos sobre o trabalho com os gêneros na sala de aula e ela afirmou que trabalha, sim, com os gêneros narração, dissertação, descrição, poesia. A partir dessa confusão terminológica entre gêneros e tipologias textuais, vemos que o que está sendo preconizado nos documentos nacionais em vigor há quase vinte anos (os PCN) ainda não foi incorporado pela totalidade do professorado. Infelizmente, não houve oportunidade para ouvirmos como os demais participantes trabalham essa questão, como entendem o trabalho com os gêneros, até porque, diante da pergunta houve certo titubeio.

Nina: Eu particularmente, não sei se a colega já terminou? Mas eu particularmente acho bem interessante esse teu trabalho aí, porque, muitas vezes, tu está dando aula, tu não sabe o que está no documento, tu não sabe o que está escrito ali [uhum] [uhum] [uhum]((vários concordam)) eu acho super, eu até estava comentando aqui com a colega que é mais focado no Português e eu realmente eu não trabalho com o Português, eu vou até chegar, eu vou passar pras meninas do Português que trabalham só Português na escola (+) que geralmente elas estão sempre nas reuniões comigo, até hoje não sei o porquê que não vieram, mas elas estão sempre presentes, elas trabalharam nos descritores tudo e vou passar essa tua proposta pra elas. ACHO interessante porque tu tem que estudar, porque não é simplesmente tu pegar o conteúdo e simplesmente chegar na sala de aula (+) tem toda uma questão em cima, neh? [anterior, né?] anterior como que se chegou àquilo ali? como que se chegou / eu acho bem interessante, mas eu até estou te expondo que eu gostaria que fosse também pro Inglês pros documentos [Cinara: pois é pois é] mas claro que é a tua área eu acho que tu está mais do que certa, eu (+) e tem gente que trabalha Português E Inglês [é] [claro] [com

certeza] [e.: Matemática] [e.: Matemática também] ((risos))

Essa fala, além de admitir a relevância de se estudar os documentos, é interessante porque demonstra o quanto a formação inicial em uma licenciatura diferente (língua estrangeira e língua materna) deixa os profissionais distantes entre si, desconsiderando o fato de que ambas as disciplinas têm fortes pontos de convergência como o estudo da linguagem e o próprio ensino na Educação Básica; temas que por sua abrangência e caráter fundante poderiam unir os diferentes profissionais na busca de um caminho comum para a construção de uma escola melhor. Ou seja, dependendo da clareza que se tenha sobre a concepção de linguagem é que se organizará o ensino; conforme Geraldí (2012[1984]) demonstra, se a concepção que o professor tem de linguagem é a de que ela é mera “expressão do pensamento”, seu trabalho tenderá ao ensino da Gramática Tradicional, enquanto que, se ele conceber a linguagem como “uma forma de interação”, seu trabalho será totalmente diferente, aproximando-se da Linguística da Enunciação. Assim, ao tomarem uma concepção comum ao ensino de línguas como ponto de partida, as disciplinas de Português e Inglês, em vez de estarem separadas e distantes dentro da mesma escola, poderiam gerar um trabalho mais coeso e, portanto, mais consistente junto aos alunos.

Provavelmente, ao agrupar os professores de Português com os de Inglês num mesmo dia de formação, a administração estava levando em conta a área de linguagens. Deixando Arte e Educação Física formarem grupos distintos, porém, faz com que se quebre essa lógica de agrupar por área, se observada a organização por áreas definida nos documentos oficiais nacionais. E a fala da professora assim como outras que vieram depois e a própria ausência dos colegas de Inglês nos demais encontros revela o quanto ainda está presente na escola e, podemos supor, na universidade o esquema curricular baseado na racionalidade técnica e sua disciplinarização.

Na sequência das falas sobre as formações realizadas anteriormente já tivemos a primeira colocação a respeito do trabalho com os descritores (que mais tarde percebemos ser a atividade mais lembrada pelos professores do grupo):

Valéria: eu particularmente, quando entrei no município, eu discuti os conteúdos e ano passado COM os descritores que eu vi que tinha escolas com os conteúdos diferentes, em anos diferentes, é uma coisa que eu AINDA estou discutindo porque

eu não concordo com todos aqueles conteúdos que estão por ano, acho que tem que ter uma mudança, mas /.../

Essa fala confirma um movimento de autonomia da professora ao se colocar contra o que está nos documentos. Aqui os “descritores” de que ela fala são as “Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental”, material produzido pelo grupo de professores das disciplinas durante os anos de 2014 e 2015, segundo solicitação da Secretaria. Esse documento pode ser tomado como um exemplo de *currículo apresentado aos professores* (SACRISTÁN, 2000), instância na qual, segundo Rodrigues (2011), pode ocorrer a interferência autoral do professor, o que foi o caso da RME de Santa Fé, como se confirma através da fala de Valéria. Esse documento, assim como as próprias DCM e antes delas os PCN, também podem ser entendidos como *currículo prescrito* (SACRISTÁN, 2000), já que assumem um caráter globalizante ao serem colocados para todas as escolas. Se forem tomados como prescritivos, a sua recepção por parte dos professores vem investida de um tom de autoridade, pois representam “documentos oficiais” e, ainda que se diga que são apenas parâmetros ou diretrizes, chegam às escolas investidos da autoridade dos órgãos gestores.

A distância entre o discurso oficial, constante nesses documentos parametrizadores, e o discurso escolar, que representa a vivência cotidiana de professores e alunos nas escolas, tem sido investigada pela pesquisa etnográfica, conforme Lucena (2012) discute com bastante propriedade. Em pesquisa também focada na recepção de documentos oficiais, a autora observou que:

Assim, o documento oficial que orienta as práticas sociais da EJA foi sendo repensado e reorganizado coletivamente sempre que necessário, o que revela a agência dos educadores e educandos na sua apropriação e uma presença de um discurso contra-hegemônico e de resistência a pacotes prontos e alienados à realidade escolar. (LUCENA, 2012, p. 131).

Concordamos com ela, quando diz que as ações dos professores não levam muito em consideração as propostas dos documentos, como a fala da Participante 4, reproduzida acima, acaba de comprovar; mas nossos dados não nos permitem ter certeza de que essa não observância se deva aos mesmos motivos apontados em seu trabalho. Esse aspecto surgiu

nesse primeiro encontro, mas também no segundo, momento em que nos suscitou a reflexão feita no diário, trazida a seguir.⁷⁴

- Nota de diário da pesquisadora, relativa ao segundo encontro (24/6/16)

Essa constatação me leva a questionar se a desconsideração por parte dos professores do conteúdo dos documentos se faz por uma escolha consciente de resistência ou se faz pelo desconhecimento desse conteúdo propriamente dito ou, pior ainda, se por uma necessidade de se manterem na zona de conforto, evitando a desconforto com a adoção de novas práticas e mesmo o domínio das teorias que embasam esses documentos. Dessa forma, sob a alegação de que os documentos me foram impostos, eu os ignoro na minha ação pedagógica e continuo fazendo tudo como sempre fiz, sem parar para refletir sobre o que tais documentos estão querendo de mim e da educação que construo junto às novas gerações. No entanto, quando preciso preencher planos de ensino e cumprir outras exigências formais na escola, eu passo a considerar esses documentos como se eu deles estivesse apropriada, de modo que, no papel, toda teoria parece perfeita. Será que não há nada de positivo nesses documentos? E será que os desconsiderando eu não estaria fazendo justamente o esperado por aqueles que querem enfraquecer o poder transformador da escola e do professor?

5. Que respostas você deu para a questão 16?

Essa pergunta se referia às dificuldades que os participantes encontravam no ensino de Português na RME.

Ana (01): eu coloquei assim, que a dificuldade (+) como eles não têm o hábito de ler, eles também já têm dificuldade de interpretar tudo que a gente fala /.../

A resposta de Ana, assim como a de outros participantes que se referem à indisciplina e até mesmo à linguagem das crianças, desloca o problema do ensino para a aprendizagem e, de certa forma, põe no aluno a responsabilidade pelos problemas que os professores enfrentam em seu trabalho. Quando ela diz que os alunos têm dificuldade em “tudo”, aciona

⁷⁴ Temos clareza de que estamos nos referindo a acontecimentos ocorridos no primeiro encontro (20/5/16), mas a anotação feita após o segundo encontro (24/6/16) foi aqui reproduzida por, de certa forma, retomar a questão inicialmente abordada no primeiro dia.

a voz de sua longa experiência no Magistério, mas também parece assumir um discurso totalizante/generalizante de que os sujeitos são sempre iguais e imutáveis, como se a realidade dos alunos estivesse dada e fosse impermeável à intervenção do professor e do processo de ensino, isso isentaria os professores de maiores responsabilidades em relação à superação das dificuldades da escola.

Marina (06): o que eu coloquei ali na resposta e acho que é isso realmente que a gente tem que rever: os objetivos da língua materna e ter bem claro isso pra nós, né, e:: a gente tem que ensinar a ler e escrever e a produção /.../

Já Marina vê como prioritário que os professores tenham clareza sobre seus principais objetivos que, segundo pensa, são ensinar a ler e escrever. Mesmo sem ter sinalizado a autoria, essa fala de Mariana tem total relação com os textos de Geraldi (2012[1984]) e de Antunes (2014), ambos tratando da função do ensino de Português na escola pública brasileira e que estavam previstos como leitura de referência. Essa fala mostra que ela está preocupada com o que ela pode fazer para melhorar seu próprio trabalho e a escola de maneira geral, mas também evidencia sua crença em que tal tarefa deva ser realizada pelo coletivo dos professores (nós/ a gente); Marina recorre à força do verbo “tem que” para expressar urgência e importância e, ao mesmo tempo, demonstra perceber que as mudanças ainda não se efetivaram nas práticas de sala de aula, apesar da existência das prescrições.

Após essa roda de conversa, em que nem todos se manifestaram, o encontro se encaminhou para o final, apesar de não termos conseguido propor a leitura do texto de referência planejado para o momento: “Concepções de linguagem e ensino de Português” (GERALDI, 2012[1984]). A leitura ficou, então, para ser feita em casa.

A opção por aceitar as manifestações de todos os que se dispuseram a falar, incluindo as fugas do assunto, nos levou a certa má administração do tempo, uma vez que a leitura prevista acabou tendo que ser adiada.

Refletindo sobre isso e também sobre a reunião como um todo, anotamos no diário o seguinte.

- Nota de diário da pesquisadora, relativa ao primeiro encontro (20/5/16)

Foi interessante perceber (e agora pensar sobre) a dificuldade que senti em me colocar numa posição diferente daquela de professora à qual estou acostumada há mais de duas décadas. Para o bem e para

o mal, na sala de aula, o papel do professor está definido, mas ali, naquele momento, eu estava sendo ao mesmo tempo membro do grupo e pesquisadora. Não sei se consegui equilibrar ou equacionar esses dois papéis. Isso, porém, tem total relação com as ideias de reflexão sobre a prática e pesquisa-ação⁷⁵ discutidas através desta dissertação.

A próxima reunião foi agendada para o dia 24 de junho, pouco mais de um mês depois da primeira. Consideramos prejudicial esse intervalo grande entre uma e outra reunião, porque a distância no tempo poderia “esfriar” o interesse e o debate acerca dos textos e discussões já feitas. Entretanto, não dependendo de nossa vontade esse agendamento, mantivemos o calendário da Secretaria e a pauta para o segundo encontro foi a seguinte:

FORMAÇÃO CONTINUADA

Professores de Português/Inglês da RME de Santa Fé

- Data: 24/6/2016 (**Segundo encontro**)
- Horário: 8h30min
- Local: Sala Azul (Prédio vizinho à PMSF)
- Título da pesquisa: DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS: DA RECEPÇÃO À SIGNIFICAÇÃO POR PARTE DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA FÉ/RS (UFSC – PROFLETRAS)

Mestranda: Cinara Pires Horvath

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nara Caetano Rodrigues

- Pauta: (Início 8h30min/ término 11h30min.)

- ☞ Breve retomada sobre a pesquisa e a pesquisadora;
- ☞ Convite à adesão; aspectos formais da pesquisa (leitura e assinatura do TCLE);
- ☞ Apresentação dos objetivos da pesquisa e das intervenções;
- ☞ Convite à adesão; aspectos formais da pesquisa;
- ☞ Retomada e discussão do texto lido de Geraldi;
- ☞ Intervalo;

⁷⁵ O termo “pesquisa-ação” foi mantido, porque no momento em que essa nota foi escrita ainda pensávamos em realizar tal metodologia de pesquisa.

- ☞ Leitura do texto “Linguagem como interação social: língua, gramática e ensino” (ANTUNES, 2014);
- ☞ Discussão sobre as concepções apresentadas nos textos lidos e as expressas nos documentos oficiais.

Essa pauta repete alguns pontos da anterior devido à previsão de que professores diferentes pudessem comparecer à presente reunião, já que na anterior o número, além de reduzido, era composto de vários professores de Inglês, os quais supomos que não retornariam. Sobre isso, foi escrito no diário:

- Nota de diário da pesquisadora, relativa ao segundo encontro (24/6/16)

Como eu temia, os professores que compareceram a este encontro não eram os mesmos da reunião passada, com exceção de dois que retornaram. Diante disso, comecei a explicar rapidamente o objetivo da pesquisa, quando fui abruptamente interrompida por um colega, dizendo que, como ele só trabalha com Inglês, aquela formação não lhe interessava. A professora Magali (Secretaria) tomou a palavra e aproveitou para esclarecer que eu precisava da adesão e deixou livre para que todos dissessem abertamente o que pensavam com relação a continuar no grupo ou não. Além do primeiro a se manifestar, outro professor também disse que só leciona Inglês e que não participaria. Outras três professoras alegaram não poder se comprometer comigo porque não podiam garantir presença em todos os encontros devido a problemas familiares e compromissos nas escolas como entrega de boletins, conselhos de classe e um seminário previsto para coincidir com o próximo encontro dia quinze de julho. Por esse motivo, não apresentei de imediato o TCLE para a única colega que havia retornado do último encontro, mais tarde chegaria a outra.

A discussão levantada pela Secretaria (conforme comentado em espaço próprio, a seguir) levou por volta de vinte minutos, durante os quais a pesquisadora foi se preocupando com o rumo que a pesquisa poderia tomar. Depois dessa discussão, finalmente, pudemos dar seguimento à pauta. No entanto, como se nota no áudio, recomeçamos depois de um longo silêncio, com a voz baixa, indicando nosso desapontamento diante das colocações feitas e nossa preocupação com o futuro dos trabalhos.

A partir desse primeiro momento, porém, quando retomamos os slides com apontamentos sobre o texto “Concepções de linguagem e ensino de português” (GERALDI, 2012), os colegas presentes

participaram e se interessaram pela discussão proposta. O clima ficou produtivo e amistoso a ponto de ninguém querer parar para o intervalo. O segundo texto programado para o dia foi “Linguagem como interação social: língua, gramática e ensino” (ANTUNES, 2014). Novamente, as colocações dos presentes foram produtivas e mais uma vez o tempo foi escasso, pois alguns começaram a sair antes do horário. Devido a isso, não foi possível fazermos a apresentação dos trechos dos documentos oficiais a fim de compará-los com os textos de referência recém-discutidos. Para casa, ficou marcada a leitura do texto “Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa” (PIETRI, 2010). O propósito dessa leitura era propor a reflexão sobre as mudanças que a disciplina de Português sofreu ao longo do tempo e discutir como os documentos provocam e/ou refletem essas mudanças.

Mesmo sabendo que haveria um seminário de formação proposto pelo Sindicato dos Professores Municipais de Santa Fé, marcado para o dia da próxima reunião (15/7/16), resolvemos mantê-la, uma vez que alguns dos presentes afirmaram que não participariam do evento.

Essa decisão, entretanto, mostrou-se desastrosa, pois sua implementação gerou grande estresse, conforme anotação da pesquisadora no diário:

- Nota de diário da pesquisadora, relativa ao terceiro encontro (15/7/16)

A semana do encontro foi bastante tensa, no sentido em que eu passei tentando entrar em contato através de e-mail com o grupo de dez professores, dos quais apenas três responderam objetivamente; com outros dois, ‘falei’ por rede social, a professora Ana (01) disse que não sabia da reunião, que na escola não tinham falado nada e que ela não lia mais e-mails, disse que não compareceria, por motivos pessoais, mas que nas próximas iria com certeza. O professor Carlos (12), que havia aceitado integrar o grupo, dizendo “Pode contar comigo.” Encerrou a ‘conversa’ com o ícone de certo/curti, diante do quê concluí que sua presença estava garantida. Os demais não disseram nada, sequer acusaram ter recebido minhas mensagens. Na dúvida, mantive o programado. Até porque, se cancelasse esse dia, somente poderia prosseguir com os trabalhos em final de agosto e isso acarretaria um atraso muito grande no desenvolvimento da pesquisa e na escrita da dissertação.

Na quinta-feira, véspera do encontro, ao tentar confirmar junto à Secretaria a reserva do local e a disponibilização dos materiais, ‘datashow’ especificamente, fui surpreendida por

colocações como “Não mandei aviso para as escolas.”; “Cancelamos todas as reuniões de julho, só não, a tua para não te prejudicar.” E a mais dramática de todas “Não haverá ninguém aqui amanhã, tu estarás sozinha. Não posso deixar nenhum material contigo e nem pense em pedir em outro local da Prefeitura, se não, vai ficar mal pra mim.” Quer dizer que, se eu não tivesse entrado em contato, ninguém me avisaria disso? Tentei lembrá-la de que esse dia não fora marcado por mim, pelo contrário, quando me apresentaram as datas no início do ano, levantei a questão de que seria um dia potencialmente problemático para uma reunião, visto ser o dia do encerramento do semestre letivo, momento em que muitas escolas realizam festividades e/ou reuniões importantes, mas me alegaram que as datas eram imexíveis, que já haviam sido acordadas com as direções. Na prática, não foi o que aconteceu. A Secretaria marcou uma reunião geral de professores para o dia dezoito de julho, o que justificaria o cancelamento das outras por disciplina. Nessa mesma conversa, a representante da Secretaria deixou claro que estava retirando o apoio ao meu trabalho, dizendo que eu combinasse com os sujeitos por minha própria conta o seguimento da pesquisa, uma vez que tencionava acabar com as reuniões por disciplina do próximo semestre, devido à baixa adesão. Tal atitude, no fundo, não surpreende e só reforça a visão de que há pouco profissionalismo na Secretaria, conforme sempre intuí. Como é que assinam um papel, aceitando os termos de minha pesquisa e depois desistem? Como é que simplesmente acabam com o espaço de encontro dos professores?

Esse descompromisso conosco, com os colegas e até com a própria UFSC pareceu-nos um sintoma de como a formação continuada é tratada sem a devida importância pelos órgãos gestores e como muitas vezes o discurso de adesão a uma ideia é vazio. Além do mais, a categoria pode ser “jogada” de um lado para outro: há um acerto, mas, se resolverem mudar o cronograma, mudam sem discussão e podem chegar, inclusive, a convocar os professores em pleno recesso escolar para uma palestra ou um encontro. Aliás, comparecemos a um “encontrão” desses, onde presenciamos a mais um daqueles *shows* motivacionais, que costumeiramente se apresentam ao professorado, pressupondo que é disso que a categoria precisa para dar conta do trabalho difícil que tem de realizar, desmerecendo as demandas intelectuais dos professores. (KLEIMAN e MARTINS, 2009).

Mesmo diante da incerteza sobre o que encontraria, a pesquisadora compareceu ao local marcado com os colegas, levando a seguinte pauta para ser desenvolvida.

FORMAÇÃO CONTINUADA
Professores de Português da RME de Santa Fé - RS

- Data: 15/7/2016 (**Terceiro encontro**)
- Horário: 8h30min
- Local: Auditório da PMSM
- Título da pesquisa: DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS: DA RECEPÇÃO À SIGNIFICAÇÃO POR PARTE DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA FÉ/RS (UFSC – PROFLETRAS)

Mestranda: Cinara Pires Horvath
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nara Caetano Rodrigues

- Pauta: (Início 8h30min/ término 11h30min.)
 - ☞ Breve retomada sobre os textos já trabalhados;
 - ☞ História da disciplina de Língua Portuguesa e retomada do texto lido em casa (PIETRI, 2010);
 - ☞ Panorama geral sobre os documentos oficiais;
 - ☞ Intervalo;
 - ☞ Discussão sobre as concepções apresentadas nos textos lidos e as expressas nos documentos oficiais;
 - ☞ Roda de conversa sobre a relação entre os documentos nacionais, o municipal e os planos de ensino à luz das leituras feitas.

Como é possível notar, essa pauta é uma reformulação feita a partir do andamento do segundo encontro, mas muito próxima a ela, essas readaptações são aceitas e até comuns em pesquisas de cunho qualitativo, que devem se adequar aos sujeitos e situações concretas.

O desenrolar dos fatos relativos a esse terceiro dia de formação foi surpreendente, como podemos ver através das anotações em diário da pesquisadora.

- Nota de diário da pesquisadora, relativa ao terceiro encontro (15/7/16)

Ninguém.

Bakhtin já pontuou que o silêncio de alguém pode nos falar muito alto, dizer muitas coisas. Enquanto esperava sozinha por mais de uma hora pelos professores integrantes de meu grupo de estudos, pensei que sua ausência também podia me dizer muito...

Surpreendentemente, não me culpei por tudo, pois tenho confiança de que a proposta que estou trazendo é relevante, descreve um caminho em direção a um fim, propõe leituras interessantes e passa por discussões necessárias para a construção de práticas mais significativas para o ensino de Português na R.M.E. de Santa Fé. Estou certa de que o material que tenho preparado está bem feito, fazendo bem a ponte entre o teórico e o acessível. Porém, o fato é que eles não compareceram. Isso não me abateu, me inquietou. Por que as pessoas não só não foram como nem se deram ao trabalho de me avisar? O desgaste do dia-a-dia escolar é tão grande a ponto de levar à falta de civilidade?

[...]

Durante a espera, também divaguei pensando no fato de que os professores não têm tempo e talvez nem interesse em ler e-mails, somente quando usei a rede social obtive resposta. Então, lamentei o fato de ainda não ter concretizado a sugestão da banca de qualificação para criar um grupo no Facebook, possivelmente eu não estaria agora tão às cegas em relação ao grupo. Também pensei que cada um de nós fica imerso nos problemas de sala de aula e à mercê de receber ou não as informações por parte das direções. Quem filtra o que pode ou não nos interessar?

Essa última reflexão nos faz pensar nas relações de poder que se estabelecem dentro da profissão e na força ideológica que isso tem, porque ao escolher quais informações podem chegar ao professor e o modo como seu conteúdo chega a ele, os gestores não estão agindo com neutralidade, uma vez que, como muito bem defendeu Bakhtin/Volochínov a linguagem nunca é neutra, ela traz em si todo um posicionamento axiológico. Além disso, como também dizem os estudos do Círculo, todo falante ao construir seu enunciado já leva em consideração quem é seu interlocutor, presença que o determina. Então, quando um diretor escolhe, recorta o que vai dizer aos professores, podemos pensar que ele tem em seu horizonte apreciativo um outro específico, um professor visto como alguém sem

força (e sem tempo!) para reivindicar e usufruir de um direito como o da formação continuada.

Outra reflexão que foi feita, naquele salão vazio, foi:

- Nota de diário da pesquisadora, relativa ao terceiro encontro (15/7/16)

Também me perguntei se o meu erro não tinha sido pedir a leitura de um texto de quinze páginas, foi longo demais para a época do ano? Foi desinteressante e por isso não foi lido, provocando a necessidade de faltar ao encontro para não ter que admitir isso?

Essas questões ficaram sem resposta, mas só o fato de ocorrerem leva-nos a pensar sobre o espaço que a leitura, como meio de busca de conhecimento, ocupa entre as práticas dos professores. A pronta objeção, feita por um dos presentes ao segundo encontro, à simples menção de que teria que ler um texto teórico, exclamando que não tinha tempo para aquilo, foi muito significativa. Uma colega precisou lembrá-lo de que a leitura seria feita naquele momento e não em casa como parece que ele tinha pensado. O que isso nos diz?

