

Samantha Gonçalves M. Ramos
Michele Salles El Kadri
Taisa Pinetti Passoni
Atef El Kadri
Luciana Cristina da Costa Audi
(Orgs.)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO PARANÁ: O PDE EM FOCO



**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DE LÍNGUA INGLESA NO PARANÁ:
O PDE EM FOCO**

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

R175f Ramos, Samantha Gonçalves Mancini (org.); et al.
Formação continuada