Aliás, a preocupação com a leitura já havia nos surgido quando tabulamos as respostas ao questionário e nos deparamos com o seguinte resultado:

20. Autores cuja obra você conhece de ter lido: (Cite nome do/a autor/a e títulos dos quais se lembra.)

Dora (04): “Não lembro no momento.”; Marina (06): “Bronckart – O ensino como trabalho, Bakhtin, Zoia – Leitura sobre o legado de Vygotsky.”; Maria Clara (07): “Marcos Bagno, Irandé Antunes, Bakhtin, Emília Ferrero, Clenir Bellezzi de Oliveira, Leila Lauer, Paulo Freire...”; Carlos (12): “FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa, GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação, PINTO, Álvaro Vieira: Sete lições sobre a educação de adultos, HOFFMANN: Avaliar para promover, VASCONCELOS: Avaliação da aprendizagem, ZABALA: Prática educativa, PIAGET: para onde vai a educação, LERNER: Ler e escrever na escola.” [Em branco (1 e 11)]

Esperávamos, com essa pergunta, identificar os referenciais teóricos, digamos assim, dos participantes para ver se se alinhava ou se opunha às leituras que pretendíamos propor e também descobrir quais os interesses dos professores. Num primeiro momento, tivemos uma impressão negativa a partir das respostas a essa pergunta, pois vimos que,

dos doze professores que responderam ao questionário, apenas três a responderam de forma efetiva, citando autores. Entretanto, acabamos por perceber que o número de respostas em branco pode ter tido relação direta com a intenção pessoal dos professores de Inglês (e mesmo alguns de Português) ali presentes de não continuar no grupo. Vista por esse novo ângulo, a pergunta cumpriu seu objetivo, uma vez que através das respostas conseguimos obter dados a respeito de metade do grupo de seis participantes que se mantiveram no grupo até o final da formação. A partir disso, pudemos perceber que as duas professoras que conseguiram citar os autores conhecidos são justamente as que estiveram mais recentemente em contato com a academia, uma delas tendo feito mestrado e doutorado em Linguística e a outra, mestrado em Literatura. Talvez esses dados reforcem a importância que o contato com a Universidade pode ter, porém, apontam também para o quanto esse contato está restrito a poucos; em dado momento, Maria Clara chega a afirmar que gastou tudo o que tinha para poder se especializar. O terceiro participante que citou autores e leituras respondeu ao questionário em casa (pode ter tido mais tempo de reflexão em relação aos demais) não esteve recentemente ligado à academia, mas, como ele demonstrou preocupação por estar trabalhando pela primeira vez com uma realidade diferente, a Educação de Jovens e Adultos, consideramos que talvez isso o esteja motivando a buscar novas leituras.

Os três participantes que nos deram uma resposta, mostraram que as leituras que pretendíamos trazer não entrariam em oposição ao que costumam ler, mas principalmente, mostraram que o maior interesse que têm ao buscar novos conhecimentos é com questões de ensino. Isso, de certa forma, tem relação com os diferentes saberes apresentados anteriormente (TARDIF, 2010), pois, uma vez na prática da sala de aula, o professor parece perceber que não são os saberes acadêmicos, disciplinares nem os experienciais que fazem falta, mas, sim, os saberes profissionais e curriculares. Foram citados autores que estão produzindo na atualidade como a própria Irandé Antunes, cujo texto pretendíamos trabalhar, mas também houve a retomada de autores já clássicos nos estudos pedagógicos como Piaget, Emília Ferreiro e Paulo Freire.

Ainda em meio a tais pensamentos, vimos chegar a professora Dora (04) e decidimos desenvolver o programado.

- Nota de diário da pesquisadora, relativa ao terceiro encontro (15/7/16)

Resolvi valorizar sua vinda e comecei a discussão só com ela mesmo, a professora Dora (nº 04). Sentamos lado a lado e

conversamos por duas horas sem percebermos a passagem do tempo. Quando apresentei os slides com a linha do tempo, ela exclamou “Que legal!” e permaneceu atenta ao que eu ia dizendo. Em mais de um momento, percebi que o que eu dizia representava uma visão de outro ângulo, algo que ela não havia pensado até então. Ela admitiu não ter lido o texto na íntegra, mas trouxera os seus planos de ensino. Surpreendeu-se quando eu disse que não eram para eu ler e sim para ela mesma analisá-los à luz dos documentos e das concepções discutidas através dos textos de Geraldi (2012) e Antunes (2014). Quanto a essa reação, pensei na falta de autonomia que nós professores desenvolvemos, parece que fazemos coisas para os outros verem, porque outros pediram etc.

Esse terceiro encontro, apesar do começo inusitado, teve um desdobramento muito interessante, pois a conversa foi animada pelo interesse de Dora em relação ao material trazido nos *slides* e pela troca de experiências. Inclusive, ela se ofereceu para nos receber em mais um dia a fim de concluirmos a pauta. Então, esse encontro desdobrou-se em dois momentos com uma só participante.

Os encontros realizados com Dora foram bastante produtivos, mas a ausência dos demais ainda reverberava no pensamento da pesquisadora, de modo que, escrevemos:

- Nota de diário da pesquisadora, relativa ao terceiro encontro (15/7/16)

Também, em relação à iminência de perdermos a reunião com nossos pares, fiquei pensando: o que acontece se nós nunca nos reunirmos, jamais nos conhecermos, não pudermos trocar ideias e experiências? Em conversas realizadas no intervalo entre um encontro e outro, descobri que, como eu mesma já vivera antes, há um encaminhamento do nosso sindicato para que os professores boicotem as formações propostas pela Secretaria. Então, os poucos que foram, na verdade, estariam descumprindo uma determinação de sua própria entidade sindical, cuja intenção é expressar seu descontentamento com a política que a afeta. Por outro lado, agora vejo, se abrimos mão de nos reunirmos e de estudarmos juntos, quem é que sai enfraquecido? Estudar constantemente, além de uma prerrogativa da atividade docente, é um direito dos trabalhadores em educação. Boicotar as formações não seria um boicote a si mesmo? Mantermo-nos unidos, alertas e atualizados não seria o maior ato de resistência possível?

Depois desse terceiro momento, foi necessário retomar conversações com a Secretaria para decidirmos as datas para o segundo semestre, já que estas ainda não nos tinham sido passadas. Para nossa surpresa e desgosto, a professora representante da Secretaria anunciou que haviam mudado de ideia e que, dali em diante, eles não promoveriam mais reuniões por disciplinas e sim, um ou dois “encontros” para todos os professores da RME. E acrescentou que, a partir de então, estaríamos por conta própria e deveríamos chamar os participantes sem envolver a Secretaria. Isso provocou além de mais estresse, uma nova reorganização do cronograma da pesquisa. Ficamos numa situação conflitante, porque duas das participantes tinham aula nos dias dos encontros e só seriam liberadas mediante convocação da Secretaria. Após argumentarmos sobre a importância de seu apoio junto às escolas, conseguimos que a Secretaria repassasse para as escolas o e-mail-convite para os encontros seguintes, dando certa força a ele e fazendo com que as direções as liberassem. Assim, o quarto encontro ocorreu segundo a seguinte pauta.

Universidade Federal de Santa Catarina
 Centro de Comunicação e Expressão
 Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

FORMAÇÃO CONTINUADA/PESQUISA
 Professores de Português da RME de Santa Fé - RS

- Data: 19/8/2016 (**Quarto encontro**)
- Horário: 8h30min
- Local: Auditório da Prefeitura
- Título da pesquisa: DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS: DA RECEPÇÃO À SIGNIFICAÇÃO POR PARTE DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA FÉ/RS

Mestranda: Cinara Pires Horvath

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nara Caetano Rodrigues

- Pauta: (Início 8h30min/término 11h30min)
- ☞ Breve retomada sobre os textos já trabalhados;
- ☞ História da disciplina de Língua Portuguesa e retomada do texto lido em casa (PIETRI, 2010); (Nos *slides* enviados)

- ☞ Panorama geral sobre os documentos oficiais; (Nos *slides* enviados)
- ☞ Discussão sobre as concepções apresentadas nos textos lidos e as expressas nos documentos oficiais;
- ☞ Intervalo;
- ☞ Roda de conversa sobre a possível relação entre os documentos nacionais, o municipal e os planos de ensino à luz das leituras feitas.

A reunião começou devagar, porque os colegas foram chegando aos poucos ao Auditório da Prefeitura, mas os que compareceram já eram os do grupo definitivo, todos estavam ali conscientes de estar participando de uma pesquisa. Não houve muita formalidade dessa vez, provavelmente porque estávamos em volta de uma mesa em um número pequeno de pessoas (como prevê a teoria sobre grupo focal (GATTI, 2005)). Antes de tudo, precisamos repensar o cronograma, devido à dificuldade de tentarmos mais dois encontros sem o apoio da Secretaria. A professora Ana (nº 01) falou da dificuldade que teria em comprometer mais tempo de sua rotina com leituras em casa e a professora Marina (nº 06) foi enfática ao perguntar se a proposta de produção de material didático tinha relação direta com a pergunta de pesquisa e, diante da resposta de que isso havia sido solicitado pela Secretaria, acrescentou que, devido ao pouco tempo, não só isso pouco contribuiria para o trabalho como achava que ali não teríamos tempo para realizar boas propostas. Diante dessas colocações, decidimos realizar mais um encontro apenas e abandonar definitivamente o cronograma inicial. Como já tínhamos as questões para conduzir uma espécie de grupo focal, avaliamos que assim ficaria bom para todos.

A colocação de Marina de que não conseguiríamos construir propostas de qualidade no grupo trouxe-nos uma sensação de frustração, pois acreditamos ter selecionado textos que dariam uma boa base para essa realização, ainda que faltasse algum sobre elaboração didática ou projetos de letramento, por exemplo. Ao mesmo tempo, pensamos que parece sempre haver resistência a se tentar, a dar o primeiro passo em relação a algo novo e também em relação a mostrar sua produção ao outro, a um colega. De qualquer maneira, desistimos da ideia de construirmos uma proposta prática e acertamos enviar os textos sobre leitura, produção e análise linguística (referidos no quadro-resumo apresentado no início) para serem lidos em casa pelos participantes interessados. Uma vez estando por nossa própria conta, foi possível marcar um novo encontro

com um intervalo menor de tempo, agendamos a próxima reunião para quinze dias a contar daquele dia.

Depois dessa discussão inicial de redirecionamento de cronograma, a pauta foi sendo seguida. Infelizmente, o texto deixado *on-line* (PIETRI, 2010) não foi lido na íntegra por nenhum dos participantes, nem os *slides* enviados sobre os documentos oficiais, o que nos levou a passar aligeiramente pelos temas ali discutidos. Depois disso, porém, a discussão na **roda de conversa** sobre os planos de ensino e a relação com os trechos destacados dos documentos foi bem acalorada e rica em participação.

Diante das modificações feitas na ideia inicial e dos percalços por que passamos, a pauta do último encontro ficou assim:

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

FORMAÇÃO CONTINUADA/PESQUISA
Professores de Português da RME de Santa Fé - RS

- Data: 02/9/2016 (**Quinto encontro**)
- Horário: 8h30min
- Local: Auditório da Prefeitura
- Título da pesquisa: DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS: DA RECEPÇÃO À SIGNIFICAÇÃO POR PARTE DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA FÉ/RS

Mestranda: Cinara Pires Horvath
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nara Caetano Rodrigues

- Pauta: (Início 8h30min/término 11h30min)
- ☞ Breve retomada sobre os assuntos já discutidos;
- ☞ Dinâmica para discussão de assuntos gerais como fechamento do trabalho.

O encontro, então, foi remodelado assim: propusemos uma dinâmica adaptada do livro *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas* (GATTI, 2005), em que foram levadas afirmativas baseadas

em algumas perguntas que já haviam sido formuladas para encontro anterior, caso fosse necessário recorrer a uma mudança no planejamento daquele dia. De fato houve uma alteração, mas não foi preciso lançar mão das questões; de modo que puderam ser trazidas para este encontro não mais como perguntas, mas, sim, como afirmativas, para que não parecesse um interrogatório.

A dinâmica proposta foi a seguinte: cada participante sorteava uma “questão”, a lia em voz alta e depois dizia se concordava ou se discordava da colocação, gerando a partir daí uma nova discussão entre todos. As assertivas foram:

1. A Escola que temos hoje não é muito diferente da escola de anos atrás.
2. A carreira do Magistério é uma ótima escolha profissional.
3. Sem a reunião pedagógica o planejamento de cada professor fica até mais fácil.
4. O conhecimento do conteúdo dos documentos oficiais parametrizadores determina o bom planejamento de uma aula.
5. O principal problema que os professores de Português enfrentam na realização de seu trabalho é a falta de base dos alunos.
6. Os professores não participam das reuniões de formação porque as consideram inúteis.
7. As DCM refletem bem suas concepções de linguagem e de ensino.
8. Passados cinco anos do lançamento das DCM, elas estão totalmente em vigor no Município como um todo.
9. O livro didático é um mal necessário no cotidiano do professor.
10. O principal problema dos professores são os baixos salários.
11. Os documentos oficiais estão sempre em pauta, sendo revisitados no cotidiano escolar.
12. A nossa carreira seria melhor se tivesse uma configuração diferente.

Neste encontro, mais uma vez, não houve parada para o chá, todos foram servidos enquanto a discussão continuava. Não sei se devido à dinâmica ou se pelo próprio teor das questões, mas o clima foi muito animado no sentido de que todos queriam falar. O participante Carlos em mais de uma situação colocou-se contrário ao que os outros estavam dizendo, sem que, no entanto, suas colocações gerassem debate ou reações-resposta imediatas. Ao final os participantes expressaram o valor positivo que atribuíam a formações dessa natureza.

Durante todos os encontros, a pesquisadora gravou as conversas (procedimento devidamente autorizado pelos participantes) e após fez registros em seu diário, a fim de armazenar informações e impressões para o momento da análise qualitativa. As anotações no diário de campo são importantes porque dão conta do que a sensibilidade do observador pode captar para além de dados concretos. Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa tem a ver com interpretação e compreensão e não mera descrição de dados.

Até aqui apresentamos alguns dados objetivos em relação ao encaminhamento da proposta de intervenção e como ela se configurou no processo de formação. No próximo capítulo, partindo da escuta das falas dos professores, trazemos os sentidos que atribuímos ao seu discurso nesse processo.

5 A PALAVRA DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Sem esquecer que o singular não sobrevive sem compartilhas, sem as estruturas que nele estão e que por ele são vagarosamente corroídas, [...] Ainda não sabemos costurar uns casos aos outros, uns acasos aos outros, umas histórias a outras histórias sem perder o vigor de sua singeleza, sem perder suas cores próprias para compor uma cor outra, produto da abstração. Talvez este seja um momento necessário para nos sentirmos dentro da floresta, examinando minúcias, para depois retornarmos ao promontório de que saímos e cuja existência não esquecemos. E a viagem de retorno nunca mais será uma volta, será sempre outra viagem.

João Wanderley Geraldi

O capítulo mais esperado de um trabalho feito a partir de uma pesquisa qualitativa, certamente, é este, o capítulo em que se apresentam os fatos acontecidos, os dados gerados e, sobretudo, a análise realizada a partir desses dados; momento recheado de reflexões, através das quais se pretende tecer inteligibilidades entre o vivido e o estudado ou, em outras palavras, entre os discursos da vida e os discursos da teoria/ciência. É pela escuta das falas dos professores e o agenciamento de vozes dos autores pesquisados que nos embrenhamos na tentativa de criar buscar novas compreensões, visando a encontrar sentidos para nossa pergunta de pesquisa, qual seja, “Como os professores de Português da RME/SF discursivizam a docência em um processo de formação continuada?”

O capítulo é constituído pela apresentação da viagem que empreendemos - eu como pesquisadora (professora e pesquisadora!) e os outros seis participantes como professores no exercício da docência - da qual, como diz Geraldi (2015) na epígrafe, não retornamos os mesmos.

A tessitura deste capítulo foi construída de forma híbrida, pois houve uma mescla de descrição e narração dos acontecimentos com a interpretação ou análise propriamente dita. Trajetória respaldada pela natureza da pesquisa qualitativa em ciências humanas e pelo aporte teórico-metodológico adotado.

O capítulo é formado por três partes, que resultam de um recorte feito no conjunto de falas, o qual dá visibilidade aos sentidos atribuídos aos aspectos que se sobressaíram no discurso dos professores.

Primeiramente, nosso foco recai sobre os documentos oficiais que chegam até os professores e em como são recebidos por eles; depois, discutimos o quanto a presença do outro entra na constituição do ser professor; e, por último, enfocamos a questão da formação docente e que sentidos os professores participantes atribuem a ela.

5.1 OS PROFESSORES, OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A SALA DE AULA

Na atualidade brasileira, especificamente, temos como documentos oficiais parametrizadores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Planos Nacionais de Educação⁷⁶, os Referenciais Estaduais (para a rede pública estadual de ensino) e, como foco de interesse desta pesquisa, as Diretrizes Curriculares Municipais de Santa Fé.⁷⁷ Tendo em vista que a motivação inicial para a pesquisa era a investigação sobre os sentidos atribuídos pelos professores de Português RME/SF às Diretrizes Curriculares Municipais, transformando-se em um dos objetivos específicos do trabalho, esse foi um dos temas sobre os quais os professores foram provocados a debater.

Sendo assim, inicialmente, situamos o documento que orienta o trabalho dos professores dessa rede, na qual se realizou a pesquisa e, na sequência, trazemos as falas dos professores sobre os documentos oficiais.

As Diretrizes Curriculares Municipais (SANTA FÉ, 2011) pretendem parametrizar o ensino na cidade de Santa Fé/RS. A promoção desse trabalho, por parte da Secretaria de Município da Educação, vem na esteira da implantação do Ensino Fundamental de nove anos. De acordo com texto introdutório das DCM,

A finalidade deste documento consiste em definir uma política de currículo norteadora às escolas

⁷⁶ Mais recentemente, foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular, ainda a ser implantada e houve o lançamento da Medida Provisória que altera o Ensino Médio no Brasil, em tramitação no Congresso Nacional no presente momento já votada na Câmara e no Senado Federal, e recentemente sancionada pelo Presidente da República. Importa pontuar que uma versão da BNCC foi trazida para a discussão ampla entre os educadores e que a MP, ao contrário, está sendo imposta à população brasileira e aos professores sem a devida discussão de seus termos por especialistas, técnicos, professores e nem mesmo pela sociedade civil.

⁷⁷ Embora saibamos que esses documentos oficiais são de diferentes ordens, os estamos relacionando por serem todos documentos que, de uma maneira ou outra, prescrevem um tipo de currículo para os educadores.

municipais de Santa Fé – RS. As Diretrizes Curriculares Municipais objetivam a articulação do processo de organização da Educação Básica, a [re] estruturação dos projetos político-pedagógicos das escolas, bem como a adequação e o cumprimento da legislação atual (Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e Resolução CNE/CEB nº 07/2010) (SANTA FÉ, 2011, p. 4).

Segundo a Secretaria de Município da Educação, o trabalho desenvolvido na construção do texto final foi longo e envolveu muitos participantes entre professores municipais, gestores⁷⁸ e palestrantes dos eventos de formação continuada, conforme está destacado em seu texto de apresentação:

O processo de construção das Diretrizes Curriculares buscou mobilizar diferentes atores e cenários da conjuntura da educação municipal em debates, seminários, contribuições de instrumentos de pesquisa, reflexões em diferentes momentos de formação continuada, tanto no âmbito das instituições escolares como em eventos promovidos pela SMEd/Santa Fé- RS. O resultado, portanto, consiste em produções oriundas dos profissionais da Rede Municipal de Ensino. (SANTA FÉ, 2011, p. 4).

Todo movimento em educação, porém, é de lenta implantação, tendo em vista que envolve muitas variáveis, tais como conhecimento e adesão por parte da comunidade escolar, tempo para formação dos professores, adequação de recursos e materiais didáticos entre outros.

É para que os professores atuem como implementadores das políticas públicas no país, que surgem os textos oficiais, propondo parametrizar o currículo e o ensino, sendo esta uma das finalidades da construção dessas parametrizações, como se estabelece no próprio documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

⁷⁸ O uso corrente dessa palavra no meio educativo para se referir a diretores de escolas e a secretarias de educação pode demonstrar um alinhamento ideológico com a visão que associa a escola a uma empresa. Não concordamos com essa associação, mas assumimos estar revozeando a forma como o Estado vê os agentes que administram a Educação, desde a Constituição de 1988, a LDB 9394/96 e demais leis que regulamentam a Gestão Democrática do Ensino Público.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade.

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. (BRASIL, 1998a, p. 14).

Dessa forma, fica claro que esses documentos visam a indicar parâmetros dentro dos quais o trabalho em Educação deve se efetivar. Além disso, trazem implícito o muito que se espera do trabalho a ser realizado na escola brasileira. Dentre tantas e tamanhas demandas (muitas delas até equivocadas, como a que espera que se faça assistência social), a escola é “chamada a responder a um desafio que não é seu”, de acordo com Geraldi (2010, p. 91) e acaba descaracterizada e perdida, sujeita a imposições que lhe são externas:

E as políticas neoliberais, para além de suas reformas curriculares que se constituíram essencialmente pela definição de parâmetros de conteúdos a serem ensinados e depois ‘cobrados’ nas avaliações nacionais e internacionais, não souberam fazer mais do que propor sistemas de avaliação e avaliações de sistemas/redes de ensino,

cujos resultados produzem hierarquizações das instituições de ensino, sinalizando para o ‘mercado consumidor’ quais as escolas nível A, quais as redes mais preparadas, quais as regiões melhor aquinhoadas. (GERALDI, 2010, p. 91-92).

Além disso, claro, está dada para a escola a incumbência de trabalhar o conhecimento historicamente constituído. O professor já traz, não só de sua formação acadêmica inicial (graduação), mas também como fruto das relações sociais que normalizam as construções culturais e vão reproduzindo, ao longo do tempo, a convicção de que é isso que deve fazer frente aos alunos.

Esses documentos oficiais, assim como Sacristán (2000) diz que ocorre com os documentos espanhóis, trazem em si uma contradição, pois, ao forçarem uma homogeneização, regulando e ordenando a prática, sem que, contudo, o Estado tenha condições de verificar a eficiência dessa regulação, acabam dando margem para que os professores os ignorem e ajam com maior autonomia.

Com relação a essa inobservância dos textos prescritivos na prática de sala de aula ou no dia-a-dia dos professores, constatamos tal postura junto aos sujeitos da pesquisa nas seguintes falas, quando discutíamos (no encontro com Dora e mesmo na **roda de conversa** com os demais) a questão de como os documentos ou mesmo a incumbência de construí-los adquirem sentido para os professores:

Cinara: todo o meu foco volta sempre pra formação de professores e a essa coisa dos documentos, que é isso que eu quero pensar (+) se, pra que que a gente fica um ano, dois anos, não sei, fazendo um documento [Dora (04): pra mudar] pra depois não aplicar nunca! Não se aplica, né? Eu, como professora, não sei se eu aplicava e essa é a minha pergunta pra todos aqui no grupo: em que medida o que a gente mesmo decidiu, né (+) de alguma forma decidiu, nem todos participaram (+) né? Por n motivos, tem gente que nem ficou sabendo que era pra participar, né? Mas, mesmo os que participaram, em que medida entrou na sua prática, na sua (+) influenciou na sua vida, entendeu?/ [Dora: é, esse que a gente construiu, na verdade, a gente construiu o que a gente vinha (+) eu pelo menos, o que eu vinha fazendo em sala de aula [Cinara: uhu, só:.] eu peguei o que eu fazia e

documentei, como pediram, né (+) [Cinara: sim, sim, sim] né? Na verdade, eu fiz isso

Então, é somente em parte, que o currículo *prescrito* e o *apresentado aos professores* (SACRISTÁN, 2000), após passarem pela modelação feita pelos professores, chegam a se constituir no currículo *em ação*, aquele que efetivamente ocorre na sala de aula. O que é reforçado nas falas a seguir:

Cinara: *tu acha que o que diz lá nos PCN as pessoas aplicaram?* [**Dora (04):** *ih! Essa tal de interdisciplinaridade até hoje não funciona/.../ se numa escolinha pequena como o Manuel Bandeira ((nome fictício da escola em que trabalha)) não funciona, tu não encontra teu colega pra fazer interdisciplinaridade, tu não tem nem reunião* [**Cinara:** *tu não encontra teu colega, como é que tu vai fazer sem encontrar o outro?*] *é, é (+) Não tem, isso aí não existe. O papel aceita tudo /.../ isso é (+) como é que é? Pra inglês ver*

Cinara: *e daí eu pergunto: e na sala de aula?* [**Maria Clara (07):** *tu não faz*] *Por quê? ((silêncio))* [**Maria Clara:** *simplesmente, porque (+) (+) tem uma série de senãos, aí (+)(+) eu, por exemplo, peguei isso que alguém já tinha feito*] [**Cinara:** *táh, e quem ajudou a fazer, como nós, por exemplo? Né, nós mesmos fizemos, aí nós mesmos chegamos lá (+) eu me lembro que eu estava no ((grupo)) do Inglês e tu estava no de Português, te lembra? E tu chegaste na escola dizendo que alguém tinha praticamente dominado* [**Carlos (12):** *é, ãhã*] *as reuniões e puxado muito pro lado do Ensino Médio, lembra?* [**Maria Clara:** *e os outros disseram amém?*] [**Cinara:** *É (+) sabe “ (+)(+)*] [**Marina (06):** *por que isso? Porque na verdade a gente sabe que quando tu chega na tua sala de aula, tu faz o que tu quer (+) né?((inaudível))*

É dessa forma que os níveis do currículo terminam, muitas vezes, sem relação uns com os outros. E uma integração que deveria ser natural, orgânica e profícua acaba ocorrendo num sentido “vertical descendente” (SACRISTÁN, 2000, p. 104).

Num sentido contrário a essa verticalização descendente, o Brasil, nas últimas décadas, tem tentado, dentro de seu processo geral de

redemocratização, abrir canais de comunicação entre os agentes dos vários níveis curriculares. Tanto no âmbito nacional, com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto no municipal, com as DCM, esboçou-se uma intenção de aproximar os professores e as escolas da construção dos textos prescritivos uma vez que foram chamados a trabalhar em proposições que seriam incorporadas aos documentos oficiais finais. No entanto, diante da herança histórica de sujeição a forças externas, talvez essa participação não passe do nível superficial, das sugestões. Isso porque viemos de uma tradição que, como fala Sacristán (2000)⁷⁹, criou na sociedade em geral e nos professores em particular uma mentalidade, uma crença implícita de que as decisões cabem à burocracia e pouco têm relação com sua vida, tampouco influenciam de fato seu trabalho. Daí que o fato de ter sugerido alguma coisa não leva necessariamente o professor a se sentir implicado na autoria dos documentos nem faz com que seja natural para ele modificar efetivamente sua prática. Se o professor é chamado a participar da elaboração de um documento parametrizador, sem que, no entanto, lhe sejam dados os meios ou o acesso aos conhecimentos teóricos de base, ele poderá não se sentir implicado com o que lá está posto. Talvez, esse seja um dos motivos da pouca assimilação das propostas de mudança. Outro motivo foi apontado por Geraldi (2010):

não se implantam propostas curriculares sem que práticas efetivas sejam vivenciadas e assumidas pelos professores. Aliás, o insucesso dos Parâmetros Curriculares Nacionais está demonstrando que sem um processo de formação continuada de professores de nada adianta dispor de excelentes programas. (GERALDI, 2010, p. 45).

Essa constatação é a mesma que vimos apresentando neste trabalho e corrobora nossa demanda por uma política séria de formação de professores.

O distanciamento entre a sala de aula e as prescrições fica marcado novamente ao analisarmos as seguintes falas dos participantes:

/Dora (04): porque eu não acredito nesse (+) nisso aqui de comum, ó (+) ((referindo-se à BNCC)) depende da realidade da tua sala de aula, tu não tem (+) e um professor lá na Bahia, ele pode

⁷⁹ O autor se referia à Espanha, mas consideramos que sua constatação poderia facilmente se aplicar ao Brasil.

começar pelo sujeito-predicado e eu aqui posso começar por, ãh sei lá, pelo substantivo (+) como é que vai ser comum? Vai ser comum, mas não na ordem que eles querem aí, tu entende? E as variedades linguísticas como é que ficam? Né? [Cinara: pois é] a gente tem que valorizar nosso vocabulário, nossas coisas, o dia do gaúcho, principalmente ali, né, porque (+) está certo, todos colégios trabalham festa junina, mas não trabalham muito o caipirês, né ((risos)) eu não vejo

***Maria Clara:** ((sobre a BNCC ir para ser aprovada pelo Congresso)) mas e aí a gente faz o que:: muita gente né:: faz [Dora: a gente sabe fazer] sabe fazer que fique lá pensando que a gente está fazendo [Cinara: essa é a minha questão de pesquisa (+) a gente deve ignorar os (+) e deve (+)?*

As colocações de Dora e Maria Clara expressam a determinação de não levarem em conta os documentos, desconsiderando o fato de que foram, pelo menos em tese, produzidos com a participação de professores. Na fala de Maria Clara, transparece uma tentativa de se afastar da atitude que talvez no fundo considere “irregular” de ignorar as prescrições ao dizer “*muita gente*”, no entanto, adere ao que Dora acrescenta e acaba por confirmar que todos (“*a gente*”, incluindo-se) agem daquela maneira.

Na fala de Dora, fica evidente que ela ainda não se apropriou do que está prescrito pela BNCC - e nem pelos PCN! -, porque ela continua se referindo a pontos gramaticais, como as classes de palavras e os termos da sintaxe como sendo os conteúdos, reenunciando o discurso da tradição escolar. Em outros momentos das intervenções também Maria Clara e a própria pesquisadora usam o termo “redação”, mesmo sabendo que essa palavra se refere a um período específico da história da disciplina de Português (BUNZEN, 2006) e mesmo conhecendo a proposição de Geraldi (2012) sobre o trabalho com a “produção textual”, a força da tradição ainda ecoa nos novos discursos, quando não monitorados. Rodrigues diz que “Se alguns discursos sobre as novas teorias, como o trabalho com os gêneros do discurso, por exemplo, ainda não tiveram ressonância na escola é porque há outros discursos anteriores formando o professor.” (RODRIGUES, 2011, p. 185). Ao que podemos acrescentar o que Tardif e Raymond (2000) apontam como os saberes provenientes da formação escolar anterior, que constituem o professor, forjados enquanto ainda era aluno, de modo que para professores de nossa faixa etária (hoje com mais de 45 anos) tem sido, particularmente, difícil a apropriação do

novo discurso científico, muito porque passamos pela educação básica num período histórico de transição entre a ditadura, quando o ensino ainda era fortemente calcado na Gramática Tradicional (SOARES, 2001/2002; PIETRI, 2010; RAZZINI, 2010; GREGOLIN, 2006) e a abertura, política e educacional, a práticas progressistas e libertárias. Essa geração teve uma formação inicial universitária (e em Faculdades) com currículos ainda apoiados no princípio da racionalidade técnica e desenvolvidos no esquema 3+1⁸⁰, momento em que as teorias e pesquisas sobre o professor reflexivo e sobre a interação verbal⁸¹, por exemplo, estavam recém sendo produzidas e apropriadas pela academia. Esses professores entraram no mercado de trabalho através de concursos públicos (evidenciando um avanço no processo de profissionalização do magistério), mas, diante das demandas do trabalho e das próprias políticas educacionais vigentes, esses profissionais não vivenciaram processos sistemáticos de formação continuada⁸² e acabaram por se afastar das reflexões produzidas na academia (e da pesquisa). O uso de um discurso que, se monitorado, não seria o seu mostra o quanto forças centrípetas (BAKHTIN, 1990 [1934-1935]) atuam na esfera escolar como um todo.

Dora (04): /.../ eu NÃO SEI FAZER! ((referindo-se às prescrições contidas na BNCC)) Eu sei fazer a minha aula, que eu sempre dei, desde que eu aprendi lá na universidade, quando eu estava lá, como é que mais ou menos se fazia uma aula e a gente aprendeu e foi pro estágio e começou tudo lá e aí a gente foi pra sala de aula e nunca ninguém te

⁸⁰ O esquema 3+1 representa o currículo dos cursos de graduação em que são dedicados três anos ao desenvolvimento de disciplinas específicas, como um bacharelado, e apenas um ano, o último, é dedicado às disciplinas pedagógicas de formação de professores.

⁸¹ Logicamente, aqui estamos nos referindo à chegada ao ocidente de estudos como os do Círculo de Bakhtin (produzidos, como vimos, desde a primeira metade do século XX) e sua apropriação pelos pesquisadores brasileiros.

⁸² Mesmo quando consideramos os cursos de pós-graduação como formação continuada, vimos que isso dependeu do empenho pessoal de cada indivíduo e não de uma política pública voltada para a formação em serviço. De acordo com as informações obtidas através do questionário respondido pelos participantes, com exceção de Marina (dez anos mais jovem), que cursou mestrado e doutorado na sequência da graduação e de Dora que cursou especialização e mestrado antes de ingressar na prática, os demais realizaram seus cursos de pós-graduação a intervalos de longos anos. O porquê disso talvez fosse mote para uma outra pesquisa.

disse nada, se está certo, se está errado, nunca (+)
eu não sei (+)

Poderíamos ter verificado e mesmo problematizado essa dificuldade, se tivéssemos conseguido realizar a atividade de elaboração didática que havíamos imaginado inicialmente ou se tivéssemos solicitado um relato descritivo/narrativo de uma elaboração realizada efetivamente pelos participantes. Infelizmente, ficamos sem saber a que de fato se referia Marina, num dado momento, ao afirmar “a gente sabe fazer!”, lembrando que ela além de ser de outra geração, agrega em sua formação um doutorado em Linguística, talvez o seu saber-fazer seja diferente do de todos nós outros.

Voltando à relação de Dora com a BNCC, ela mesma admite que:

***Dora (04):** mas nos mandaram esse ano rapidamente a gente tinha que ler no dia da reunião pra decidir (+) ah, está louco! [Cinara: quem é que pode fazer um trabalho bom em um dia, dois dias?] e numas horinhas (+)*

Mais uma vez, o relato de Dora aponta para a presença de um interlocutor indeterminado, não fica claro se ela se refere à Direção de sua escola, à Secretaria de Educação ou ao próprio MEC, de qualquer forma, ela se coloca e a seus colegas, incluídos através do plural, numa posição de subordinação a esse interlocutor invisível, realçada pelo emprego dos verbos “mandar” e “ter (que)”; a crítica dela em relação à situação fica marcada através das expressões de tempo “no dia”, “horinha” e no advérbio de modo “rapidamente”, isso faz parecer que se tivesse tempo para realizar o trabalho, o realizaria sem nenhum problema.

Na discussão sobre os planos de ensino, realizada no terceiro encontro, ao qual somente Dora compareceu, ela explicita o quanto se sente pressionada a colocar no papel aquilo que sabe que a administração espera:

***Dora (04):** a gente (+) até botar no papel, mas a gente (+)(+) não que tu vai seguir REalmente aquilo, ficar rezando aquela cartilha (+) isso aí vai de ti (+) [Cinara: Pois é (+)] **Dora:** Porque tem que estar no papel, né, o papel aceita tudo (+) agora lá na prática (+) quem é que vai lá avaliar a tua prática? [Cinara: Pois é, essa é (+) é um dilema que eu acho, por que que eu mesma perco o meu tempo botando no papel, se eu mesma não vou fazer depois? **Dora:** Porque te pedem! [Cinara:*

Pois é.:] Dora- Porque te pedem! [Cinara: Pois é, sabe] Dora: Mas porque obrigam até (+) porque eles foram lá em casa até a supervisora para eu digitar /.../ que eu tinha feito à mão e era para eu digitar (+) eles foram lá levar para eu digitar (+) porque te obrigam a fazer, porque, se não, eu não tinha feito

Nessa passagem, mais uma vez, Dora deixa transparecer uma posição de submissão e revela através da troca do verbo “pedem” pelo “obrigam” a força com que se sente abordada por agentes externos a seu trabalho. Aqui, assim como Ana em relação a refazer os planos, a professora parece se apequenar diante de uma palavra autoritária (Bakhtin, 1990 [1934-1935]) que, vinda dos administradores, parece desconsiderar sua capacidade de pensar e escolher por si só os rumos de seu trabalho. Diante disso, podemos trazer a voz de Geraldi quando diz que “pensar exige liberdade.” (GERALDI, 2015, p. 100).

O lado positivo dessa declarada resistência dos professores em relação às prescrições poderia ser a atitude de autoria, porque como dizem Sacristán (2000) e Rodrigues (2011) a modelagem do currículo abre espaço para o professor se tornar autor, assim também acontece no momento único e irrepetível de uma aula, quando o professor faz os recortes e toma as atitudes necessárias, levando em consideração os sujeitos reais que daquele acontecimento participam, seus alunos. Quem mais parece empenhada em atuar como uma professora-autora de seu trabalho, de seu ensino é Maria Clara, quando, em dois momentos diferentes, enfatiza:

Maria Clara (07): é esse da escola aí eu não tive acesso, o que as gurias me deram lá foi este daqui ((mostra)) eu dei uma olhada assim, mas eu confesso que não está dando pra seguir muito isso aqui

Maria Clara (07): vocês imaginem (+) eu que estou começando no ensino do município, dezessete anos só trabalhando com ensino médio /.../ eu digo: gente, mas não está dando pra seguir aquele cronograma que vocês me deram!

O discurso de Maria Clara, entretanto, não deixa evidente a causa de sua resistência aos programas; pode ser que ela se oponha à sequência de conteúdos recebida por se apoiar em conhecimentos teóricos sobre ensino de Português (lembrando que ela citou Irlandé Antunes como autora

conhecida) ou pode ser que se apoie somente em seus saberes da prática vivida em dezessete anos de ensino de Literatura no Ensino Médio. No primeiro caso, ela estaria conseguindo fazer a ponte entre a teoria e a prática e no segundo, não.

Outro aspecto relativo à autoria, agora não da parte dos professores e sim da parte dos órgãos governamentais que propõem os documentos, numa fala de Dora, ela pontua que, a boa ou má recepção dos documentos parametrizadores, muitas vezes, depende de quem são os autores do documento.

***Dora (04):** ((começa referindo-se a um governo passado do RS)) ai, ninguém (+) todo mundo odiou /.../ todo mundo odiava a Yara ((nome fictício da ex-governadora)) por causa dos Cadernos ((Lições do Rio Grande, material de apoio pedagógico, relativo ao Referencial Curricular do RS/2009))*

Aqui fica claro que a autoria que os receptores supõem estar por trás do documento enviado pelo Governo do Rio Grande do Sul em dado momento para as escolas estaduais fez com que ele fosse mal recebido pelos professores da rede estadual, talvez porque se pressupôs que trouxesse subjacente em seu texto as concepções políticas próprias do partido que estava no poder ao se encaminharem a construção das propostas. Oportunamente, encontramos em Silveira; Rohling e Rodrigues (2012) um exemplo sobre quando a questão da autoria em documentos oficiais, segundo o qual, um só autor, em nosso caso, a Secretaria, assume a responsabilidade autoral e realiza a orquestração das diversas vozes - dos professores, supervisores e gestores que participaram da elaboração das DCM.

Essa associação do autor-criador (porque a posição autor seria um coletivo) dos documentos com os governos que os engendram costuma suscitar nos professores uma reação de afastamento, devido às experiências negativas do vivido que reavivam. Isso se confirma nas falas de Dora e de Eloísa, retomadas a seguir.

***Dora (04):** por isso que o ensino no Brasil não dá certo (+) porque está sempre mudando (+) muda o governo, muda tudo /.../ eu vejo por este colégio (+) quantas vezes eu já fiz isso aqui? [**Cinara:** houve um período em que praticamente existia uma Resolução por ano ((referindo-me aos dados de Razzini, 2010))] no Mário de Andrade ((nome fictício da escola estadual em que trabalha)) também, quanto plano eu já fiz! É plano e plano!*

Eloísa (11): E (+) eu entrei em 96 e em seguida começou. E a gente estudava, estudava... [**Cinara:** ((referindo-me aos slides)) Essa aqui é da base, já na segunda versão, que é a que não está ainda aprovada, mas é o que está escrito lá (+) sobre (+) aqui do Rio Grande do Sul, não sei se tu tiveste acesso quando tu estava no estado ainda? Eram uns caderno (+)(+) **Eloísa:** Aham, eu tinha uns quantos cadernos. [**Cinara:** Que eram do governo Yara, alguma coisa assim, que também as gurias (+) não sei que tu achava daqueles cadernos (+)(+) **Eloísa:** a gente nem viu, nem estudava direito. E parece que quando é o governo que manda a gente fica meio (+) **Cinara:**: resistente

Outra participante que também viveu o período sobre o qual as colegas falam é Maria Clara que, ao admitir ter ajudado a divulgar os textos do Governo Estadual, pois fora contratada por uma Universidade particular para isso, acaba demonstrando que, muitas vezes, o discurso pessoal muda radicalmente quando o lugar de onde se enuncia é alterado. Como podemos ver na sequência de falas abaixo, ocorrida durante o quarto encontro:

Cinara: daí a Dora me trouxe o material do Estado [**Dora (04):** as Lições] [**Maria Clara (07):** eu gosto das Lições [**Dora:** eu também gostei] eu trabalhei (+)[**Dora:** eu também trabalhei] não, na verdade, eu não trabalhei na escola, eu fui contratada pela URI de São Luís, eu circulei praticamente todo o Rio Grande /.../ eu GOSTO muito e assim conversando com tanta gente diferente ((incompreensível)) o material de vários projetos que eles nos passavam [**Dora:** mas também morreu] **Maria Clara:** mas por quê? Por uma questão política, as pessoas analisaram de forma: já não quero conhece, nem analisaram (+) lá no Clarice Lispector. ((nome fictício da escola estadual onde trabalha)) eu fui a única que trabalhou/.../ [**Dora:** lá todos foram obrigados a trabalhar] (+) lá não teve isso /.../eu fiz mais da metade do Rio Grande circulando com isso e a gente via assim, as resistências diante da mudança, o sair da zona de conforto (+) aparecia muito [**Dora:** mas isso aí era pro ENEM, né?] /.../ só que a maioria segue no tradicional, né

Como se vê, a partir de outro horizonte apreciativo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014 [1930]), Maria Clara se mostra alinhada com o discurso dos textos prescritivos estaduais e não demonstra a mesma atitude apresentada em relação às prescrições da escola municipal, no sentido de dispensá-las.

Marina também acrescenta sua visão sobre o porquê de as políticas (e seus documentos) mudarem tanto:

Marina (06): NÃO ((comentando a assertiva 08))! Tu sabe por quê? Porque nós trabalhamos, nós fizemos, nós montamos (+) só que o documento avaliado, carimbado, rotulado (+) só chegou agora, né? (+) na verdade, assim ó, a gente tem o CD, a gente tem todo aquele documento, a gente teve que refazer os nossos planos de estudos, os nossos planos de trabalho, tudo direitinho, só que a gente ficou no vácuo (+)(+) então, como é que eu vou dizer que elas estão totalmente em vigor ?/.../ e aí eu tenho uma preocupação muito grande /.../ não tem professor de Ciências no município, a gente está prestes a uma mudança de gestão (+)(+) [Maria Clara (07): só deus sabe ((riso)) o que vai ser (+)] eu quero saber o que é que vai acontecer (+) (+) então, vamos supor assim: muda, muda tudo [Cinara: muda tudo, infelizmente] infelizmente, porque as políticas educacionais são políticas partidárias e não são políticas de governo

Um último e muito importante aspecto a respeito dos textos parametrizadores a ser discutido aqui diz respeito propriamente à sua recepção. É sobre como as Diretrizes Curriculares Municipais foram recebidas pelos professores de Português da RME/SF. Podemos exemplificar isso através das colocações dos professores que aderiram ao nosso grupo de estudos, ainda que esse grupo seja formado por um número reduzido de participantes.

Um fato significativo é o de esse documento ter sido, praticamente, deixado de lado durante a continuação do trabalho promovida pela Secretaria no ano de 2015. Isso se constata através das colocações que os professores fizeram durante os encontros em 2016, sempre se referindo ao documento no qual estão os descritores, ou seja, as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, trabalho realizado durante o ano de 2015. Eles parecem não considerar (ou mesmo

desconhecer) que são as DCM que embasam a construção dessas Orientações. Vejamos:

Julieta: foi muito difícil o ano passado se chegar a uma conclusão sobre os descritores, tinha sextas-feiras que eu saía Não volto nunca mais ((risos)) isso porque era uma discussão /.../ e a gente saía muitas vezes sem entender, tanto é que eu e a minha colega, eu ia pra casa da MINHA colega estudar mais em cima daquilo pra ver o que está (+) o que que eu não entendi [(outra participante)] eu não sei se tu estava numa reunião em que a gente discutiu, discutiu e quando ela terminou de falar /.../ Tá agora tu me diz o que que tu quer

Marina (06): e foi uma coisa que foi fechada em função do tempo, né [em função do tempo] ((inaudível)) é, principalmente nesse momento que a gente está se encaminhando para as Diretrizes ((BNCC?)) e que é um momento de discussão / [e tem professor que fala ah não sabe nem que que é diretriz

Marina (06): eu particularmente acho que os nossos planos ainda estão ligados ao trabalho da escola, aquele trabalho que está enraizado na escola e que as diretrizes ainda não conseguiram penetrar nesses planos (+) e eu acho assim ó: que elas vão penetrando à medida em que o professor dá essa possibilidade [Cinara: começa a se apropriar] começa a se apropriar, uhum, e à medida em que:: o professor encara a diretriz como um (+) ãh:: uma orientação pro trabalho dele, né, porque:: (+) mesmo quando eu faço meu plano de trabalho, eu tenho lá o plano de estudo e meu plano de trabalho (+) eu vou colocar no meu plano de trabalho conteúdos puramente gramaticais (+) vou porque eu vou trabalhar, só que a forma que eu vou trabalhar isso vai ser diferente, minha forma, tua forma, tua forma (+) a forma como a gente vai introduzir, a forma como a gente vai desenvolver (+) (+) e eu acho muitas vezes ((pigarro)) que quando se fala em diretriz (+) principalmente pra quem não acompanhou a elaboração (+) é aquela coisa que vem de cima (+) (+) [Cinara: pois é ((pensativa))] e que aí o primeiro momento é o da

negação, passado esse momento, a gente sabe que tu tem que trabalhar isso e que tu tem que levar pros professores na reunião, e aí já vem aquele olhar meio atravessado: ah, então eu tenho que fazer, então, ela começa como uma coisa estéril, que tu tem que cumprir (+) eu posso estar enganada, tá (+) que tu tem que cumprir, e só depois é que tu vai te apropriando dela, na medida em que:: o professor consegue também sentar e olhar para aquela direttriz não como um:: castigo [Cinara: uma imposição] uma imposição [Cinara: da gestão ‘ muitas vezes né] obviamente que a gente sente assim ó, muitas vezes, que tá (+) fizeram isso agora e um discurso que eu ouvi também na escola: tá, eles fizeram isso aqui agora, mas o ano que vem vai mudar tudo, muda todo mundo, daí tem que estar fazendo tudo de novo (+) eu acho que a função da direttriz não é essa (+) ela está ali pra guiar o teu trabalho (+) ela está ali pra te orientar, ela não está ali pra engessar (+) [Cinara: é uma questão, né (+) às vezes, também é um preconceito que tu tem de achar que o documento, ele serve pra mandar o que tu tem que fazer e::, na verdade (+)] e assim ó: eu não participei ativamente da elaboração do Português, porque na época eu estava participando como coordenadora, então a gente tinha outra função [Cinara: e tu acha que, como eles encaminharam assim, essa construção deu certo? (+) Por exemplo, tu é (+) tua formação É em Português e tu estava fora do Português] estava fora [Cinara: entendi e tu tem qualificação, inclusive] é:: [Cinara: talvez ((deixo no ar a dúvida)) não sei, às vezes eu penso que (+)] e aí o que que aconteceu [Cinara: se teria um outro jeito de fazer]

Nessa longa fala de Marina, assim como já aconteceu com Ana, fica evidente o lugar que as prescrições ocupam no cotidiano do professor: algo que precisa existir, tem que ser feito, mas que é passível de ser reinterpretado – modelado, para Sacristán (2000) – ou até mesmo ignorado. Ela admite que a força da tradição escolar, sobre os saberes curriculares (TARDIF, 2010) prevaleceu sobre o novo proposto pelas diretrizes. Marina se coloca no lugar da supervisora que precisa convencer (e se convencer?) os professores da importância de documentos

parametrizadores existirem. Ela também levanta uma questão, já discutida por Rodrigues (2011), sobre o tempo que é preciso dar aos professores para que passem a valorar determinado tema e assim possam realmente incorporá-lo ao seu conjunto de saberes, ao seu próprio discurso.

Outro aspecto interessante a se observar nessa passagem é que, apesar de haver outras pessoas na roda, Marina parece tomar como única interlocutora a pesquisadora que é com quem estabelece o diálogo; é possível que, subjacente a essa postura, esteja a ideia de que tem em seu horizonte aperceptivo a figura da academia ou mesmo de uma autoridade (palestrante, professor, formador) ali representada.

Tratando-se mais especificamente do conteúdo das prescrições, Marina, ao se lembrar de reflexões que fez sobre a estrutura das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental⁸³, diz:

Marina (06): e depois pensando assim ó: inclusive né, dentro do trabalho que a gente tinha que fazer de iniciar, aprofundar, consolidar, né, que eram os três pontos ali (+) a gente trabalha com a educação e:: tu não consegue vê o produto final do teu trabalho, a gente não consegue ver e, assim ó: tu vai percebendo aos poucos (+) tu vai vendo que os tempos são diferentes, o tempo de um aluno é diferente do tempo do outro e:: aí (+) eu fico me perguntando assim ó: será que eu vou conseguir consolidar um conhecimento? Que talvez (+)[Cinara: no ensino fundamental?] pra mim enquanto aluna e às vezes eu paro e olho, não no Português, mas numa outra disciplina, vamos pensar na Matemática (+) outro dia eu peguei ãh:: (+) estava fazendo um xerox da Matemática e olhei mas eu não lembro nunca de ter visto isso (+) né, então quer dizer, foi um conhecimento que eu não consolidei? Foi um conhec ((imento que)) EU enquanto estudante, né? Foi em que momento eu não vi isso ou em que momento eu perdi isso? [Cinara: passou reto por ti] passou reto (+) e aí que eu fico pensando ãh:: (+) da forma que a gente está fazendo, que eu estou fazendo, será que eu consigo fazer o meu aluno consolidar um conhecimento? Será que (+) sim, ele aprofunda na

⁸³ Esse documento resulta da continuação do trabalho com as DCM e foi elaborado pelos professores durante os anos de 2014 e 2015. Para maior clareza, retornar ao ANEXO B.

medida em que eu estou aprovando ele, se eu estou aprovando ele, eu estou dizendo que aquele conhecimento foi aprofundado em determinado / [Cinara: mas que também não é mensurável, né] mas que também não é mensurável, porque foi uma prova de momento, se eu chegar no final do ano, se eu perguntar, será que ele vai lembrar? (+) Daquele conhecimento? [Cinara: será que a escrita dele, no ano seguinte, é tão melhor do a que eu recebi, né, será que realmente (+)] então é o nosso trabalho nessa medida que tu vai produzir um objeto, tu vai construir uma casa, tu vê a casa lá ‘ ah, rachou! Então tem um problema lá na estrutura, não sei o quê, não sei o quê (+) a gente trabalha todos os dias (+) e a gente, de certa forma (+) não tem como mensurar, eu acho, não tem como saber se eu consolidei aquele conhecimento quanto (+) o quanto de aprofundamento eu consegui, então, quando eu tenho que marcar com um xis lá [Cinara: pois é (+)] estou iniciando, eu estou aprofundando, (+) estou consolidando [Cinara: tá ali só mesmo pra encher mesmo o papel, né?] é, então, às vezes, isso É uma coisa que eu fico me perguntando, assim ó (+)(+)

Interessante que nesse momento somente a pesquisadora parece estar acompanhando o discurso da Marina, os demais permanecem em silêncio; no entanto, sua atitude responsiva é de interesse pelo tema que ela discute. É provável que tenha sido a primeira vez que olharam para o documento sob aquele prisma, ficando reflexivos, inclusive, porque ela lança mão de bons exemplos para reforçar sua linha argumentativa.

Referindo-nos à recepção de outro documento que acabou sendo problematizado nos encontros, a Base Nacional Comum Curricular, percebemos também a dificuldade de apropriação por que passam os professores no que diz respeito ao que prescrevem. Quando se falava sobre os termos empregados na Base como “coesão referencial” (no lugar de pronome, por exemplo) e se todos os professores entenderiam da mesma maneira o que isso significa, vieram as seguintes colocações:

Marina (06): mas aí que está, ó: depende da concepção do professor, se eu sou aquela professora que está, está [Cinara: está aqui: nome e pronome] eu vou listar tudo [Carlos (12): e diz que não é pra dar?] [Maria Clara (07): tem gente

que / [Cinara: NÃO! Ai é que está!] [Carlos: diz que não é?] [Cinara: não (+) é assim ó: que daí volta lá nos estudos né, teóricos: tu (+) pode dar, mas não partir disso (+) né, eu não chego numa aula de pronome e vou lá e boto um quadro, uma tabela no quadro e aquilo é dado o pronome, agora, depois de eu ter trabalhado nos textos, eu posso dizer que aquilo é um pronome relativo, eu posso dizer que aquele é um pronome pessoal] [Carlos: por exemplo, assim ó: por exemplo: os pronomes pessoais eu vi no ENEM os pronomes pessoais retos e oblíquos (+) a questão da variedade linguística, né] [Cinara: uhu, ahã] os níveis de linguagem, os níveis de linguagem [Cinara: exatamente, a variedade linguística está em tudo aqui da Base] os níveis de linguagem, aí (+) entender os pronomes retos e oblíquos nesse sentido, né::

A fala de Marina mostra coerência com várias outras posições que ela defendeu ao longo dos encontros, ela toma para si a responsabilidade sobre a ação docente, pontuando que antes de qualquer leitura que se possa fazer de textos e de documentos está a constituição do sujeito-professor, suas concepções, seus objetivos etc.

Por outro lado, Carlos, ao insistir na pergunta sobre o que o documento “manda” ou não “dar” (ensinar) para os alunos, demonstra a posição em que está ao receber uma prescrição, como uma palavra autoritária (BAKHTIN, 1990 [1934-1935]), que é para ser cumprida.

Retomando a questão das prescrições apresentadas através dos textos oficiais, queremos chamar atenção para o fato de que de nada adianta existirem nem leis nem documentos parametrizadores, se não for dada ao professor, não só a oportunidade de se apropriar de seu conteúdo e de refletir sobre ele, mas, sobretudo, a de ter sua voz considerada na construção desses documentos, além de tentar entender como eles podem contribuir para avanços em sua docência.

A partir das leituras e do que percebemos ao longo desse processo, podemos ponderar que o contato do professor com textos dessa natureza nem sempre é fácil, uma vez que tem de passar por dificuldades de diversas ordens, como: cursos de formação inicial que não dão acesso aos documentos; a própria estrutura desses documentos, muitas vezes superficial e confusa, em decorrência do fato de os próprios agentes das políticas públicas não promoverem uma elaboração e apresentação coerentes com a complexidade que esses documentos têm; e a falta de

interesse de muitos gestores em manter cursos de formação continuada, centrados nessa temática.

Ao professor, muitas vezes, cabe apenas tornar-se um receptor passivo dos ditames dos governos, da política; ainda que isso contrarie a natureza dialógica de sua atitude responsiva ativa diante dos documentos oficiais de forma a fazer acontecer as interações que pressupõem uma educação de qualidade pertinente ao mundo contemporâneo, da informação, em que vivemos todos. Isso, porém, fica difícil diante da ausência de espaços de estudo, leitura, discussão e troca de experiências.

Ocorre, porém, que, devido aos muitos descaminhos por que têm passado em sua docência, muitos professores acabam recorrendo às construções disponíveis nos materiais didáticos que recebem prontos, o que delimita sua autonomia e pode corroborar o /não alinhamento aos documentos parametrizadores.

5.2 OS PROFESSORES, SEUS INTERLOCUTORES E A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Geraldi (2015), lembrando Kant e Freud, pondera que a educação é um dos campos mais difíceis de analisar, porque sua complexidade vem justamente do fato de se fazer através da linguagem. A educação formal, a que todo brasileiro tem o direito (e o dever) de acessar se faz nas escolas. E nas escolas, ao lado dos alunos, existe a figura central que é a dos professores. O professor é aquele que dialoga com os alunos, mas também com o conhecimento historicamente construído que reelabora diariamente; ele também dialoga com gestores, colegas, pais e ainda com a sociedade em geral. Conforme explicam os estudos do Círculo de Bakhtin, uma atitude dialógica implica intrinsecamente um sujeito e seu outro. Daí que a subjetividade do professor se constrói a partir de suas relações discursivas, sua interação com todos esses outros relacionados acima. Diante disso, poderíamos pensar que a postura profissional dos docentes vem da atitude responsiva que assumem nesse grande diálogo que se dá na escola, mas que também levam consigo quando saem daquela esfera para as outras do cotidiano.

A partir disso, procuramos apresentar, através das ponderações feitas nos encontros por nossos sujeitos de pesquisa, algumas situações vividas pelos professores na interação com os diferentes interlocutores com quem interagem.

Os **pais dos alunos** representam uma voz constante no horizonte apreciativo dos professores, que sabem que seu trabalho de alguma maneira vai chegar até as famílias, seja através de encontros frente a

frente, restritos a reuniões de entrega de avaliações, por exemplo, seja pelo que as crianças comentam em casa sobre a escola. Em muitos casos, o discurso que recebe da família é um discurso de oposição ao seu, como podemos sentir através do exemplo trazido por Marina, ao entrar no assunto sobre como são ou deveriam ser as aulas de Português, debatido na primeira parte do último encontro:

***Marina (06):** eu ia dizer assim: que essa semana de receber pais, e pais, e pais, e pais (+) aí um pai sentou na minha frente né, o filho dele é meu aluno (+) e:: aí ele foi me questionar sobre uma produção do filho e eu disse assim (+) pai, é a melhor argumentação da turma! E ele me disse assim: mas tá cheio de erro/.../ eu disse assim: pai, o que eu queria naquele momento era o argumento deles [Cinara: ele achou que tu não corrigiu os erros] que o filho tem problemas de ortografia, não sei o quê (+) eu SEI disso, né (+) qualquer um que olhar aquele texto sabe disso, só que eu disse: o que eu estou priorizando agora (+) agora estou priorizando a argumentação (+) se eu entregarei aquele texto só apontando os erros de ortografia o que que eu estou fazendo com esse aluno? [Maria Clara (07): destruindo] né, então (+) quer dizer (+) eu estou muito certa disso, desse meu posicionamento (+) SÓ que o pai veio me cobrar o erro de ortografia (+) (+) [Ana (01): é porque, na verdade, é o que eles visualizam. Entendeu?] [Cinara: o que todo mundo visualiza] [Ana: tu vai olhar aquilo ali, bah! não tá corrigido]/.../[Carlos (12): e também é um momento da história ((ria)) do ensino da língua é (+) se trabalhou muito a palavra né (+) xis esse tipo de trabalho [Cinara: as dificuldades ortográficas] /.../ então, a melhor alternativa que tu podia dizer pra ele é: faça seu filho ler, então isso está acontecendo porque ele não lê, né [Cinara: ou vai procurar no dicionário] [Marina: argumento que ele foi muito mal alfabetizado] [Carlos: nada a ver (+) faz ler, faz ler (+) tudo se resolve com a leitura ((falas simultâneas)) se for assim bem:::]*

Essa passagem nos apresenta vários aspectos da vida escolar que muitas vezes não são discutidos nem trazidos para a reflexão. O primeiro ponto, o tópico sobre o qual Marina iniciou o turno é o fato de ter seu

trabalho questionado pelo pai de um aluno. Ela emprega o verbo “questionar” num tom que evidencia que a conversa foi uma espécie de embate, imediatamente reconhecido pelos demais participantes, que demonstram já terem vivido o mesmo tipo de situação, ou seja, um momento em que o professor se vê confrontado por suas ações de ensino. O segundo é a posição firme que Marina apresenta em defesa de suas escolhas ou metodologia, ela procura persuadir o pai dizendo que também vê os “erros” ortográficos que o filho dele comete, mas que seu objetivo com aquela produção (ela já não usa o termo redação!) tinha sido avaliar a capacidade de argumentação da criança. No entanto, ao trazer a fala do pai, fica claro para os demais interlocutores que ele não se convenceu, aí ela lança mão do último argumento que é responsabilizar o professor alfabetizador pelos problemas apresentados pelo aluno até aquela série. O terceiro ponto são as concepções sobre o ensino colocadas por Maria Clara e Carlos as quais representam discursos assimilados por eles da tradição pedagógica como aquele que diz que o tipo de correção feita pelo professor poder traumatizar o aluno (aqui não reportamos, mas naquele momento houve colocações dos demais sobre corrigir a caneta, vermelha ou colorida, a lápis, marcar todos os erros ortográficos ou não etc.) e que a resolução dos problemas de escrita viria naturalmente através de muita leitura. Carlos ainda faz uma colocação interessante, no sentido de justificar a posição assumida pelo pai do aluno, a de que provavelmente ele esteja falando a partir de suas próprias experiências dentro de um período em que o ensino de Português realmente se baseava na marcação dos erros ortográficos e no ensino de regras, Carlos reconhece isso, mas sinaliza não se alinhar a esse discurso.

A imagem que as famílias têm da escola, das disciplinas e dos conteúdos ainda é fortemente marcada pela tradição do ensino da Gramática Tradicional. Elas esperam e cobram da escola um ensino semelhante ao que receberam – no caso das classes média e alta – ou àquele que suspeitam ser o melhor caminho para a ascensão social – no caso das classes mais baixas. Dividido entre essa pressão e o conteúdo dos documentos que vai em outra direção, o professor fica muitas vezes sem saber o que fazer. Aproveitando as colocações feitas com a retomada do texto de Geraldí (2012[1984]), já trabalhado em encontro anterior, a respeito do ensino tradicional nas aulas de Português, Carlos toma o turno para problematizar uma questão:

Carlos (12): *ãh:: deixa eu dar uma complicadinha (+)[Cinara: complica] mas, por exemplo assim: qual é o ensino de Português do cursinho? (+)(+)*

[Cinara: tradicional] e as famílias? (+) [Dora (04): é ::][Alguém: acham bom; outro: gostam; outro: até os alunos] que a escola trabalhe aquilo, né / [Cinara: tah, vou dar uma também de advogada do diabo (+) as famílias (+) DE ELITE] uhu [Ana (01): quem pode pagar um cursinho] [Cinara: aquelas para quem o ensino está bom, porque elas vão seguir nessa linha (+) o objetivo dessas famílias é passar em concursos e passar no vestibular, [Marina (06): uhum] mas os objetivos dos nossos alunos, não

Essa preocupação em corresponder à expectativa dos pais está constantemente no horizonte do professor e acaba, muitas vezes, determinando um trabalho ideologicamente diferente daquele que ele próprio considera importante ou poderia querer, uma vez que:

Ao reproduzir os valores necessários ao exercício de profissões exercidas pelos pais, a escola, inserida em uma estrutura de classes, contribui em larga medida, para o que a literatura em educação e sociologia tem chamado de reprodução das relações sociais dominantes e legitimadoras da atual sociedade. Tal como mostraram Bourdieu e Passeron (1992), a escola consegue fazer com que as vantagens sociais definidas pela posição de classe, sejam convertidas em vantagens escolares, que, por sua vez, são reapropriadas, novamente, como vantagens sociais. (DICKEL, 2003[1998], P.60).

Além disso, a relação pouco amistosa, às vezes até uma relação de antagonismo, entre as famílias e a escola tem colaborado para o desgaste e a desvalorização da profissão docente.⁸⁴ O professor sente que seu trabalho não é valorizado quando se vê confrontado pelos pais que comparam a forma como o filho está estudando com a maneira como ele próprio foi ensinado, sem considerar a passagem do tempo entre sua escola e a de hoje. Além disso, as famílias formam uma opinião sobre os docentes a partir do que a mídia costuma veicular, o que normalmente

⁸⁴ Este trabalho não teve por objetivo englobar questões acerca do adoecimento dos professores provocado por diferentes fatores, como essa pressão das famílias, das direções. Apesar de reconhecermos a relevância de se investigar esse tema, como possibilidade para trabalhos futuros, optamos por não incluí-lo neste momento.

desqualifica o professor, muitas vezes, apresentado como um profissional mal remunerado e despreparado.

Outra interação que os professores necessariamente estabelecem no dia-a-dia de seu trabalho é com **as equipes diretivas das escolas** (na RME/Fé formada por direção, supervisão e orientação escolar). Essas relações frequentemente são assimétricas, de modo que os professores pareçam diminuídos em sua profissionalização, como quando não recebem informações importantes (comunicado sobre reuniões) ou quando não são “liberados” para participar de formação ou têm seus direitos desprezados como a redução de carga horária para seu planejamento ou mesmo não ter turmas no dia destinado para reuniões etc. Sobre isso já falamos em seção anterior. Não podemos deixar de pontuar, no entanto, a seguinte fala:

Maria Clara (07): Esses dias, eu deixei ((sobre deixar os alunos irem ao banheiro)), bom, se tiverem que me xingar, que me xinguem depois pensei.

Essa breve colocação exemplifica de maneira expressiva a condição de inferioridade que os professores acabam assumindo dentro das escolas. Ainda que Maria Clara tome uma atitude contrária às ordens, parece aceitar (e até esperar) como natural uma reprimenda dos colegas que estão na direção da escola, como se, assim como os alunos, ela também fosse uma criança, incapaz de uma avaliação racional das situações que surgem na sala de aula. Se o professor tem uma memória de futuro como a expressa na fala acima, podemos inferir que ele está na condição de um executor irreflexivo de regras e/ou que se sujeita à condição de mero funcionário “cuidador” de crianças. Num contexto como esse, “o professor [...] se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula [...] controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos” (GERALDI, 2010, p. 86-87). Essa posição é potencialmente perigosa, porque se relaciona com uma concepção de escola, segundo a qual “ensinar não é mais um modo de constituir uma civilização, mas um modo de controlar e restringir sentidos.” (GERALDI, 2010, p. 89). Com relação à fala de Maria Clara, é importante acrescentar ainda que, diante desse depoimento, ninguém ofereceu sequer uma contrapalavra de oposição, apenas Carlos, embora tome a palavra para dizer que, dependendo da realidade, regras como essa de ir ou não ao banheiro e usar ou não boné em sala são necessárias para o bom andamento da escola, acaba dizendo que se sente preparado para decidir a melhor atitude em tais situações. Por outro lado, ao

“desobedecer” o que seria a regra, a professora mostra autonomia para decidir, considerando o acontecimento da aula e mostrando ser capaz de avaliar a situação e, de dentro dela, tomar a decisão que considerou adequada, mostrando que o discurso autoritário pode não ter tanto peso na sua avaliação.

Também em relação aos supervisores, há certos ressentimentos, como vemos nas passagens a seguir em que Dora fala conosco sobre como os profissionais que não estão em sala de aula, solicitam que os professores de turma realizem tarefas, desconsiderando a carga de trabalho que já realizam:

Dora (04): Exato (+) supervisores (+) não sei o que (+) é só para te dar mais trabalho((risos)) não tem outra coisa [Cinara: Nessa altura do campeonato (+) daí eu fiquei pensando (+) mas como nós professores, a gente acaba se deixando envolver nessa (+) sabe? Numas ordens, numas coisas absurdas] absurdas [Cinara – né? Por exemplo: eu estava conversando com uma outra colega, ela dizendo que o caderno dela de chamada estava a coisa mais linda, todo pronto feitinho, feitinho, feitinho (+) ela esqueceu de registrar UM sábado letivo e aí outros registraram, outros já registraram, valeu para os alunos, não vai fazer falta para um, uma aula para mim, ah não, mas tu vai ter que acrescentar] Ou passar a limpo, eu já cansei de passar caderno a limpo [Cinara: Olha só se tem cabimento exigir de um professor que já tem a sala de aula, né?] Tem todas as salas de aula é (+) [Cinara: Como se fosse fácil a sala de aula, né? E aí eu tenho pensado nisso assim, eu digo bah (+)] Enquanto elas ficam lá tomando chimarrão numa boa... [Cinara: É, sabe (+) e tu leva o trabalho para casa] E elas têm o planejamento que nem têm turma, a gente que tem todas as turmas (+)(+) não tem planejamento

Noutro momento, em que também está sozinha, durante o encontro de recuperação do último a que ela havia faltado e falávamos sobre a carreira de vinte e cinco anos ser desgastante, Dora coloca o que, na sua opinião, desgasta o professor:

Dora (04): Sabe, eu não acho desgastante até tu estar na sala com teus alunos, até passa rápido (+) [Cinara: É, também acho, os alunos são o de

melhor] o burocrático da coisa que é um saco, essa coisinha de pedir papelzinho [Cinara: Preenche daqui, preenche dali.] É, isso de exigir coisa, né?

Dora aponta para o fato de a supervisão escolar se ater a aspectos que ela considera pouco importantes dentro da rotina, como a parte burocrática, e ainda demonstra seu não alinhamento aos benefícios concedidos aos especialistas, como a hora planejamento, que, segundo a Lei do Piso, deveria ser apenas para quem está na sala de aula. No final, novamente, o diminutivo é usado para acentuar a posição de desagrado em relação ao que está sendo referido e ao tipo de trabalho realizado pelos supervisores das escolas. Note-se também que a reclamação quanto aos supervisores parece vir do fato de os professores não sentirem que as dificuldades que enfrentam em sala de aula são tomadas pela equipe de apoio como legítimas. E em mais de um momento, Dora expressou o desejo de ter algum tipo de apoio pedagógico que entendesse as dificuldades específicas da área da Língua Portuguesa.

Não podemos esquecer que a escola é um espaço plural. Para ali convergem profissionais formados em diferentes áreas, com vivência em diferentes épocas e lugares, com leituras as mais variadas. E espera-se que esse conjunto de pessoas trabalhe harmoniosamente em prol de objetivos comuns. Essa, no entanto, não é uma tarefa fácil.

Como já afirmamos em dado momento, a escola é feita de pessoas. Se é assim, é palco da interação entre diferentes sujeitos e seus outros. O primeiro e principal interlocutor dos professores é o aluno, já discutimos essa relação. No dia-a-dia escolar, os outros com quem os professores interagem de maneira direta e constante são **os colegas**, como podemos observar na fala de Marina, ao problematizar a ausência dos professores nas reuniões de formação continuada e relacionar essa situação à pouca aplicação dos conhecimentos produzidos na academia no trabalho de sala de aula:

Marina (06): porque eu penso assim ó: que é:: até porque os professores não participam, né, a gente está aqui e a gente consegue perceber que a gente tem alguma coisa em comum [uhu] né? E, ao mesmo tempo, quando eu penso (+) eu olho para alguns colegas na escola, eles não con((seguem)) querem mudar o jeito (+) [Ana (01): mas isso é normal] [Maria Clara (07): a zona de conforto, é conforto]/.../ exato (+) eu estou indo, eu estou trabalhando nessa concepção que eu acredito que eu acho que é a enunciação que eu tenho que

trabalhar o aluno como um ser que produz, esse processo todo e aí eu olho pro lado meu colega está lá ainda com (+)(+) simplesmente aconteceu isso: eu fui fazer uma prova, fui xerocar uma prova /.../ e eu olho pra prova da outra profe, era uma prova tão (+) fechada, era só de marcar e [Cinara: isso dói, né?] dói e aí eu fico pensando: somos um, dois, três (+) né? Poucas pessoas que a gente está tentando [Ana: mas isso vai ser difícil de mudar] que isso nos sufoca, a gente acaba (+)(+) [Maria Clara: isso tem outra situação também, a gente seguiu estudando e:: eu sempre fiz questão de dividir as coisas que eu fui aprendendo] uhu uhu

Poderíamos, ainda, depreender das falas acima, o quanto os professores e até as escolas estão sujeitos à força dos discursos da tradição, sofrendo diretamente a ação do que Bakhtin (1990 [1934-1935]) chamou de forças centrípetas, já discutidas no capítulo 2 deste trabalho.

Ainda a respeito das comparações que os professores fazem em relação ao trabalho dos demais colegas, Carlos levanta a questão das próprias especificidades de cada área do conhecimento ou disciplina e a decorrente atitude dos professores que trabalham com elas.

Carlos (12): é (+) eu (+) dentro disso que tu estava falando é:: (+) eu acho assim: tem disciplinas, tem matérias que:: são muito diferentes do Português, o Português é muito analítico [Marina: uhum] então, por exemplo, Ciências é um bloco, né? [Marina (06): é] e eles têm bem claro assim: estuda aqui isso [Cinara: plantas, animais] [Marina: ãhã ãhã] Português, tu pega aquilo sabe (+)/ [Cinara: pois é, mas pra eles não encaixa isso aqui, porque se eles vão trabalhar plantas no sexto ano, só no sexto ano, eles vão ter que iniciar, aprofundar e consolidar só no sexto] [Maria Clara (07): se não iam ter que dar raiz num ano, folha no outro (+) é diferente] [Cinara: como é que caiu pra eles essa questão aqui? Né? E também a gente não chega a conversar com os colegas, né] não sei se é assim [Cinara: acho que todos é assim /.../] em História, por exemplo assim, e Ciências, ela é (+) como é que eu vou dizer? O conhecimento (+) (+) é (+) (+) informações, tu não analisa o conhecimento, tu não analisa aquilo ali, entendeu? É, é muito mais complexo, o Português [Cinara:

com certeza] é muito mais complicado, né, mais né (+) tu pega a sílaba, eles nunca, eles pegam a palavra toda a frase toda, entendeu? Nesse sentido então, eu acho que é muito (+) mais (+) pra eles, de repente, foi mais fácil e pra nós é mais complicado (+) [Marina: ((rindo)) eu cheguei a pensar isso em alguns quantos momentos já, por que que eu não fui fazer tal coisa? Porque aí já vinha, né, formatado, né [Carlos: História também (+) História é bem assim também] [Cinara: por que que eu tenho que levar trabalho sempre pra casa?] (+) [Marina: cinquenta textos!] [Maria Clara: cem textos!] sempre com trabalho pra casa, né [Maria Clara: os alunos sempre perguntam ((?))] mesmo dentro da escola [Marina: eu olho pra Ciências, é tão mais fácil] [Carlos: eles não têm que construir nenhum tipo de texto daquele conhecimento entendeu? [Marina: uhum] nós temos que criar, nossos alunos têm que produzir

Essa discussão mostra o quanto o professor de Português percebe que o seu trabalho, justamente por ser em torno da linguagem, é mais complexo que o de outros colegas que se baseiam apenas nos conhecimentos disciplinares (TARDIF, 2000) já consolidados historicamente; eles não só não lidam com algo em constante constituição (a linguagem) como, conforme destaca Carlos, não têm que construir nenhum tipo de texto. É possível que essas colocações indiquem que a prática pedagógica de quem trabalha com a língua tende a ser mais autoral que a dos outros professores, pois, se nós construímos textos, construímos enunciados e aí, por si só, já está pressuposta a figura de um autor. Maria Clara, inclusive, acrescenta que respostas dissertativas não são mais pedidas pela maioria dos professores devido à falta de tempo para as correções.

Quanto ao “jogo de empurra-empurra” de responsabilidades que ocorre entre os docentes, inclusive das universidades (TARDIF, 2010), Dora coloca claramente:

Dora (04): /.../o problema é a solidão mesmo, tu não tem apoio de ninguém, né, e daí parece que o professor ((de português)) é o mais sacrificado do colégio junto do de matemática, eu acho (+) porque a gente tem várias turmas e várias aulas, carga horária maior, é o mais massacrado e mais exigido (+)(+) Eu acho (+) É, na verdade um vem

malhando o outro né, quem é do ensino médio, acha que a culpa é tudo do fundamental. Quem é do fundamental, acha que é lá nas séries iniciais o problema (+) e assim um malha o outro. E lá na universidade, vão malhar tudo nós aqui. E assim vai, sempre foi assim.

Mais um exemplo das relações com os colegas, vemos na passagem a seguir, quando os participantes discutem na **roda de conversa** sobre diferentes ações de professores com quem convivem nas escolas, enfatizando a falta que consideram de estudos mais específicos na área de Português para que o trabalho seja mais coerente com o objetivo de formar sujeitos proficientes no uso de sua própria língua:

*Maria Clara (07): ninguém é contra a gramática tradicional, mas é que tem que dosar as coisas, a ideia é essa, não é que a gente não precise saber (+) lógico que uma coisa está ligada na outra ((tento falar, mas não consigo entrada)) [**Marina (06):** e uma coisa que eu tenho me questionado muito, inclusive na formação dos anos iniciais /.../ e aí o professor tá fazendo (+) desculpe, mas eu vi (+) tá fazendo atrocidades com os alunos ((dá exemplo de ensino de regras de colocação do hífen para um quinto ano)) eu quase tive um ataque! Pra quê fazer essa atrocidade com as crianças? Ensina a ler, ensina a escrever, interpretar depois (+) só que aí, eu fiquei pensando (+) [**Maria Clara:** a palavra escrita no texto já vai dando (+)] [**Ana (01):** é::] /.../ só que aí eu fiquei pensando (+) é uma formação que não está com a gente enquanto profissional de Letras, que não está com a gente que essa formação lá e esse acompanhamento no quinto ano, acho que já tinha que começar com o professor do Português, orientando*

Nessa fala de Marina, aparece a supervisora que ela é, mas também a professora especializada, mais experiente nos assuntos de ensino da língua, refletindo sobre as lacunas na formação inicial dos professores concursados para os anos iniciais (pedagogos), os quais não possuem uma formação mais específica para o trabalho com a linguagem. Talvez se houvesse realmente o espaço-tempo das reuniões de professores nas escolas e essas reuniões fossem de fato pedagógicas, pudessem se estabelecer interações entre os diferentes sujeitos (com diferentes

formações e saberes) na construção de ações e de projetos concretos na busca da melhoria da qualidade da educação.

Já Maria Clara parece assumir o discurso da tradição ao afirmar que ninguém é contra a G.T. Isso ou não encaixa com as posições que ela defendeu ao longo dos encontros ou mostra uma inapropriação do conceito de ensino de gramática de maneira geral. Talvez ela estivesse respondendo à voz que critica a retirada da gramática do ensino de português, que se deu em determinado momento a partir da questão “ensinar ou não ensinar gramática na escola?”. (SOARES, 2002). Infelizmente, não nos foi possível problematizar a questão.

Nem só de acusações e antagonismos, porém, são feitas as interações entre colegas nas escolas, a demanda por reuniões pedagógicas confirma a importância que a presença do outro tem para a construção dos espaços discursivos nas escolas. Pois, durante o segundo encontro, quando vários colegas relatavam exemplos de situações difíceis que enfrentaram junto aos alunos e conseguiram produzir alguma mudança para melhor no comportamento deles, Eloísa exclama:

Eloísa (11): Como é bom, numa escola, quando tu tem um colega para dividir!

Essa necessidade de compartilhar e a solidão que vem da falta de alguém com quem dividir as angústias e as conquistas vem do fato de as escolas da RME/SF serem relativamente pequenas, comportando, por isso, apenas um professor de cada disciplina por escola. Sem as reuniões por área/disciplina⁸⁵ (descartadas pela Secretaria), os professores dos anos finais perdem o contato com os colegas “que falam a mesma língua”.

Outra relação conflituosa que também acompanha a carreira dos professores é a que se estabelece com os poderes públicos, responsáveis imediatos por manter financeiramente as escolas e prover os salários ou sua entidade **mantenedora**. Saltou aos olhos, já no primeiro encontro proposto para esta pesquisa, mas se repetiu em mais de um momento, a associação que o professor faz entre a falta de bibliotecas e a dificuldade de realizar um trabalho de qualidade. Vejamos como os sujeitos discursivizaram essa questão, recorrendo a um excerto já usado na seção 4.4, mas que é bastante significativo:

⁸⁵ Como as reuniões que acontecem entre os professores participantes do estudo de Rodrigues (2011), os quais possuem um horário comum semanal para as reuniões com todos os professores da disciplina de português ou com os professores das quatro disciplinas da área de linguagens.

***Maria Clara (07):** espaços para bibliotecas, eu penso que deveriam ser repensados com urgência (+) hoje parece que os gestores não tratam a biblioteca como algo importante dentro de uma escola e pro professor de língua portuguesa e não estou aqui nem pensando no meu ser de literatura mas no português é impressionante, né, e eu vejo, conversando com uns colegas, são poucas as escolas da rede municipal que têm uma biblioteca com B maiúsculo [**Dora (04):** é verdade] né, que tenha um bibliotecário, que tenha alguém organizado pra isso [**Julietta:** às vezes, não tem nem dicionário e os que tem às vezes [**Valéria:** às vezes, é melhor nem pegar porque está cheio de palavrão e riscado] isso eu achei bem, bem complicado [**Dora (04):** é que construíram assim ó: sala pro “Mais Educação”(programa do governo)), sala para aquelas pessoas com deficiência, ei.: biblioteca ((inaudível)) e os livros ficam jogados, como que tu vai usar?] eu sinto tristeza /.../*

No segundo encontro, enquanto falávamos a respeito das dificuldades encontradas nas escolas, a professora, que não participara da discussão do encontro anterior sobre a falta de bibliotecas, também sente necessidade de externar sua preocupação quanto a isso:

***Eloísa (11):** não existe na escola a preocupação com a biblioteca [**Maria Clara (07):** isso é uma dor que eu tenho] (+) a principal coisa da escola*

E ainda num terceiro dia, quando Carlos responde no **grupo focal** à provocação a respeito de possíveis mudanças ocorridas na escola:

***Carlos (12):** na verdade, o grande problema nosso de escola que mudou, por exemplo assim é:: estruturalmente é:: na tua pergunta ali, estruturalmente as nossas escolas do município são pobres (+) pobres [**Ana (01):** deixam muito a desejar, né] é::, por exemplo, a biblioteca (+) tu ainda tem, a nossa biblioteca tá dando a pré-escola lá, tem aula da pré-escola da creche [**Eu:** dentro da nossa biblioteca?] [**Ana:** nós inauguramos, sábado passado, uma sala de leitura, tá, que nós fizemos, inclusive, ficou bem bonitinha até, fizemos assim (+) é:: um tipo assim (+) é um corredor, sabe, dali da porta até o final (+) tá,*

então, a gente fez tudo assim na parede pra colocar os livrinhos, ficou mais assim pros anos iniciais, entendeu? (+) fizemos uns pneus como pufe com almofadas, assim, botamos nos cantos, uma mesinha, também com uma paredezinha com almofada, ficou muito bonitinho, muito engraçadinho/.../ [Cinara: mas o que ele, eu acho, tá dizendo é que nas escolas do município nunca é pensado pra ter um espaço grande, arejado, com luz, com armários, com (+) [Ana: é que é assim ó: nós não temos uma quadra, não temos uma biblioteca, nós ainda não temos um refeitório e daí tudo tu vai ((?)) [Cinara: sala dos professores (+) às vezes, é desse tamanhinho, assim não dá pra botar todos lá dentro] /.../ [Carlos: e a prefeitura e a prefeitura não permite ficar trabalhando na biblioteca, né, não tem alguém, um bibliotecário, né? [Cinara: ah, sim! É gasto] é gasto, não tem um secretário, né /.../ mas ao mesmo tempo a escola, estruturalmente, ela é complicada, né (+) então assim, não (+) eu acho interessante os militares, todos os quartéis têm tudo [Alguém: ah, é!] e as escolas (+) /.../ [Marina (06): mas eu acho que isso tem muito, sabe, que o ensino fundamental, ele não é importante ((?)) [Cinara: ah:: mas (+) e aquele dia tu disseste uma coisa interessante também, que entra também a desvalorização do professor do município como o professorzinho] o professorzinho [Cinara: é a escolinha, o professorzinho, o aluno pobre (+) é bem isso aí] então eu vou dar escolinha pra eles, é a escolinha que eles querem estão esperando

Assim, vemos o quanto o discurso sobre a questão das bibliotecas se sobressai e é recorrente. Chama a atenção o quanto os professores de Português estabelecem relações emocionais com os livros e as escolas, sentimentos expressos por Maria Clara através das palavras “tristeza” e “dor” e quando nos referimos às escolas como “nossa”. Suas falas sobre as bibliotecas surgem em vários momentos, como se no seu imaginário (ou inconsciente coletivo) a falta desse elemento externo significasse um grande empecilho para que seu trabalho seja feito com a competência esperada, não só por ele, mas pela sociedade.

Ainda dessa passagem, cabe destacarmos o emprego de palavras no diminutivo. Quando Ana descreve o trabalho realizado em sua escola,

ela demonstra carinho em relação ao resultado e pretende elogiá-lo, mas, ao mesmo tempo, ao escolher flexionar as palavras, parece reconhecer que aquilo é pouco, é uma pequena ação. Já na fala de Marina, o uso do diminutivo expressa claramente um tom pejorativo que não é o dela, mas que empresta do senso comum.

Outro elemento com quem o professor estabelece interlocução é a **universidade** representa o lugar da formação inicial dos professores (no caso do quadro municipal de Santa Fé, já não se admitem mais professores leigos, sem formação acadêmica) e permanece em seu imaginário como o lugar promotor de conhecimento; por isso também é vista como o lugar de onde deveria vir o auxílio para a resolução dos problemas enfrentados nas escolas. Essa ajuda viria, na percepção dos professores, na forma de palestras e cursos, como formação continuada. A experiência, no entanto, tem feito com que essa relação também seja conflituosa, pois os professores não se sentem contemplados ou entendidos pelos pesquisadores. É o que podemos perceber na fala abaixo, quando Marina avalia a relação entre os professores da Educação Básica e os da universidade, que vêm promover algum tipo de formação continuada:

Marina (06): então o que acontece? Me parece que tem esse movimento bastante grande que acontece lá na universidade [Cinara: na academia] na academia, que é deslocado da escola porque não consegue se unir [Maria Clara (07): eles não querem saber] não querem saber, então eles ficam discursando lá e a gente fica tentando fazer aqui do outro lado e e aí nadando sempre assim, aí eu vou fazer, eu vou tentar fazer, estou fazendo do meu jeito [Maria Clara: sempre deu certo do meu jeito] aí eu olho pro lado [Maria Clara: que que tu vem agora com essas tuas ideias]

Nessa passagem, Marina expressa de maneira bem clara um sentimento bem comum sobre a distância que se estabeleceu entre os pesquisadores e os professores e reforça suas colocações repetindo o que alguém interpõe ao seu discurso. Ela usa as palavras “discursando” e “fazer”, marcando claramente que enquanto estes agem (práticos), aqueles apenas falam sobre fazer (teóricos). Essa é a justificativa que dá para o fato de os professores agirem da sua própria maneira, distanciando-se muitas vezes das pesquisas. Num primeiro momento, Maria Clara corrobora o que Marina está dizendo, mas em seguida muda o foco e passa a citar frases que já ouviu de seus colegas sobre apresentar uma ação diferente da deles, também para seguir o tema de Marina sobre eles, que

quando diz “*quando eu olho pro lado*” está se referindo a coisas que vê outros professores fazendo. Isso poderia ser tomado como outro exemplo das relações com os colegas apresentadas anteriormente.

A universidade, não podemos esquecer, tem o compromisso ético de ser permeável às demandas da sociedade, em relação à formação de professores, mais ainda, porque

Segundo Zeichner (1994), vivendo numa sociedade na qual as discriminações ocorrem em função de gênero, cor, raça, classe social, entre outras, é obrigação do formador e da formadora de professores colocar como preocupação central de seu programa as questões políticas e sociais, procurando levar os futuros professor e professora a pensar sobre essas dimensões que afetam o seu cotidiano, a sua prática de ensino, e mostrar que podem tomar decisões que estarão servindo para deixar as coisas como estão ou pra mudá-las. Trata-se de ter consciência de que decisões aparentemente corriqueiras fazem parte da rede de sustentação da permanência das desigualdades e injustiças sociais ou situam-se em outra rede, aquela da luta pela mudança. (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 2003[1998], p. 264).

Outro aspecto da relação que a universidade pode manter com as escolas e seus professores (dela egressos) é manter um fluxo de estagiários e/ou acadêmicos, pertencentes a programas de formação⁸⁶, interlocutores que possam trazer as “novidades” produzidas na academia e, ao mesmo tempo, levar para os cursos de formação inicial um pouco da experiência, dos saberes produzidos na escola; estabelecendo-se, dessa maneira, uma relação de mão dupla auto enriquecedora. Essa é uma das ideias apresentadas pelos autores já discutidos por nós, como GERALDI (2010), NÓVOA (2010), TARDIF (2010), ZEICHNER (1995) e também uma das demandas que Dora apresenta, ao refletir sobre a passagem do tempo e o natural distanciamento da produção teórica por que passam os professores ao longo da carreira. Ela assim diz:

Dora (04): É bom renovar, por isso que eu gosto de ter estagiário, pra eu saber o que tá acontecendo, porque com o estagiário tu aprende muita coisa também/.../

⁸⁶ Estamos nos referindo a alunos de programas como o PIBID.

De algum modo, parece-nos que o papel da universidade em relação ao que “entrega” para a sociedade, no caso específico das licenciaturas, não está muito definido ou mesmo adequado. Isso porque o trabalho de formação de professores, como demonstrado no capítulo 3 e também pelas falas dos professores não se encerra com a formatura de acadêmicos. A realidade que os professores encontram nas escolas exige preparação constante e faz com que eles sintam necessidade de buscar apoio, que poderia vir da academia, ainda que esse venha no sentido de corroborar os conhecimentos que eles mesmos produzem.

A função social que a escola tem é inegável, como, aliás, se confirma na citação acima, por isso **a sociedade** como um todo acaba por se tornar um dos mais fortes interlocutores do professor. Foi com o objetivo de problematizarmos a relação dos professores com a sociedade de maneira geral, tentando ver como eles mesmos veem sua profissão nesse lugar, que lançamos no grupo focal a seguinte provocação:

Carlos (12): ((lê a questão)) “A carreira do magistério é uma ótima escolha profissional.” (+)(+) ((risos)) Pra mim é. [Marina (06): Pra mim é.] [Maria Clara (07): Pra mim também é.] [Ana (01): Eu me sinto realizada com o que eu faço.] [Maria Clara: Na realização pessoal (+) é só financeira (+)(+)/ [Ana: só financeira que é desvalorização.]

A resposta de todos é tão imediata que nos parece meio voz alheia, como se fosse impensável dizer que a profissão não é tudo aquilo que se esperava dela, temos a impressão de que ressoa no fundo desse discurso afirmativo aquela voz que durante muito tempo foi hegemônica, autoritária e que diz que o magistério é quase um sacerdócio, que o professor tem uma linda missão entre outros lugares comuns. Aqui, valeu acrescentarmos um comentário feito por Dora em outro momento, no qual ela admite ter dissuadido seu filho de cursar Letras, apesar de reconhecer que ele teria condições de ser um ótimo professor. Diante disso:

Carlos (12): Eu digo assim: “pra mim é”, mas eu não indico pra outra pessoa. (+) Entendeu?

O próprio Carlos admite na sequência que ele e a esposa, por serem ambos professores, dirigiram o filho para longe do magistério. Essa passagem exemplifica bem como o horizonte apreciativo determina o discurso, pois quando ele tomou como interlocutor um ser genérico ou mesmo as próprias colegas, o discurso foi numa direção, entretanto,

quando imaginou como interlocutor seu próprio filho, mudou totalmente de posição.

Na sequência, são dados outros exemplos, em que os demais também passam a relativizar sua colocação inicial. Apenas Ana retoma aquela posição ao encerrar dizendo que todos têm que fazer o que gostam.

Cinara: só pra encerrar, eu queria chegar nesse ponto assim ó: que nessa coisa da desvalorização do magistério como um todo, se perdeu muitos talentos, muita gente que seria (+) jovens brilhantes, que a família meio que: não, tu tem que ser médico ou tu tem que ser advogado, né, tu tem que ser engenheiro e nunca se cogitou em botar um filho brilhante numa licenciatura porque a licenciatura é pros que não passam no vestibular de Medicina /.../ [Maria Clara (07): eu tenho muito medo da qualidade do que vem por aí, na questão de recursos humanos mesmo pras escolas (+) o que que vai pra sala de aula das novas formações, do jeito que a coisa anda (+) está tão desvalorizado que parece assim que vai ser, assim, o último recurso [Cinara: vai atrair quem? Quem vai ser atraído pra nossa profissão? /.../]

A partir dessa fala, Carlos, Maria Clara e Marina relatam situações em que se sentiram humilhados na condição de professores, como receber de médicos a recomendação de onde conseguir remédio mais barato ou não ter saldo bancário para pagar uma conta devido ao parcelamento de salários.

Apesar da dificuldade que o Magistério tem encontrado no sentido de ter sua profissão mais valorizada na sociedade, Marina levanta uma questão interessante sobre como a imagem do professor pode estar se modificando perante os olhos da sociedade.

Marina (06): demora pra dar resultado, principalmente na educação, né? E é, e é ((falas simultâneas)) /.../ e voltando à questão de ver os alunos se formando né, eu acho que isso modificou inclusive um pouco, assim, um olhar que se tem sobre o professor público do ensino fundamental [Todos: uhum] porque era aquele professorzinho [Ana (01): daquela escolinha] [Dora (04): tia Cotinha né, chamavam] ((risos)) [Cinara: essa é uma boa questão] /.../eu disse: professora, a gente trabalha, mas a gente estuda também /.../ eu estou

fazendo um (+) doutorado eu disse pra ela e eu não estou fazendo para ir lá para a universidade, não (+) eu estou fazendo para ficar na escola (+) então, assim ó: eu fiquei pensando, imaginem a visão que essa (+) os próprios professores têm do professor público do ensino fundamental [Cinara: tanto que chamam de coleginho] [Alguém: escolinha e coleginho] [Ana: a professorinha de lá]

Aqui ela estabelece ainda uma relação entre o bom desempenho dos alunos (que ultimamente têm conseguido chegar em maior número aos cursos superiores) e a qualificação dos professores. No entanto, ela mesma parece reconhecer que o mais frequente é que professores com maior graduação acabem lecionando nas universidades e por isso procura reafirmar/reforçar sua opção pela escola pública de ensino fundamental para inaugurar um novo discurso, internamente persuasivo, de que ali também há profissionais bem preparados e motivados.

No início dessa fala, Marina toca num ponto que talvez resuma o motivo pelo qual a profissão docente ainda enfrente tanta desvalorização num mundo com a orientação ideológica que temos: a educação não apresenta resultados imediatos, muito menos possíveis de mensurar com exatidão.

Então, se fica difícil para nós professores mensurar com precisão os resultados de nosso trabalho, ainda mais para a sociedade de maneira geral. A experiência de Carlos, porém, pode fechar a questão, dizendo:

Cinara: Tu acha que os alunos têm (+) dão valor pra escola? [Maria Clara (07): Aí é que está um porém!] a maioria? [Carlos (12): Quando estão não dão, quando saem, (+) dão] [Ana (01): É] ((todos riem)) [Maria Clara: Boa resposta essa!]

A fala de Carlos, seguida da concordância de todos, confirma que os resultados a que chega o trabalho dos professores só vão ser devidamente apreciados e avaliados no futuro, pois enquanto o aluno permanece na escola, ele não tem o distanciamento necessário para se enxergar transformado pela educação que recebe. Quando deixa a escola, porém, ele pode rememorar as vivências escolares e dimensionar seu verdadeiro valor para sua formação, se não intelectual (capacidade de passar em concursos, por exemplo), humana (capacidade de enfrentar as situações da vida adulta e o mundo do trabalho).

Outro elemento que estabelece interlocução com os professores tem relação tanto com os órgãos mantenedores (no caso, federais) quanto

com a própria sociedade são os mecanismos de avaliação externa, como se vê a seguir.

Numa passagem transcrita anteriormente, quando Dora pergunta: “*Quem vai avaliar a nossa prática?*” ela parece supor que, uma vez na sala de aula, ninguém pode avaliar o trabalho que o professor realiza. Num certo sentido, ela tem razão: não é comum que supervisores, diretores, pesquisadores ou qualquer outra pessoa entrem numa sala de aula para analisar como o professor trabalha. No entanto, existem formas de forças externas interferirem nesse trabalho, uma delas é feita informalmente, quando colegas dos anos seguintes ou mesmo pais comparam a formação recebida por determinados alunos em relação a outros ou a outras escolas, por exemplo; outra é formal e institucional e se configura através das chamadas **avaliações externas**.

Isso se configura como o controle do produto (SACRISTÁN, 2000) e é feito no Brasil através de avaliações como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), as Prova e Provinha Brasil e, para o nível superior, o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes).

Com relação ao impacto que essas avaliações têm sobre o trabalho dos professores e das escolas, temos as falas a seguir:

Marina (06): e eu vou te dizer outra coisa: na escola, há uma cobrança muito grande nessa Prova Brasil [Dora (04): ah:: isso é verdade] tanto que quando é feita a divisão de turmas, ninguém quer pegar nono ano, porque nono ano tem que responder à Prova Brasil, né [Cinara: ãhã][Maria Clara (07): gente! Eu nunca vi uma Prova Brasil! Se alguém tiver (+)] [Dora: eu também não] /.../ [Carlos: o programa da Prova Brasil prevê um outro ensino de língua portuguesa na escola] [Ana: ãhã ãhã] [Cinara: é diferente do que a gente faz, do (+) enfim (+) a Prova Brasil seria tipo o ENEM ((concordam)) /.../ mas ela tem um problema que eu, como já apliquei anos a Prova Brasil, vejo (+) depois ficam reclamando que os alunos se saem mal, ela tem (+) um dos problemas que eu vejo é o seguinte: dá um texto de uma página inteira e pra fazer uma questão [Alguém: isso]/.../ Marina (06): o ruim é a forma como é finalizada a nota, porque, na verdade, tu tem ali a nota do aluno (+) agora saiu, a gente tem acesso enquanto escola, né, ao rendimento dos alunos de uma forma geral, de como é que eles foram na Prova Brasil, só

que aquela não é a nota final porque a nota final ela vem numa equação [Cinara: com ter passado de ano ou não] ter passado ou não, o índice de reprovação e evasão escolar (+) [Cinara: e aí muita gente acaba optando por mascarar essa aprovação] aprovação: não vou reprovar [Cinara: que se eu reprovar o Governo vai ficar sabendo (+) vai até o nome do professor?!] VAI! Tem até um formulário [Maria Clara: aí chega na meritocracia] /.../

Pelo relato, podemos perceber que a pressão exercida pelos instrumentos de avaliação externa sobre a escola pode ter dois lados, um positivo no sentido de provocar mudanças das práticas ainda distantes das prescrições e outro negativo quando, por receio de represálias, se opta por mascarar dados. Esse esquema de requerer o nome do professor, por exemplo, é próprio de quem vê na meritocracia um bom incentivo para melhorias na educação, como diz Maria Clara. Isso é bastante injusto, porque, como se discutiu, os resultados de tais avaliações externas podem não ser fiéis, além de não considerarem variáveis qualitativas que, em se tratando de seres humanos, fazem a diferença no resultado final.

De qualquer maneira, a existência das avaliações externas impacta de fora pra dentro o trabalho docente. Como confirma a fala de Carlos, ao apresentar sua resposta em relação à questão proposta no **grupo focal**, sobre as mudanças que têm ocorrido na escola. A fala do professor, como ele mesmo justifica ao dizer que “foge um pouquinho”, vem algum tempo depois da discussão ter passado para outro tópico, evidenciando que a reflexão sobre seu trabalho foi suscitada pela provocação e, provavelmente, pelas falas das colegas e ele sentiu necessidade de externar seus pensamentos, ainda que o assunto dos demais já fosse outro:

Carlos (12): Uma coisa que eu estava pensando também, Cinara, que foge um pouquinho, mas (+) historicamente a parte de interpretação /.../ a Prova Brasil que apresenta estratégias é nova a parte teórica, digamos assim, da interpretação né, que mostra como acontece a interpretação /.../ a teoria, a parte teórica dela é recente /.../ é nova a parte de interpretação e acho que acrescentou bastante para o trabalho do professor em sala de aula, por exemplo, vão pedir qual é o tema, então tu sabe que tu pode, que tu deve trabalhar qual é o assunto

Aqui o professor mostra perceber que seu modo de trabalhar está tendo que mudar. Considera que a teoria subjacente à Prova Brasil é recente. Essa colocação demonstra como os períodos de transição precisam de tempo para chegar ao professor, pois as mudanças precisam chegar aos cursos de formação, ter o aval da sociedade em geral, dos gestores e dos próprios alunos.

Esse é um exemplo de que as avaliações externas influenciam o interior da escola, uma vez que essas forças estão na “camada” mais exterior e abrangente dos níveis do currículo definidos por Sacristán (2000).

O próprio vestibular tem ao longo dos anos servido como uma espécie de avaliação externa, pois acaba ranqueando as escolas pelo número de aprovados. É da necessidade de que os alunos e suas respectivas escolas se saiam bem em tais avaliações que vem a obsessão por vencer listas de conteúdos. Além disso, uma vez que os conteúdos exigidos nesses exames são exaustivamente trabalhados pelas escolas em detrimento de outras tantas atividades de formação geral que poderiam ser trabalhadas pelos professores, esses exames também atuam como uma força de fora para dentro no cotidiano escolar a determinar os currículos. Mesmo o ENEM, só que de outro lado, tenta exercer essa influência:

Cinara: mas por que que o tema do ENEM é sempre social? Porque o ENEM responde a esse caminho que o governo acha que a escola seguiu (+) mas a escola não seguiu [Ana (01): uhum] né? Essa é a questão, a prova do ENEM é coerente, pode não ser boa, pode ter vários, vários problemas, né, que a gente sabe [Maria Clara (07): eu gosto da prova do ENEM] mas ela é coerente com a ideia que o governo acha que a escola deve ser [Maria Clara: com a realidade né, de todo o nosso país (+) não é uma coisa assim uma caixinha aqui, outra ali] então, isso aí que vocês tão levantando é bem verdade /.../

Além dessas avaliações, digamos, internas, existem os *rankings* internacionais, principalmente o PISA, que é uma avaliação realizada de três em três anos, desde 2000, promovida pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Essa organização surgiu no contexto do pós-guerra e suas ações tinham por preocupação principal a reconstrução da Europa devastada pelo conflito. A partir daí, é importante saber, tem atuado, segundo Araújo (2013), como foro de consulta e coordenação de ações em prol da consolidação do modelo neoliberal. A

filiação do Brasil resulta em aceitar termos internacionais (assinados pelos trinta países membros e por países engajados ou convidados) que determinam, dentre outras coisas, as metas a serem atingidas pela educação do país. Assim, é na tentativa de atingir metas estipuladas externamente à realidade brasileira que têm sido engendradas as políticas educacionais às quais estamos sujeitos. Segundo a autora, sem compreender essa macroesfera, o trabalho do professor na microesfera, que é a sala de aula, fica condicionado a fatores, cuja força de opressão ele desconhece, tornando-se um executor nem reflexivo nem crítico de tarefas.

Pietri (2007) coloca que as prescrições dos documentos podem reverberar na escola. Agora, ouvindo as falas sobre a Prova Brasil e o ENEM, poderíamos pensar que os documentos não impactam diretamente; mas as avaliações externas, neles pautadas, podem, sim, influenciar para que ocorram as mudanças na escola, como fica claro na fala de Carlos transcrita mais acima. Em outras palavras, os documentos trazem prescrições que são rapidamente assimiladas pelos responsáveis pelas avaliações externas (e por quem produz os livros didáticos), os professores não se atêm aos documentos, mas percebem o que as avaliações externas “querem” e encontram respaldo nos livros didáticos para empreender algumas mudanças em seu ensino, por isso estamos dizendo que a influência dos documentos sobre o trabalho docente é indireta.

Como já declaramos anteriormente, nunca havíamos estado na posição de pesquisador nem na de formador e somente por um breve período deixamos o lugar de professor (três anos na direção de uma escola). Talvez por isso, somente agora, chamem tanto nossa atenção algumas facetas características da categoria. A saber: como o professor, ao se manifestar, cita exemplos acontecidos em sala de aula!

Realmente, parece ser através da **interação com os alunos** que o professor vê completada a sua subjetividade, tanto que mesmo estando num outro ambiente e numa outra situação, a presença do aluno, como seu outro, é uma constante. Muito porque o aluno

É ao mesmo tempo o tema do discurso do professor e o outro que, na alteridade, constitui o sujeito-professor. O ato responsivo do professor se realiza na relação com o aluno, no acontecimento discursivo da aula. Este se constitui no evento e é o espaço dialógico no qual o professor se faz professor. (RODRIGUES, 2011, p. 191).

Percebemos que para os professores, mesmo sem que tenham consciência disso, falar de si implica em falar dos alunos. Todos e cada um dos sujeitos participantes da pesquisa em dado momento (ou em vários) citaram um aluno, uma aula; muitas vezes com a alegria de realizar um bom trabalho, mas outras, numa posição de afastamento quando parecem responsabilizar somente a criança ou jovem pelo fracasso de seu ensino. Muitas vezes foram repetidas frases como “*Eles não sabem ler, não sabem interpretar.*”; “*Eles não querem nada com nada.*”; “*Se tu mudar uma palavra, eles já não entendem o que é para fazer.*”; “*Eles não sabem escrever.*”

Quando o professor transfere somente para o aluno a responsabilidade por não aprender, ignora o fato de que isso gera (é gerado em) um contexto maior em que

O *cuidado de si* torna-se uma responsabilidade do próprio aprendiz. [...] E isto implicará inúmeras mazelas que têm sido denunciadas pelo discurso crítico: culpabilização do aluno pelo insucesso escolar, reprodução das realidades sociais, desvalorização das culturas escolarmente não rentáveis etc. (GERALDI, 2010, p. 88).

Interessante é também a frequência com que o conteúdo desses relatos se refere não ao ensino de conteúdos disciplinares, mas a situações de afetividade entre os professores e os alunos; por exemplo: se relatou que os alunos demoraram para entender o objetivo de escreverem um diário (Maria Clara), gostaram tanto de realizar entrevistas que pediram repetição da atividade (Mafalda⁸⁷), apreciaram e escreveram poemas (Dora), mas sobretudo se relatou sobre como conseguiram que alunos extremamente tímidos apresentassem trabalhos de leitura (Ana, Eloísa), como se preocuparam diante de alunos incluídos (Maria Clara e Susanita), como a realidade sócio-econômico-cultural dos alunos os tem chocado (Carlos e Maria Clara), como já receberam o reconhecimento dos alunos pela amizade, companheirismo e respeito (Ana, Carlos, Dora, Eloísa, Maria Clara e Marina). Isso talvez demonstre que a parte cognitiva, o desenvolvimento da inteligência seja mesmo apenas um dos muitos aspectos do trabalho que um professor efetivamente realiza numa sala de aula. Precisamos, no entanto, e sem desmerecer esse fato, destacar que a

⁸⁷ Mafalda e Susanita são os pseudônimos atribuídos por nós a duas professoras que participaram apenas do segundo encontro e que, por isso, não têm sua descrição na seção sobre os participantes.

escola de hoje assumiu esse papel devido a demandas nas demais esferas da vida cotidiana como a família, a igreja, os programas de assistência social e de saúde.

Tal alargamento das funções e objetivos da escola, por si só, não seria um grande problema, não fosse o tempo que subtrai de uma das principais funções da escola que é trabalhar os objetos da cultura, trazendo para o aprendiz conhecimentos que fora da escola ele teria dificuldade de adquirir, como a escrita, para citar apenas um. Além do mais, enquanto dos professores é exigido que desempenhem papéis distintos dos da sua formação inicial, mais descaracterizada e, portanto, menos profissionalizada fica a carreira docente. Também porque, dessa forma, se torna menos premente a necessidade de o profissional estar estudando, se atualizando e, principalmente, refletindo sobre sua prática, que é a principal demanda apresentada por este trabalho de pesquisa.

Dentre os muitos outros que constituem o discurso dos professores, abordamos aqui os interlocutores mencionados por eles e que nos pareceram mais relevantes para atribuímos sentido às suas falas por se relacionarem mais diretamente à docência. Na sequência, discutimos os sentidos que os professores participantes do grupo atribuem à formação continuada e, contemplando as prerrogativas da pesquisa qualitativa, trazemos outros temas concernentes à docência, que para esse grupo pareceram significativos como foco de discussão.

5.3 OS PROFESSORES, A FORMAÇÃO E A AUSÊNCIA DE DIÁLOGO NA ESCOLA

A prática docente pode ser impactada a partir dos eventos de formação continuada a que os professores têm acesso. No entanto, para esse impacto ser significativo, vai depender, de onde a “semente” (recorrendo a uma imagem) vai cair. Em artigo muito elucidativo, Kleiman e Martins (2009 [2004]) demonstram como uma mesma proposta de formação continuada – engendrada, no caso descrito em sua pesquisa, pela administração de um município paulista com a colaboração de uma universidade local – pode obter dos professores participantes respostas muito diferentes. Quando a semente cai em solo no qual o discurso autoritário ainda é o dominante, ela não germina; quando cai em um solo já um pouco híbrido, ela germina, mas não se desenvolve plenamente; quando, no entanto, cai em solo já preparado pelo discurso e ideologias contra hegemônicas, desenvolvidos em práticas sociais de ativismo político, o discurso autoritário tem menor espaço de sobrevivência e aí os

processos de letramento ideológico e as forças centrífugas podem atuar na transformação dos sujeitos e das sociedades.

Essa experiência pode nos explicar o porquê de, à revelia das muitas iniciativas de se proporcionar formação continuada aos professores, poucas mudanças reais se fazem sentir no âmbito das escolas e redes. É importante que o discurso da transformação libertadora dos sujeitos torne-se genuinamente uma palavra persuasiva para o professor, se não, a atribuição de sentidos fica comprometida. Para que ele se liberte da palavra autoritária que lhe chega através das vozes da academia, das instituições gestoras, das prescrições e até da mídia, as práticas a que ele se expõe devem estar calcadas no verdadeiro diálogo bakhtiniano (em que ele “escute” realmente o outro – o outro pessoa e o outro texto - e a ele responda compreensivamente ou o compreenda ativamente) (BAKHTIN, 2015[1979]).

Quando lá no início das intervenções (e deste capítulo), destacamos as falas de Maria Clara e de Marina sobre buscarem o encontro com os colegas, um encontro com seu outro, destacamos a solidão em que esse profissional se vê colocado, trabalhando num meio (a escola) constituído de pessoas, mas onde, muitas vezes, não encontra interlocutores, outros sujeitos capazes de apresentarem uma atitude efetivamente responsiva na cadeia de discursos que se faz no dia a dia da ação docente. Conforme Rodrigues (2011) muito bem nos coloca, o professor se constitui através do olhar do aluno em sua posição exotópica, é o aluno quem dá a ele o excedente de visão para que se entenda professor, no acontecimento da aula. Entretanto, além da relação dialógica fundante da constituição do sujeito-professor, que é o que se dá no espaço da sala de aula, no acontecimento único de cada aula; parece-nos que a falta sentida pelos professores participantes⁸⁸ da presente pesquisa é a falta da contrapalavra de seus pares imediatos (os colegas de escola, os da mesma disciplina) e de outros mais distantes, como os acadêmicos, os teóricos. Contando apenas com o aluno, o professor constrói um aspecto de seu perfil profissional – ele na sala de aula – mas e ele na escola, enquanto outro espaço-tempo discursivo e de constituição de subjetividades? Pelo que podemos constatar nas falas dos professores da RME, aí é que estaria uma alteridade faltante, digamos assim, para que o ser professor alcance sua completude, no que diz respeito a sua profissionalidade.

⁸⁸ Vale ressaltar que, diferente do grupo com o qual trabalhamos, os professores participantes da pesquisa de Rodrigues (2011) dispõem de espaços de encontro, como reunião de disciplina, reunião de área e reuniões para discutir reforma curricular, realizadas com regularidade.

Nesse sentido, seria plenamente compreensível a reiterada demanda da categoria por momentos de encontro, que poderiam se dar por meio da formação continuada. Se, como já se demonstrou neste trabalho, através das palavras de Tardif e Raymond (2000) e Geraldi (2010), entre outros, a formação inicial é apenas uma etapa na constituição desse profissional, ele não pode, uma vez dentro do sistema escolar, ser deixado a sua própria sorte; até porque esse sistema (dentro do mundo neoliberal, também discutido por nós anteriormente) tem sido ora indiferente à realidade da Educação no país ora cruel com essa mesma realidade. Nada disso, porém, seria problema se o professor pudesse ver as leis que tratam sobre sua carreira serem cumpridas de fato, pois há iniciativas no sentido de garantir avanços nessa área, como a E.C. nº 53/2006 – “Lei do Piso”, em que se destina um terço da carga horária do professor⁸⁹ para planejamento, momento que poderia ser usado por ele para estudar, fazer cursos e também para dividir com seus colegas as discussões sobre esse estudo ou para problematizar com eles as situações enfrentadas nas escolas.

A respeito do direito que os professores têm de momentos de estudo e reflexão, conversávamos o seguinte com Dora durante o terceiro encontro:

Dora (04): isso aí que eu acho que devia ter no colégio (+) tu dá aula, mas o teu espaço de estudo (+) porque aí tu não ficava ultrapassado, né, porque (+) se tu tivesse teu horário de estudo (+) e contasse como teu trabalho também /.../ [Cinara: porque isso me ofende, acharem que o professor é um trabalhador braçal, que ele não usa o intelecto dele pra nada] até um trabalhador braçal tem curso e coisa (+) eu vejo meu filho, ele sempre está fazendo curso e coisa porque:: [Cinara: mas tu vê, não consideram que a gente usa a mente pra (+) (+) que a gente precisa estar antenado com (+) leituras com (+), né? Parece que a gente é um bando de idiota que só sabe copiar do livro didático /.../] é verdade, é verdade [Cinara: acham que a gente ganha muito pelo que a gente faz, mas (+) /.../ eu estou vendo que eu vou sair da carreira com essa

⁸⁹ Isso significa que, em um contrato de 20h semanais, como que é o caso dos professores efetivos da RME/SF, cada professor teria o direito de ter seis horas e quarenta minutos para planejar seu ensino; no entanto, o mais comum tem sido cada um ter apenas quatro horas semanais destinadas para esse fim.

frustração, assim ó: de desconsiderar a pessoa como um intelectual e, como intelectual, que precisa tá estudando] sim precisa tá estudando /.../

***Cinara:** e aí volta a minha preocupação com relação à formação de professores, né (+) eu acho que também a gente ãh:: acabou / [**Dora (04):** ah! Essas (+) eu até chamo de formação! (+) não formam nada, né?!] pois é, a gente tinha o direito de se reunir semanalmente [**Dora:** é verdade] pra estudar e não pra ouvir recado, [exato] entendeu? É um direito da nossa profissão, a gente precisa [**Dora:** e a gente não tem mais nem isso /.../ não, tu fica um robô, tu fica um robô, (+) tu chega lá, tu dá a tua aula, tu faz as tuas coisas, que tem pra fazer, e vai pra casa] aí te empurram prum lado (+) aí um belo dia: Nós temos que ler a Base, aí tu lê, mas tu (+) não (+) [**Dora:** sim, sim, foi assim, sem fundamento, ((fiquei?)) com nojo até daquilo] aí no outro dia, ninguém mais fala daquilo [exato] parece que tu perdeu uma manhã inteira pra nada [pra nada]/.../ [**Dora:** é tudo assim (+) no ar as coisas]*

Com a intenção de obtermos mais elementos para a compreensão a respeito do que os professores pensam sobre os processos de formação continuada que poderiam ser mais acessíveis às escolas, ou seja, a própria reunião pedagógica, propusemos para discussão no grupo focal a seguinte provocação:

***Maria Clara (07)** ((abrindo a próxima questão)) Misericórdia, Cinara, pegou pesado [**Carlos:** ((abrindo a dele)) pra mim também] [**Cinara:** peguei? Será?] ((risos)) Sem a reunião pedagógica, o planejamento de cada professor fica até mais fácil ((risos)) claro, que não concordo com isso! Tá doida? Discordo totalmente [**Cinara:** explique melhor] é uma necessidade, gente, a reunião pedagógica é (+) é aquele momento que a gente vai verificar com os colegas (+) tem toda uma estrutura, vamos trocar uma ideia [**Ana (01):** uhum] eu não posso achar que porque a turma é minha a disciplina é minha, naquele momento, eu faço o que eu quero lá, se eu não quiser fazer nada, eu também não faço e está tudo certo, está ok/.../ [**Cinara:** e tu acha que as reuniões são*

pedagógicas?](+)(+) olha, no caso lá ((gagueja)) como é que eu vou te explicar agora ((risos)) tu está falando da questão mais na escola, né, por exemplo, lá na escola em que eu estou, sou só eu da Língua Portuguesa, então, a gente troca uma ideia com os outros colegas né, ah::: mas o que eu tenho notado ultimamente, nas nossas reuniões, são mais pra tentar resolver situações problemáticas de alunos que são indisciplinados dentro da aula do que propriamente a questão pedagógica (+) já no Clarice Lispector ((nome fictício da escola estadual em que trabalha)), eu sei que é outra realidade, mas nós temos as reuniões de área, então, na quinta-feira, o pessoal da área das linguagens se reúne /.../ ((Conta como é e diz que fazem a prova integrada)) agora, no município, a gente tem trocado ideia sobre a indisciplina [Ana: após um recreio, uma reunião por mês] a gente tem reunião pedagógica a cada quinze dias [Carlos (12): ou nos nossos sagrados quinze minutos de recreio (+) tu quer descansar, tu quer (+)] na nossa escola não, gente, nós temos uma manhã inteira ((todos falam ao mesmo tempo como é na sua escola))/.../ os alunos ficam na quadra com a vice, normalmente, eles já organizam isso ((Ana conta que num de seus colégios são 75 minutos uma vez por mês)) [Cinara: a gente acabou perdendo um espaço que era nosso [Ana: que era nosso, que era importante]

Nessas falas, os professores destacam a importância das reuniões pedagógicas, mas não chegam a se contrapor ao discurso defendido pela Secretaria (já reproduzido aqui) de que os espaços-tempo para as reuniões existem conforme as adequações das Direções, seu discurso parece que assimilou o discurso oficial como sendo natural. Eles constatarem a situação, mas não a contestam, oferecendo como única posição axiologicamente antagônica o discurso de que a reunião é importante e que seria um direito seu.

Notamos na intervenção de Ana, apresentada na passagem acima, uma contrapalavra de oposição relacionada à postura já declarada por Maria Clara de que, na sala de aula, é o professor-autor quem atua. No entanto, como Ana não discordou antes, parece que, neste momento, seu discurso é bivocal, pois são outras vozes que ela está reenunciando como

suas, uma voz autoritária que diz “você não faz o que quer, deve fazer de acordo com as determinações e consensos”.

Na sequência, Carlos apoia-se nos saberes experienciais (TARDIF, 2010) e, assumindo outra posição ideológica, a de supervisor/coordenador, faz colocações que poderiam até justificar a falta de reuniões pedagógicas nas escolas e até esta pesquisadora cai na armadilha discursiva e, alinhando-se a essa nova posição, deixa de reafirmar sua crença de que de qualquer modo, nada justifica a perda do espaço para formação.

Carlos (I2): mas quando eu trabalhava na coordenação, tinha uma situação que eu via muito: eu preparava, fazia (+) ((uma pauta?)), eu nunca (+)(+), sempre preparava alguma coisinha assim, né, e sempre tinha uns professores fujões, né [Maria Clara (07): hã! Isso tem em todo lugar] sempre tem: bah! Eu tenho(+) eu tenho [Ana (01): tem gente que não quer participar nunca] tal coisa /.../[Cinara: pois é, como é que o trabalho vai ser orgânico numa escola, se tu não consegue contar com todos? (+) Isso me angustia também, sabe? Porque se dos dez ((professores, colegas)) que eu tenho, dois, três não vão, os outros dois, três se fecham em copas e entra por um ouvido e sai pelo outro aquilo que tu está fazendo, apenas dois ou três compram a tua (+) a tua ideia, a tua condução, né, por uma educação diferente, por uma visão diferente de ensino e tal unid ((dade)) como é que depois a escola vai funcionar organicamente? [Maria Clara: não vai] isso me parece assim (+) que eu estou sempre no mesmo lugar, sabe /.../ ((Falo da falta de unidade de ações. Maria Clara dá exemplo))

Aliás, não só Carlos, mas também Ana já esteve no lugar da supervisão escolar e Marina ainda desempenha essa função concomitantemente com a de professora. E, é interessante notar, em suas falas, como seu horizonte apreciativo muda, quando muda sua posição dentro da escola de modo a também assumirem atitudes que desvalorizam o sujeito professor. Nossa fala também foi nessa direção, assumindo uma postura de desqualificação em relação à reação resposta não alinhada a uma ideia apresentada e não comprada por todos. Vejamos os exemplos:

Ana (01): mas eu te digo: eu como supervisora dos anos iniciais, eu cheguei planejar algumas aulas pra mostrar como é que era (+) olha tu tem que trabalhar esse tipo de texto, como (+) tu tem que fazer a interpretação (+) EU planejei, eu corri atrás, eu deixei planos de aula prontos, pra ver se a pessoa conseguia se (+)

Marina (06): e, na verdade, quando a gente construiu tudo isso, a gente se engessou nesse documento, por quê? Porque a gente tinha que fazer isso num tempo xis [Vários: é::] sem ter uma reunião efetiva pra isso (+) aí a gente pegava lá de mão assim o professor ((e dizia)) dá um tempinho agora vamos dar uma olhadinha, vamos fazer em casa, tu faz em casa daí eu te trago, vamos ver o que que dá, o que que não dá (+)

A postura de Ana diante de uma colega talvez tivesse (e ela parece convencida disso, pela ênfase com que coloca o exemplo) boa intenção; todavia nos pareceu alarmante no sentido da violência que pode ser um ato como esse nada dialógico de silenciamento do outro. Quando um supervisor, na posição ideológica de autoridade escolar, faz uma aula e a entrega pronta a um colega; está implícita a desconsideração desse colega como um sujeito capaz de qualquer autoria que seja sobre seu trabalho. Além do mais, também se desconsideram os sujeitos reais que são os alunos daquela professora, a supervisora não está na sala de aula, não é com ela que vai se concretizar o acontecimento, por isso não tem como ter uma memória de futuro (Geraldí, 2015) sobre os enunciados que “deu pronto” para a outra usar; agindo assim fica difícil se falar em conceber a linguagem como lugar de interação. Como inter-relações tão assimétricas podem ocorrer num espaço que deveria ser de construção de subjetividades como a escola? Tal prática, se ocorrer com frequência, pode ir de encontro ao que se pretendeu discutir nesta pesquisa! Se alguém é o interlocutor mais experiente e não usa o diálogo nem o discurso não autoritário para ajudar o outro a superar a sua incompletude, proporcionando-lhe um excedente de visão pode estar condenando o outro a permanecer no mesmo lugar e isso é o oposto dos objetivos da educação na perspectiva da concepção de linguagem defendida neste estudo.

Num mesmo trecho de discurso, Marina agencia duas vozes praticamente opostas: a dela como professora, que se sente engessada pelas prescrições, e a da supervisora, que desconsidera a autonomia do colega professor ao propor que ele também faça, sem refletir, o que a

gestão quer dele, inclusive insistindo que ele realize uma tarefa fora do espaço-tempo da escola, em casa. Essa espécie de dupla posição foi discutida por Bakhtin (2015), quando faz uma reflexão sobre esse duplo lugar de fala, essa dupla autoria, problematizando a posição-autor dos sujeitos.

Outra questão a respeito da formação é que os professores parecem esperar (da universidade talvez?) alguma ajuda para que consigam dar conta das demandas de seu trabalho, muitas delas oriundas de áreas as quais o professor não domina, como a psicologia, a educação especial e a assistência social; além, é claro, dos avanços nos estudos linguísticos e pedagógicos, que a pesquisa propõe constantemente. Com relação a isso, temos a voz de Dora, que repetidamente diz precisar de ajuda.

Dora (04): sim e ((o professor)) sem tempo pra parar pra ver isso [Cinara: sem ter como acompanhar] e sem ter um orientador, o professor (+) de português principalmente, precisava de um orientador sempre junto, né? Nem que fosse pra desorientar totalmente ((risos dela))

Em mais de uma ocasião, os participantes fizeram alguma referência às universidades, ora como local de formação inicial ora como possíveis promotoras de formação continuada. O que evidencia que a distância entre universidade e escola é sentida pelos participantes da pesquisa, os quais, de certa forma, estão cobrando um ato responsável da comunidade acadêmica, no sentido de contribuir para encontrar as respostas para as demandas da prática docente.

Dora (04): Uhum (+) esse ano (+) o ano passado até, foi umas pal (+) ((lestras?)) por isso que eu digo: o importante é a palestra (é uma formação) com alguma pessoa que vai (+) que eu acho que é melhor (+) alguém que vá, né (+) sei lá (+) que tenha feito algumas leituras e coloque para a gente (+) eu acho que é melhor

A demanda por algum tipo de interlocutor mais experiente é legítima, uma vez que “A escola [...] não é a esfera de o professor produzir conhecimento científico a partir de abstrações, nem de fazer generalizações, pois não é a autoria de pesquisador/teórico que se manifesta nesse espaço discursivo.” (RODRIGUES, 2011, p. 187). Não se trata aqui, logicamente, de imaginar que o professor queira “receitas”, mas, sim, de esperar dele o que é possível: ser um interlocutor que traga para a cena discursiva os saberes da prática para, em diálogo com os

pesquisadores, refletir sobre essa mesma prática, (re)significando-a na relação com teorias que estes produzem e/ou reportam, as quais podem também ser ressignificadas pelo conhecimento produzido pelos professores nas escolas.

A ausência de reunião pedagógica ou mesmo o uso desse espaço para fins outros que não o estudo de temas específicos das disciplinas ou propriamente pedagógicos por parte dos professores resulta na sensação de isolamento, de falta de interlocução e também no afastamento de possíveis práticas reflexivas. Isso acaba levando o profissional a buscar recursos nos materiais didáticos. Esses recursos, todavia, são superficiais, porque ao apresentarem os conhecimentos retextualizados (e ideologicamente marcados), reduzem o espaço da autonomia docente.

No encontro com Dora, de certa forma, essas questões são discutidas, como se percebe na fala abaixo:

Cinara: Aparece lá nos PCN essa questão dos gêneros. E aí eu pergunto se ela está na escola e em que medida ela está na escola. O que que tu acha, tu vê que (+)? [Dora (04): Os gêneros textuais?] É, os do discurso. [Dora: Eu trabalho os gêneros textuais/.../ conto, crônica, explico pra eles, eles têm uma dificuldade de entender a diferença entre texto poético e o em prosa /.../] Então tu divide em literários e não literários também? [Dora: Eu dou os gêneros textuais pra eles, trabalho o que é uma crônica, conto, os narrativos, os poéticos, eu trabalhei publicidade e propaganda, pra ver a diferença]/ que mais ou menos tem nos livros didáticos, a gente acaba meio que seguindo[Dora: Exato, tem (+) pelo menos te dá uma ideia de como trabalhar, pelo menos tu leva materiais pra aula, né. Levo o jornal pra explicar /.../ Porque, por exemplo, uma crítica que eu ouvi lá e que eu também fiquei assim, né, ao trabalho que a gente ACHA que faz com gêneros é justamente esse: um dos pontos que estaria errado/[Dora: Mas nunca ninguém me disse como trabalhar gêneros com os alunos. Isso ninguém me disse, eu sigo a minha cabeça. É, mas é, porque tu não tem um orientador pra te dizer, né.]/ Tu acaba te apegando ao livro didático/.../

Essa fala evidencia que Dora sente falta da fundamentação para o trabalho com os gêneros, presente nos Parâmetros e em alguns livros

didáticos, embora, no momento em que fala sobre o modo como trabalha, Dora cite gêneros específicos, como conto, crônica e propaganda. Por outro lado, o discurso mobilizado pelos livros didáticos⁹⁰, como currículo apresentado aos professores, e, sendo esse um recurso disponível na maioria das escolas brasileiras, assume o papel de aproximar o professor do que está previsto nos documentos oficiais.

As colocações dos participantes a respeito da necessidade de reuniões pedagógicas e momentos de atualização de discussões sobre teorias para a ressignificação da prática parecem se coadunar com as proposições de vários pesquisadores, referenciados no capítulo sobre formação docente.

Na última década, o Governo Federal teve algumas iniciativas no sentido de promover cursos de formação continuada para os professores da Educação Básica⁹¹. Houve o lançamento do Pró-Letramento e do Gestar (I e II)⁹², do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.⁹³ Sobre essas políticas, a experiência que os participantes tiveram está expressa em colocações como:

Maria Clara (07): eu gostei muito daquele Pacto do Ensino Médio e tem gente que está levando tudo para outro lado (+) eu já comprei livros que estavam propostos ali, assisti a vídeos e tal; eu faço a coisa religiosamente (+) pra eu dizer não gosto, eu tenho que conhecer [Cinara: então, olha só (+) o Governo, SEM QUERER DEFENDER, o

⁹⁰ Os livros didáticos selecionados pelo PNLD - Programa Nacional do Livro didático - precisam estar em sintonia com os documentos de referência. O Ministério da Educação aponta critérios sobre o que deve estar contemplado no livro didático para que ele seja aprovado pela comissão que avalia o material didático a ser disponibilizado para escolha dos professores nas escolas. Conforme Guia disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld> Acesso em 14/02/2017.

⁹¹ Além desses, os próprios mestrados profissionais, como o PROFLETRAS, integram uma política de governo, que acabou associada a uma política de partido como comentou Marina, em dado momento, e hoje corre o risco de ser esquecida.

⁹² O PRÓ-LETRAMENTO era direcionado à formação de professores dos Anos Iniciais e o GESTAR focava a formação continuada nos Anos Finais do Ensino Fundamental, então esse segmento foi o primeiro a ser contemplado com um programa que, de certa forma, abordava o trabalho com os gêneros textuais/discursivos na escola.

⁹³ Para conhecer essas políticas, acessar <http://pacto.mec.gov.br/>

*Governo, de alguma forma, lançou o Pacto do Ensino Médio e o PNAIC /.../ nós dos anos finais ((depois de o Gestar acabar)) ficamos num vácuo /.../ **Dora (04):** mas acabou tudo [**Ana (01):** sim, acabou tudo /.../ é esse o problema [**Dora:** é, esse é o problema] que a coisa não anda, né:: (+) entra um grupo, tenta trabalhar dum jeito ((concordâncias)) daí tu te (+) mo (lda?) (+) (+) engrena naquilo ali, começa a dar certo (+) muda tudo de novo, né (+) muda todo o sistema, daí tudo o que tu fez não tem mais validade [**Alguém:** é a política ((com desânimo))] [**Cinara:** só que aí é que está, mudam os governos, mas nós continuamos, né?] sim, mas nós viramos uma bolinha de pingue-pongue naquilo ali [**Cinara:** quando a gente vai se apropriar duma coisa, muda (+) porque demora pra se apropriar, demora pra eu mudar a minha maneira de trabalhar, demora pra eu querer mudar ei aí, quando eu vou mudar, já não dá mais [**Maria Clara:** já é outro] [**Ana:** já é outro sistema]*

Vale destacar que, em nossa fala, fazemos questão de, usando um alto tom de voz, eximir-nos de defender o Governo, ainda que as colocações caminhem justamente nesse sentido: estamos defendendo, mas afirmamos não querer fazer isso. Esse é um bom exemplo de construção axiológica de um enunciado, pois essa ressalva, provavelmente, foi motivada pelo fato de quisermos levar em consideração nosso auditório, já que sobre o pensamento do qual não tínhamos certeza na hora de nos enunciarmos. Para provarmos imparcialidade (mesmo sabendo que qualquer escolha de palavras nunca é neutra!), tentamos marcar certo distanciamento do discurso oficial que, entretanto, usamos como dado.

Este capítulo apresentou os dados gerados junto ao grupo de professores de Português da RME, que se reuniu conosco por várias vezes, à guisa de formação continuada, durante o período de maio a setembro do ano de 2016, trouxe também a análise feita a partir dos dados que foram gerados nesses encontros através de **questionário, gravações das vozes em áudio, anotações em diário de pesquisa e rodas de conversa/grupo focal**. A seguir, trazemos o fechamento de todo o trabalho através das considerações finais, que apontam para os aprendizados advindos de sua realização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um acabamento necessário. Isso é o que representam em termos objetivos estas considerações. Elas contêm o fechamento não só de um texto-enunciado conhecido por dissertação como também o de um período de dois anos de intenso estudo e trabalho árduo. Dessa forma, aqui se encontram reflexões tanto acerca do processo de intervenção, que propriamente empreendemos na busca de resposta para a questão de pesquisa “Como os professores de Português da RME/SF discursivizam a docência em um processo de formação continuada?”, quanto reflexões a respeito do percurso vivido nesse período, bem como os aprendizados dessa experiência decorrentes.

Primeiramente, apresentamos as reflexões sobre o processo de intervenção e o desenvolvimento da formação. Dois lugares aparentemente distintos, **os documentos oficiais** e a **formação continuada**, se interligaram na conclusão, quase óbvia, de que sem esta é inviável a apropriação significativa daqueles.

O que nos motivou a fazer a opção pela formação de professores foi a sensação de que a experiência de estarmos em final de carreira (vinte e cinco anos de magistério) poderia ser ressignificada através das leituras e ainda poderia melhor contribuir para os resultados da pesquisa. Além disso, a crescente inquietação que temos tido em relação às pressões que a categoria docente sofre em seu trabalho diário levou-nos a leituras muito enriquecedoras na área mais ampla da Educação.

Esta pesquisa partiu da pretensão de investigar como os professores de Português da Rede Municipal de Ensino de Santa Fé discursivizam a docência em um processo de formação continuada (**objetivo geral**). Para tanto, definimos os seguintes objetivos específicos: revisar alguns conceitos fundamentais da literatura que embasa teoricamente os documentos oficiais parametrizadores, no que tange aos estudos sobre a linguagem, bem como da literatura referente à formação de professores, profissionalização do magistério e currículo; construir uma proposta de intervenção/formação, envolvendo leitura e problematização dos documentos oficiais e de textos de referência, considerando focos de interesse dos participantes da pesquisa; analisar os sentidos atribuídos pelos professores de Português da RME/SF aos documentos oficiais, principalmente, às Diretrizes Curriculares Municipais; identificar os diferentes interlocutores com os quais os professores interagem e na relação com os quais se constituem; discutir o papel que os processos de formação - especialmente a continuada - têm na constituição do ser professor para os participantes.

A revisão de literatura configurou-se num momento de grande aprendizado, pois possibilitou que tivéssemos maior segurança no desenrolar da pesquisa como um todo. Os estudos na área da Linguística foram determinantes, uma vez que as concepções de linguagem, alteridade na constituição dos sujeitos, ideologia e discurso contribuíram para que pudéssemos melhor entender não só o discurso dos professores como o próprio conteúdo dos documentos oficiais e textos de referência. Também porque começamos a ver com mais clareza o que esses textos oficiais e teóricos sugerem para o trabalho docente e pudemos responder a todos eles a partir de um novo lugar. Além disso, na análise das falas dos professores começamos a perceber onde transpareciam as ideologias, as diferentes posições axiológicas, onde atuavam mais as forças centrípetas, onde era uma palavra autoritária que determinava uma ou outra atitude ou fala; para citar apenas algumas contribuições dessas leituras. Já a aproximação com a bibliografia da área pedagógica nos mostrou a preocupação que muitos estudiosos têm tido sobre o professor, a partir de diferentes textos (inclusive antagônicos entre si) pudemos vislumbrar alternativas para a questão da formação continuada e entender porque, na escola, ainda é tão difícil estabelecerem-se interlocuções significativas. Acreditamos, pois, que isso tudo tenha nos ajudado a realizar intervenções um pouco mais qualificadas junto aos participantes dos encontros.

A intenção de ouvirmos a voz dos professores de Português da RME/SF conduziu-nos à escolha de um caminho que considerávamos (e agora mais do que nunca defendemos) indiscutível, que é o da formação continuada enquanto espaço de troca de experiências, de leitura e de reflexão. Essa opção mostrou-se coerente com o aporte teórico estudado, acima de tudo, porque pôs o professor no centro do processo. Nós propusemos as leituras, mas a demanda por momentos de discussão foi contemplada, tanto que o foco inicial foi sendo substituído diante da adesão dos participantes aos encontros e de sua necessidade de falar sobre sua docência.

Com relação à atribuição de sentidos por parte dos professores aos documentos oficiais percebemos que a análise acabou prejudicada, devido ao pouco tempo (cinco encontros, somente um a cada mês), mas também porque, na verdade, essa discussão não era uma demanda original do grupo, havia sido sugestão da professora-pesquisadora. Ainda assim, os professores tiveram a oportunidade de pensar sobre os seus planos de ensino, relacionando-os às prescrições; a discussão pode não ter sido exaustiva, mas, certamente, provocou alguma reflexão crítica sobre os textos parametrizadores nacionais (PCN e BNCC), estaduais

(Referenciais do RS) e municipais (DCM e Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental).

Durante os encontros, percebemos o quanto a constituição do ser professor se relaciona com as interlocuções que os docentes estabelecem em seu cotidiano de trabalho. Vimos que o discurso dos professores é constantemente atravessado por discursos outros como os que se dão dentro da esfera escolar (gestores e colegas) e os que vêm de fora da escola, mas nem por isso menos incisivos, (sociedade, país, mídia). Percebemos que, de fato, a presença do aluno no espaço interlocutivo da sala de aula é determinante para que cada sujeito se entenda como um professor.

O que verdadeiramente manteve o grupo de discussão unido foi, em última análise, a necessidade dos participantes de estarem com os colegas. Os espaços/tempo das reuniões pedagógicas têm sido cada vez mais diminuídos e os professores, apesar de se submeterem a essa situação, apresentam uma enorme demanda reprimida com relação a elas. Todos desejam falar e querem ouvir seus colegas, porque a realidade do ensino ou das escolas é bastante complexa. Além disso, intuem que é a interação o lugar em que podem construir soluções para, pelo menos, amenizar essa dificuldade e, principalmente, construir um ensino de melhor qualidade, o que, afinal, é o grande objetivo de cada professor.

Dentre os resultados esperados, destacamos o que consideraríamos um ganho para todos, se os professores envolvidos no projeto estabelecessem um vínculo com os demais colegas e pudessem, em conjunto, vencer a sensação de solidão que muitas vezes permeia o trabalho pedagógico.

Outra pretensão é a de que a Secretaria de Município da Educação, constatando a necessidade de reflexão dos docentes antes, durante e depois da prática, passe a garantir espaços e tempos cada vez mais concretos e efetivos de formação continuada para os professores de sua rede, promovendo, por exemplo, a continuidade do grupo de estudos, constituído durante a intervenção. Aliás, um bom mote para a retomada do grupo de estudos no próximo ano será a proposta de retorno por parte da professora-pesquisadora dos resultados desta pesquisa para os envolvidos e para a própria Secretaria, na forma de roda de conversa, atendendo à recomendação de Paiva (2005) no que se refere ao compromisso do pesquisador com os participantes de uma pesquisa.

Esperamos, dessa forma, resultados em duas mãos: um, no âmbito pessoal de cada professor participante, no sentido de se tornarem ainda mais reflexivos em relação a sua prática; e outro, no âmbito institucional,

em que se estabeleça como prioritária e meta de gestão a manutenção de grupos permanentes de estudos para os professores.

A importância atribuída pelos professores da escola aos momentos de encontro, como os das reuniões pedagógicas, coaduna-se ao que reforçam vários autores (CHARLOT, 2001; ROJO, 2001; LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2008) sobre a necessidade de se dar o **tempo** necessário para que os professores possam refletir sobre sua prática, sobre a sala de aula e sobre a própria escola. Nas palavras de Tardif (2010) “se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão.” (TARDIF, 2010, p. 243). Como fazer para que a escola, enquanto instância produtora de saberes, reafirme sua autonomia e não se deixe subjugar pelos agentes externos a si, como administradores, censores do governo ou mesmo de pesquisadores isolados nas universidades, porque “hierarquia, norma, burocracia ritual, opõem-se à crítica assumida, ao sonho, à inquietação esclarecedora e ao prazer de imaginar, arriscar e criar” (CAVACO, 1995, p. 176).

Poderíamos dizer que essa é, então, a verdadeira proposta que, através deste trabalho, defendemos. Que a formação continuada seja um fato na RME; configurando-se como a garantia de tempo na rotina das escolas e na estrutura da carreira (distribuição compatível de carga horária, permanência em uma só escola etc.), para que cada professor e todos eles possam parar e refletir sobre sua prática; para que possam estudar e discutir novidades vindas da academia, apropriar-se da literatura específica e produzir sua própria teoria, construir seus projetos, realizar pesquisa escolar e reavivar suas concepções acerca do ensino, do sujeito que querem ver saindo dos bancos da sua escola e da própria sociedade, num trabalho constante e conjunto.

Ainda pensando sobre o grupo e a intervenção em si, concluímos que a grande contribuição deste trabalho fica por conta de termos identificado e dado visibilidade aos sentimentos de vazio e de solidão que acompanham os professores em seu fazer pedagógico. Ao escutarmos a discursivização das experiências nas escolas e das relações que têm com os diversos *outros* com os quais dialogam, numa relação de alteridade através da qual se constituem sujeitos-professor, pudemos perceber o quanto o professor se ressentia da falta de interlocuções efetivamente dialógicas. Ele trabalha em um ambiente/espaço coletivo, mas, muitas vezes, não se sente em grupo, porque não tem a oportunidade (devido ou à falta de reuniões pedagógicas ou ao próprio encaminhamento que estas recebem por parte das gestões) de trocar experiências e inquietações.

Ficou claro para nós que os professores participantes de nossa pesquisa/grupo de discussão sentem uma profunda incompletude, falta-lhes o tempo para refletir, o diálogo com os colegas de disciplina, o contato com as teorias que são produzidas, a discussão com interlocutores mais experientes, que podem trazer o olhar exotópico sobre as situações vividas e mesmo a orientação por parte de outros profissionais.

Aliás, as inúmeras leituras realizadas durante o mestrado comprovaram quantas e quantas pesquisas importantes foram produzidas sobre linguagem, ensino, formação de professores, documentos oficiais etc. etc. nas últimas décadas. O acesso a essas leituras e a própria descoberta de sua existência ao mesmo tempo em que nos encantam, nos inquietam e reforçam o sentimento de impotência diante da temporalidade; pois enquanto se está no trabalho, não há tempo suficiente para o estudo. (SACRISTÁN, 2012). Ou como nos colocou Dora (04) *“Esses livros todos que tu mostrou, tem todos na escola, eu vi lá, todos eles. Mas de que adianta se não temos tempo pra ler?”* Temos muitas vezes a sensação de que “perdemos o trem” e estamos sempre correndo atrás de um tempo utópico em que seria possível dar atenção a todas as demandas, que nos são apresentadas no cotidiano escolar.

A partir deste ponto, discutiremos, como já sinalizado no início destas considerações, as reflexões a respeito dos aprendizados decorrentes das experiências vividas durante a realização do mestrado. Por outro lado, agora pensando em nosso processo pessoal de crescimento e de nossa constituição como professora-pesquisadora, vimos o quanto as leituras e experiências vividas em todo o mestrado nos levaram a muitas reflexões acerca dos mais variados aspectos da carreira docente, de nossa caminhada nessa carreira. São esses pensamentos que trazemos a seguir...

Ler o artigo de Cavaco (1995) nos fez questionar, por exemplo: Como aprender com os mais experientes, se estes, muitas vezes, veem os iniciantes com reservas, achando que vêm cheios de si e de novidades academicistas que em nada ajudam na prática a resolver os problemas enfrentados nas escolas? Como aprender com os mais novos, se estes não são reconhecidos como professores com algo a acrescentar, mas também não reconhecem os saberes desenvolvidos na ação pelos mais experientes? Como canalizar a riqueza de um possível “embate” entre a experiência e a renovação dentro das escolas municipais de Santa Fé sem o espaço/tempo da reunião pedagógica?

Não viria da estagnação, da falta de arejamento das ideias e práticas escolares o desânimo pela profissão? Abrir espaço real para que os professores de cada escola, de uma realidade específica, possam se encontrar e, se encontrando, comecem a falar de suas dificuldades e de

seus sucessos, dividindo com os colegas sua autoconstrução profissional não seria o caminho viável para, não só melhorar a educação, mas também revitalizar a própria carreira docente?

Como é que podemos, em plena atualidade, continuarmos submissos a antigas regras impostas de fora e de cima? Por que não conseguimos, ainda, consolidar nossa própria profissionalização? Por que não quebramos a lógica que aí está, se já percebemos que ela não nos satisfaz? Reagir diante de discursos autoritários que se impõem aos professores na tentativa de cercear o trabalho docente dentro de modelos pensados por outros agentes (políticos, economistas, mídia, empresariado etc.) é um ato ético de cidadania; porém, mais contra hegemônico do que simplesmente ignorar as prescrições seria, a nosso ver, conhecê-las/compreendê-las a fundo e, agindo dentro delas, criar ou promover as transformações necessárias rumo ao empoderamento e à emancipação dos sujeitos que vivem a escola, sejam eles professores ou alunos.

Se as colocações feitas pelos professores em Portugal (CAVACO, 1995) há mais de vinte anos ainda parecem encaixar perfeitamente em nosso próprio discurso é sintoma de, no mínimo duas coisas: primeiro, o mundo está real e irremediavelmente globalizado e todos sofremos, lá e aqui, a influência das forças político-econômicas do neoliberalismo reinante; segundo, que de alguma forma as soluções pensadas na academia não têm chegado até as escolas.

A partir deste ponto, discutimos, como já sinalizado no início destas considerações, as reflexões a respeito dos aprendizados decorrentes das experiências vividas durante a realização do mestrado.

Assim como o grupo de pesquisadores da Unicamp (GERALDI, MESSIAS e GUERRA, 2003, P. 241) ficou feliz ao encontrar eco em vários países para suas reflexões sobre a formação de professores, também nos sentimos reconfortados em encontrar na literatura reflexões semelhantes às que desenvolvemos durante tanto tempo sozinhos na escola. Por exemplo, as ponderações feitas por Maria Helena Cavaco de suas pesquisas em Portugal; as reflexões sobre as dificuldades de tempo para reflexão, trazidas por Sacristán, também as colocações de Zeichner sobre a linguagem acadêmica ser distante da linguagem escolar e tantos outros momentos de eco mesmo, que encontramos durante este percurso todo de leituras. Isso poderia confirmar que de fato há saberes sendo construídos na prática escolar.

As discussões levantadas por pesquisadores como Tardif (2010) a respeito da formação ser uma mescla de saberes teóricos e práticos não é, pelo visto, tão fácil de se implementar. O próprio PROFLETRAS, a despeito de sua natureza e de sua contemporaneidade, não apresentou

concretamente uma estrutura curricular diferente dos demais cursos de graduação e de pós, ao contrário, sua grade com excesso de disciplinas é ainda pior do que a dos mestrados acadêmicos (pareceu até uma meia graduação). Sendo assim, mostrou-se ainda na lógica do positivismo ou da própria racionalidade técnica⁹⁴, criticada pelos autores aqui referenciados. Apesar da proposição de trabalhos aplicáveis no ensino, as disciplinas foram muitas, estanques e curtas; as leituras exigidas pelas dez disciplinas do curso demandaram um tempo precioso subtraído da preparação da própria pesquisa. Além disso, o programa não exigiu, em vários casos, que a pesquisa fosse feita dentro de uma escola ou com sujeitos reais, essa flexibilidade deu a impressão de que esse curso constituiu-se, mais uma vez, num curso para o professor se “reciclar” e não necessariamente aprender a pesquisar em campo. Pensamos, então, que, mesmo hoje, as iniciativas de unir escola e universidade, interligar os saberes dos pesquisadores com os dos práticos, numa simbiose produtiva para ambos, fica, ainda uma vez, mais no nível do discurso do que no da efetividade. E essa lógica deve ser subvertida.⁹⁵

Reflexões como essas vêm ao encontro do que muitas vezes os professores pensam dentro da escola ao se sentirem desamparados e sem interlocução. Os vários pesquisadores que vêm logo somem, levando consigo suas conclusões. Por isso, não saberíamos dizer se as iniciativas de reformulação dos cursos de formação inicial, graduação em licenciaturas e Pedagogia foram efetivas ao longo das últimas décadas. Se Tardif em 2010, porém, ainda levanta questões semelhantes, imaginamos que muito ainda haja para ser feito.

É provável que este trabalho represente, ele próprio, a materialização e a síntese de muitas das questões aqui mesmo discutidas, na medida em que vem de uma professora que trabalha há quase trinta anos, que traz as marcas dos saberes dessa experiência como elementos de sua constituição (TARDIF; RAYMOND, 2000). Sou também uma professora afundada na rotina da escola e da sala de aula, tomada muitas

⁹⁴ Reitero, no entanto, o que afirmo na seção sobre a professora-pesquisadora, que só o fato de existir um programa de mestrado específico para os professores da Educação Básica, já é um avanço enorme, há muito esperado por professores como eu. Que o programa possa, então, continuar, se ampliar e se reinventar!

⁹⁵ Infelizmente, enquanto esta dissertação era construída, discutindo as questões da formação de professores e do ensino escolar, o país sofreu um golpe de Estado, o que nos coloca um horizonte de incertezas e de desesperança quanto a quaisquer avanços e melhorias nessa área. Chego a pensar na invalidação de tudo que produzi!

vezes como objeto de pesquisas acadêmicas (ZEICHNER, 2003, [1995]), nunca antes como sujeito; uma professora que, ao longo da carreira, não dispôs do tempo necessário para refletir sobre seu fazer (SACRISTÁN, 2012 entre outros); aquela que, antes mesmo de lecionar, foi graduada num tempo em que a estrutura do curso de Letras era puramente disciplinar, baseada na racionalidade técnica (vários autores; PIMENTA; GHEDIN, 2012). E, também, foi uma estudante oriunda das camadas menos privilegiadas da sociedade (SOARES, 2001; 2002 e outros), as quais já chegam à universidade com um *déficit* em seu letramento, trazendo consigo o estigma de quem, como diz Kleiman (2001), referindo Mey (1985): “aqueles que não aprenderam a língua padrão (exigida pela escola, diga-se) no berço, nunca terão a fluência daqueles que aí a aprenderam.”, começam em desvantagem. E, por último, sou a mestranda que retorna à universidade igualmente “iletrada” nos discursos acadêmicos, perguntando-se, tal qual um professor indígena retratado por Cavalcanti (2001) “O que é um projeto? O que é uma pesquisa?”.

No momento em que tecemos as considerações finais acerca desta longa caminhada, nos ocorre que gostaríamos de saber como atuarão os seis participantes desta pesquisa em suas respectivas realidades escolares a partir de agora e como será nossa própria atuação daqui para frente, pois não temos mais nenhum *álibi* que possa justificar nossa inanição, ou de maneira mais geral como disse Geraldi (2015) “Não temos *álibi* para a existência porque não temos *álibi* para o lugar único e irrepitível que ocupamos” (GERALDI, 2015, p. 85). Se é certo que ninguém sai ileso das situações de interação, dos diálogos com os outros, que novos sujeitos terão emergido desta experiência?

Toda pesquisa, de qualquer maneira, continua se constituindo em um período pontual no cotidiano da escola, um lapso na linha do grande tempo. Ela, no entanto, consegue promover ou instigar alguma transformação concreta nos sujeitos envolvidos? Revendo a transcrição das falas, vimos o quão ricos foram os momentos de interação e, mais ainda, o potencial que ficou sem ser explorado, tanto na concretude dos eventos quanto na sua discursivização neste trabalho acadêmico. Quantos outros sentidos poderiam ser atribuídos tanto àqueles quanto a este!

O dever foi cumprido (não sem dificuldades, é verdade), mas a utopia que o gerou não foi de fato alcançada: a constituição de um grupo permanente de discussão e reflexão entre os professores de Português da Rede Municipal de Ensino de Santa Fé/RS não se materializou. Quanta vontade política seria necessária para que isso acontecesse?!

Chegamos ao final com mais perguntas do que respostas. Isso nos fará continuar na estrada da construção do conhecimento, que não é

estático nem imutável. Teremos, em dois anos, conseguido chegar a uma síntese? O mestrado terá nos dado o distanciamento necessário para estranhar o que nos era familiar? (CAVALCANTI sobre Erickson, 2001, p. 231) (AMORIM, 2004, p. 26) Saímos deste processo uma pesquisadora de fato? Voltamos para a escola uma professora reflexivo-crítica (vários)? Não saberíamos responder o quanto, mas, com certeza, o tempo vai mostrar. Se os demais participantes também estiverem assim inquietos, tudo terá, sim, valido a pena.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2010.

_____. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2008. p. 55-69.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES** Campinas, v. 18, n. 43, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 28 Ago 2016.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo, Musa Editora, 2004.

ANTUNES, I. C. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).

ARAÚJO, M. L. H. Avaliação internacional: concepções inerentes ao PISA e seus resultado no Brasil. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MaLourdesAraujo-ComunicacaoOral-int.pdf> Último acesso em: 27/02/2017.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2015 [1952-53/1979].

_____. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2015 [1979].

_____. (VOLOCHÍNOV, V). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

_____. O discurso em Dostoiévski. In: _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. p. 181-272 [1929].

_____. O discurso no romance. In: _____. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: Hucitec, 1990. p. 71-210 [1934-35/1975].

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: São os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p.149-184.

BRAIT, B. PCNs, gênero e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: _____ (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 61-78.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9394/96**. Ana Paula L. L. Rosa e Valmir Ascheroff de Siqueira, organizadores. Rio de Janeiro: Ed. Esplanada, 1998c.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo, Contexto, 2006, p. 139-161.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto Editora: 1995. p. 155-191.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-252.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação da pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 17, p. 133-144, 1991.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, vol. 8, nº 1, p. 101-122, 2005.

CEREJA, W. Significação e tema. In: _____ (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 201-220.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 103-126.

DEMO, P. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Liber Livro, 2008.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2003. p. 33-72.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Autor e autoria. In: _____ (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 37-60.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 135-150.

FAZENDA, I. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Último acesso em 16/11/2016

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. **Cadernos de pesquisa** v.42 n. 145 p. 88-111 jan./abr. 2012. p. 88-111.

_____. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____.(Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

_____. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. 2.ed. São Carlos: Pedro & João, 2015.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES C. F. P.; SANTOS M. B. E surgiu, então, a Linguística. **Ciência e Conhecimento — revista eletrônica da ULBRA São Jerônimo** — VOL.. 01., 207., Letras., A..1
w.cienciaeconhecimento.com. Disponível em
www.ebah.com.br/content/ABAAAFMiQAF/surgiu-entao-a-linguistica
Último acesso em: 27/02/2017.

GREGOLIN, M. R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 51-78.

HADDAD, S. Educação e desenvolvimento: superar o dilema do ovo e da galinha. **Le Monde Diplomatique Brasil**.2004, p. 34. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2014/09/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-desenvolvimento.pdf> Último acesso em: 04/02/2017.

KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B.; MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, A. B.;

CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 2007. p. 273-298

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J.W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

LIMA, B. Aspectos do pensamento liberal e do neoliberalismo. In: DALLA CORTE, M. G.; MELLO, A. G.; COSTA, J. M. da (Org.) **Qualidade e interlocuções com as políticas públicas e gestão da educação** Santa Fé, RS, Brasil. LABORATÓRIO DE PESQ. E DOC. - CE 2014; e-book: p. 247-253.

LIMA, S. P.; RODRÍGUEZ, M. V. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/.../POLÍTICAS%20EDUCACIONAIS%20E Último acesso em 25/12/2016.

LISITA, V., ROSA, D., LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2008, p. 107-127.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2008. p. 55-69.

MARTINS, L. M. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, S. G.L.; SILVA, V. P; MILLER, S. (Org.) **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara: Junqueira & Marin: 2012.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: fetschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

MILLER, S. Reflexões acerca da proposta bakhtiniana para uma metodologia do estudo da língua e implicações sobre a vida docente. In: MENDONÇA, S. G.L.; SILVA, V. P; MILLER, S. (Org.) **Marx**,

Gramsci e Vigotski: aproximações. Araraquara: Junqueira & Marin: 2012.

MINAYO, M. C. de S.. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: _____ (org.) **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007. p. 167-176.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA 10, 2**, p. 329-338, 1994.

_____. Contextos institucionais em Lingüística Aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, vol. 5, p. 3-14, 1996.

NOGUEIRA, A. L. H.; FIAD, R. S. Apropriação do “saber docente”: aspectos da relação teoria e prática. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística aplicada:** suas faces e interfaces. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 2007. p. 299-316.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor.** Porto Editora: 1995. p. 13-34.

_____. Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A., SILVA JÚNIOR, C. A., PAGOTTO, M. D. S., NICOLETTI, M. G. (Org.) **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora UNESP, 2013. p. 199-210.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada.** Belo Horizonte. Vol. 5, n.1. p. 43-61, 2005.

PEDRALLI, Rosângela. **Rodas de conversa:** proposição de instrumento de geração de dados convergente com a base histórico-cultural. 2014 (no prelo).

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2003. p. 153-181.

PÉREZ GÓMEZ, A. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. G. ;

GÓMEZ, P. **Comprender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 99-117.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43 jan./abr. 2010. P. 70-83.

_____. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, pp.263-283, Jan/Jun 2007.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTILHO, E. M. L., TESCAROLO, R. Formação continuada e prática docente: uma perspectiva metacognitiva. In: MIGUEL, M. E. B., FERREIRA, J. L. (Org.) **Formação de professores: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2015. p. 267-295.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1984. p. 31-39.

RAFAEL, E. L. Didatização de saberes acadêmicos sobre escrita na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 197- 209.

RAZZINI, M. de P. G. História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 4, p. 43-58, jan./jun. 2010. Disponível em: (<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/tese21.html>). Último acesso em 27/02/2017.

RODRIGUES, N. C. Currículo: espaço para emergência da autoria-professor. In: DIAS, M. F. S. et al (Org.) **História, memória e práticas escolares**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014. P. 183-207.

RODRIGUES, N. C.; HENTZ, M. I. B. Desafios da formação de professores de língua portuguesa: a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 55-73, jan./jun. 2011. Acesso em 26/12/2016.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L., BONINI, A.,

MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Linguística aplicada**: ensino de língua materna: 6º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 27-38.

_____. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 2007. p. 339-360.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAMPAIO, M. M. F. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2004.

SANTA FÉ. Secretaria de Município da Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais**. Santa Fé, 2011.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 11-25.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.) **Itinerários de pesquisa**: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169-190.

- SIGNORINI, I. Letramento escolar e formação do professor de Língua Portuguesa. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 2007. p. 317-337.
- SILVA, S. B. B. A retextualização dos conceitos de letramento, texto, discurso e gêneros do discurso nos PCN de língua portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 45 (2): 225-238, Jul./Dez, 2006.
- SILVEIRA, A. P., ROHLING, N., RODRIGUES, R. H. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.
- SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. Que professor de português queremos formar? **ABRALIN**: Boletim da Associação Brasileira de Linguística/Associação Brasileira de Linguística – v.1 (1979), p. 211-218 – Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001.
- _____. Português na escola - História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.
- STELLA, P. R. Palavra. In: _____ (org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007. p. 177-190.
- SUASSUNA, L. O que são, por que e como se escrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa – O professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 175-184.
- TARDIF, M., RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de *professor reflexivo*. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.

(org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 215-232.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.) **500 anos de educação no Brasil.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 95-134.

VOLOCHÍNOV, V. N. O que é a linguagem? In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 131-156.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 207-231.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Diretrizes Curriculares Municipais: da recepção à significação por parte dos professores de Português da Rede Municipal de Ensino de Santa Fé/RS

Nome do (a) Pesquisador (a): Cinara Pires Horvath

Nome do (a) Orientador (a): Nara Caetano Rodrigues

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade verificar como os professores de português da RME de Santa Fé estão recebendo e significando as Diretrizes Curriculares Municipais (DCM).

Participantes da pesquisa: Participarão da pesquisa aqueles professores, dentre os que compõem o quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino (RME), que aderirem à proposta de formação de um grupo de estudos sobre as DCM, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a reflexão sobre sua prática docente.

Envolvimento na pesquisa: ao participar desta pesquisa você terá a oportunidade de discutir junto ao grupo suas dificuldades e/ou suas experiências, em relação ao conhecimento do teor das DCM e sua efetiva aplicação em sala de aula.

Para participar deste estudo, você precisa assinar um termo de autorização chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você não vai precisar pagar nada para participar e também não receberá nada pela sua participação nesta pesquisa. Você pode fazer qualquer pergunta e, se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora poderá solicitar esclarecimentos. Você poderá, a qualquer momento, retirar a autorização ou não querer mais participar. A sua participação é voluntária e, no caso de você não querer participar, não acarretará em nenhum tipo de sanção ou represália. Seu nome será mantido em sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar. Em caso de dúvidas poderá se comunicar com a Secretaria Municipal de Educação ou com a professora

pesquisadora no telefone 3307- 0256 ou 9842- 7274, pelo e-mail cin.hor@hotmail.com e também com o CEPSES/SC (Tel.: 48 3212-1660 / 1644), e-mail: cepses@saude.sc.gov.br.

Suas informações, utilizadas na pesquisa, ficarão guardadas com a pessoa responsável pela pesquisa por cinco (5) anos e depois serão destruídas. Este termo tem duas vias, que estão sendo rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável, sendo que uma cópia será guardada pelos pesquisadores e a outra ficará com você. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação na pesquisa, mas você será ressarcido, nos termos da lei, caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer. Você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa.

A participação nesta pesquisa não implica em riscos para você, pois os trabalhos de leitura, reflexão e discussão farão parte das reuniões para formação continuada, que já fazem parte de sua rotina de trabalho; portanto, você somente correrá os riscos mínimos que podem acontecer com qualquer professor em seu cotidiano e no trabalho escolar.

No caso de você vir a ter algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, você poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

O pesquisador responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____, fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei fazer novas perguntas e poderei mudar a decisão de participar se quiser. Tendo a autorização já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do professor participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do orientador

Florianópolis/Santa Fé, _____ de _____ de 2016.

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DA FALA ASSINADO PELOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DA FALA

Título da Pesquisa: Diretrizes Curriculares Municipais: da recepção à significação por parte dos professores de Português da Rede Municipal de Ensino de Santa Fé/RS

Nome do (a) Pesquisador (a): Cinara Pires Horvath

Nome do (a) Orientador (a): Nara Caetano Rodrigues

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar desta pesquisa, que tem como finalidade verificar como os professores de português da RME de Santa Fé estão recebendo e significando as Diretrizes Curriculares Municipais (DCM).

Participantes da pesquisa: Participarão da pesquisa aqueles professores, dentre os que compõem o quadro efetivos da Rede municipal de ensino, que aderirem à proposta de formação de um grupo de estudos sobre as DCM, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a reflexão sobre sua prática docente.

Envolvimento na pesquisa: ao participar desta pesquisa, você terá a oportunidade de discutir junto ao grupo suas dificuldades, ou suas experiências, em relação ao conhecimento do teor das DCM e sua efetiva aplicação em sala de aula.

As conversas e entrevistas destes encontros serão gravadas e, para tanto, é necessário que você assine a autorização a seguir.

Asseguramos que essas gravações e as informações pessoais nelas contidas não serão publicadas e sua identidade será mantida em sigilo.

AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DA FALA

Eu, _____, R.G. nº _____ autorizo a gravação de minha fala nas atividades previstas na referida pesquisa.

Assinatura do participante

Data: ____/____/____

APÊNDICE C: TERMO DE ACEITAÇÃO



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA FÉ
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO
TERMO DE ACEITAÇÃO

Pelo presente termo, aceitamos que CINARA PIRES HORAVTH, pesquisadora vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, realize pesquisa-ação na forma de reuniões para formação continuada com os professores da disciplina de Português desta Rede de Ensino, reuniões essas que integram seu projeto de pesquisa e farão parte do cronograma de reuniões ordinárias semanais dos professores da área neste município.

Ao assinar este termo, entendemos que:

- Autorizamos a realização das reuniões no número de encontros necessários à realização do projeto, à guisa de formação continuada;
- A pesquisadora acima referida dará esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, acerca de sua metodologia e seu método de análise dos dados;
- Todos os professores envolvidos terão total garantia de anonimato, assegurando-se sua privacidade;
- No caso de aplicação de questionários ou de entrevistas, os participantes terão o direito de não responder a perguntas que causem constrangimentos de qualquer natureza;
- Nem o Município de Santa Fé nem os professores participantes terão quaisquer gastos com a realização da pesquisa;
- Autorizamos a publicação dos resultados da referida pesquisa, desde que sejam mantidos os procedimentos de anonimato.

Secretária de Município da Educação de Santa Fé/RS

Santa Fé, _____ de _____ de 2016.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO

1. Nome completo: _____
2. Data de nascimento: _____
3. Ano e instituição da conclusão do Curso de Letras:

4. Ano e instituição da conclusão de cursos de pós-graduação: _____

5. Ano de admissão na carreira do magistério: a. municipal: _____; b. estadual: _____ c. federal: _____; d. particular: _____
6. Como está sua vida funcional? Complete o quadro abaixo.

ESCOLA(S) EM QUE ATUA			
REGIME DE TRABALHO			
TURMAS (discrimine)			
CARGA HORÁRIA			

7. Disciplinas em que atua: a. () português; b. () inglês; c. () espanhol
8. Atuação em outros setores fora da sala de aula: a. () direção – c/h: _____; b. () supervisão – c/h: _____; c. () orientação – c/h: _____; d. () biblioteca escolar – c/h: _____; e. () SMEd – c/h: _____.
9. Experiência em outras modalidades de ensino: a. () EJA – período: _____; b. () escola técnica – período: _____
Outros: _____

10. Você participou da elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais?
() sim () não
11. Como você teve acesso ao documento final das DCM?

12. O acesso ao documento (se houve) provocou alguma mudança no seu planejamento, elaboração de materiais, metodologia de ensino ou avaliação? Quais?

13. Explique como são elaborados os planos de ensino na sua escola.

14. Você já teve acesso aos documentos oficiais parametrizadores? Se sim, qual? Quais?

15. Se sim, o que destacaria como relevante nos documentos referente à disciplina de Português?

16. Quais, na sua opinião, são as principais dificuldades encontradas pelos professores (você mesmo) no trabalho com o ensino de Português atualmente na RME?

17. Explique como ocorrem as formações continuadas das quais participa, dizendo o que tem sido trabalhado nesses momentos.

18. Como seria o espaço ideal para essas atividades de formação?

19. Relacione alguns aspectos referentes ao ensino de Português que você gostaria de refletir nos encontros de formação.

20. Autores cuja obra você conhece de ter lido: (Cite nome do/a autor/a e títulos dos quais se lembra.)

21. Afastamento por doença (Indique o motivo e o período): _____

22. E-mail para contato:

ANEXOS

ANEXO A – BREVE HISTÓRICO DO ENSINO PÚBLICO EM SANTA FÉ/RS

O primeiro registro de uma escola em Santa Fé ocorreu em 1838. No dia 22 de agosto do mesmo ano foi realizada a primeira aula pública.

A história do ensino público registra a primeira aula pública na zona rural do município, que “começou a funcionar em 1877, na localidade de Tronqueiras, Distrito de Arroio do Só, uma aula mista sob a regência do Professor Manuel Joaquim Pinheiro” (SANTOS, 1993, p. 57).

Com o crescimento populacional outras escolas foram surgindo, entre elas instituições que existem até hoje, como o Instituto de Educação Olavo Bilac, criado pelo Estado em 1901, com o nome de Escola Elementar; e em 1907 foi criado o Ginásio Ítalo-Brasileiro (BELTRÃO 1979, p.195; 447-448).

Em 1916 passa a funcionar a Escola 14 de Julho, patrocinada pela educadora Margarida Lopes, que oferecia a alfabetização gratuita para adultos, considerada uma iniciativa pioneira.

Após, é fundado o Colégio Fontoura Ilha. em 1918, o qual se constituiu em uma das primeiras iniciativas de formação profissional, formando mão de obra para o comércio que, nesta época, estava em grande desenvolvimento. É atualmente integrante da rede municipal.

Numa ação inovadora no Estado do Rio Grande do Sul, a Professora Maria Manuela Rocha oferecia cursos de alfabetização aos presidiários, dentro da instituição prisional da cidade.

Em 1922, tem início as atividades da Escola de Artes e ofícios que, anos mais tarde, é transformada em Ginásio Industrial Hugo Taylor, voltada para o atendimento dos filhos dos ferroviários, sendo reconhecida como uma relevante Instituição do ensino tecnológico do País.

No ano de 1923, é criada a escola Feminina de Artes e Ofícios Santa Terezinha.

Em 1930, foram criados os primeiros grupos escolares nas sedes distritais, sendo que quem ministrava as aulas eram pessoas leigas, sem habilitação específica.

Em 1931, a Escola Pão dos Pobres é criada para atender meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social, atualmente fazendo parte da rede municipal de ensino.

A primeira escola pública surgiu em 1938, sob a regência do professor baiano João da Maia Braga. Situava-se na Rua do Acampamento e se tratava de uma escola urbana (SANTOS, 1993).

Logo a seguir, através da Cooperativa dos Ferroviários (COOPFER) são criadas várias escolas destinadas à alfabetização de crianças, jovens e adultos, construídas na cidade e no interior, próximas às linhas férreas que cortavam o município. Estas escolas deram origem a algumas escolas municipais do interior. E D U C A

Em 1953, é criado o Ginásio Estadual de Santa Fé, que mais tarde receberia o nome de Colégio Manoel Ribas, hoje destinado ao ensino médio.

Em 1960, acontece o primeiro concurso público para professores do município, coordenado pela então Superintendente do Departamento Municipal de Ensino, Professora Agueda Brazzale Leal, que atuou significativamente na área da educação em Santa Fé.

Com o passar dos tempos e com a demanda alterada na zona rural do município, surgiram as Escolas Núcleos. A nuclearização consistiu em centralizar em uma escola rural o ensino de determinada região, com condições de atender e receber, através de transporte escolar, alunos oriundos de outras escolas rurais multisseriadas. O atendimento passou a ser de modo integral em dias alternados da seguinte forma: de 1ª a 4ª séries (terças e quintas nos turnos manhã e tarde e sábados pela Manhã); de 5ª a 8ª séries (segundas, quartas e sextas, nos turnos manhã e tarde), possibilitando aos alunos um dia em casa para auxiliar nas lidas campeiras. A proposta pedagógica adequada ao homem do campo, seguindo os princípios norteadores, foi oferecida, de forma gradativa, a partir do ano de sua implantação – 1990.

Registra-se, também, a criação do Conselho Municipal de Educação em Santa Fé (CMESF) pela Lei Municipal nº 3168/89, de 14 de novembro de 1989, com a finalidade de normatizar a educação no Município e estabelecer uma política educacional. Foi implantado como um órgão administrativamente autônomo, de caráter consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador acerca dos temas que forem de sua competência, emitindo pareceres sobre assuntos educacionais, como ativação e desativação de escolas.

Em 1997, a Lei Municipal nº 4123, de 22 de dezembro, criou o Sistema Municipal de Ensino de Santa Fé, composto de: Secretaria de Município da Educação; Conselho Municipal de Educação; Escolas Municipais do Ensino Fundamental; Instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e pela iniciativa privada e Escolas de Ensino Profissionalizante da Rede Municipal.

Em 2001, após passar por campanhas populares e governamentais, a Educação de Jovens e Adultos passa a integrar o ensino público. Inicia o ensino noturno em sete escolas do Município. Com o intuito de

fortalecer e promover políticas de alfabetização, em 2004 concretiza-se a adesão ao Programa Brasil Alfabetizado – PBA, com a inserção de alfabetizadores voluntários e de alunos das mais diversas localidades da cidade de Santa Fé.

Em 2008, com a assinatura do Decreto nº. 6571, é instituído o Atendimento Educacional Especializado, na forma de complementação e/ou suplementação, que representa o trabalho pedagógico necessário ao desenvolvimento de habilidades e competências próprias nos diferentes níveis de ensino, realizado no contraturno da escolarização do aluno. Assim, inicia-se a implementação de salas de recursos multifuncionais, a formação de gestores, educadores e demais profissionais sobre a educação inclusiva e a produção e distribuição de recursos educacionais de acessibilidade.

Em função da nova determinação legal, acontece a extinção das Classes Especiais nas Escolas de Ensino Fundamental Duque de Caxias e Dom Antônio Reis. Estas escolas passaram a oferecer o Atendimento Educacional Especializado – AEE, garantindo meios para o acesso ao currículo, proporcionando a independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia.

Atualmente, o Sistema Municipal de Ensino de Santa Fé desenvolve ações promovendo a inclusão, buscando nas escolas uma série de condições que facilitem a resposta da diversidade, atitudes de aceitação e valorização das diferenças. Busca-se desenvolver um Projeto Pedagógico que contemple a atenção à heterogeneidade, com currículo mais flexível, atendendo a pluralidade de necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos, com participação, respeito e colaboração.

A Educação Profissional no Município de Santa Fé, assim como no Estado do Rio Grande do Sul, tem enfrentado importantes desafios que envolvem desde a necessidade de formação de professores até a busca de experiências curriculares inovadoras, que possibilitem a vinculação do sistema escolar com a comunidade em geral e com as empresas do município. Desta forma, busca-se, através de parcerias, mudanças nas relações de gestão do processo ensino-aprendizagem. Assim, surgiram neste campo Escolas profissionalizantes em nível federal e particular (EMAI), que foram encampadas pelo município.

A Escola Municipal de Aprendizagem Industrial (EMAI) surgiu de um convênio da Prefeitura Municipal com a Rede Ferroviária Federal, cujo funcionamento foi autorizado pela Lei Municipal nº 4063/97 e pelo Parecer 8/99 do Conselho Municipal de Educação de Santa Fé. A Escola atende alunos a partir do 8º ano, matriculados em escolas da Rede Municipal de Ensino, com idade mínima de 14 anos.

Sabe-se que, além das redes federal (CEFETs e Escolas Técnicas da Universidade Federal de Santa Fé), estadual (em nível médio, com cursos como: Magistério, Técnico em Contabilidade, entre outros), municipal (com a Escola Municipal de Aprendizagem Industrial – EMAI), existem outros programas das Secretarias Estaduais e Municipais voltados para a preparação para o trabalho, assim como vários cursos em instituições particulares, nas mais diversas áreas (Saúde, Informática, Secretariado, entre outros). Além disso, citam-se os Sistemas Nacionais de Aprendizagem (SESC, SESI, SENAI, SENAC e outros) e o treinamento realizado pelas próprias empresas a seus funcionários.

A Rede Federal de Educação de Santa Fé está estruturada em nível de ensino médio e superior, a partir da instalação na Universidade. No Ensino Médio, existem três instituições: Colégio Técnico Industrial, Colégio Politécnico e Colégio Agrícola. Estes são alguns dos cursos ofertados pelas escolas técnicas, em nível de ensino médio e pós-médio: mecânica, eletrônica, eletromecânica, segurança do trabalho, automação industrial, administração, geoprocessamento, informática, agropecuária, além do PROEJA. O sistema federal ainda ampliou a sua oferta através do EAD, com a criação do Instituto Federal Farroupilha, para atender a profissionalização do ensino médio e pós-médio na região.

A conjuntura do Ensino Superior em Santa Fé/RS destaca-se pela representatividade da Universidade Federal de Santa Fé – UFSF, entre outras Instituições de Ensino Superior, que auxiliam os demais setores em projetos de extensão e pesquisa, além de serem os principais centros formadores dos docentes da rede municipal.

(SANTA FÉ. Secretaria de Município da Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais**. Santa Fé, 2011, p. 17)

ANEXO B – EXEMPLO DA ORGANIZAÇÃO DOS DESCRITORES NO DOCUMENTO CHAMADO ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

DESCRITORES – LÍNGUA PORTUGUESA	6º ano			7º ano			8º ano			9º ano		
	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C
Identificar mecanismos de articulação das palavras na frase , e identificar os discursos diretos, indiretos, e indiretos livres.	X			X				X				X
Empregar mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição, substituição textual)	X			X				X				X
Localizar informações explícitas no texto , identificando o sujeito e predicados (verbal, nominal) complementos verbais	X			X				X				X
Inferir o significado de palavras e expressões, considerando o seu contexto específico de uso.			X			X				X		
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções e advérbios	X			X				X				X
Identificar mecanismos de articulação das palavras na frase (classes gramaticais – substantivos, adjetivos, verbos, pronomes, advérbios, numeral, conjunção, preposição, interjeição, artigo)	X			X				X				X
Empregar Pronomes pessoais, possessivos, obliquos, demonstrativos e relativos de acordo com a situação comunicativa	X			X				X				X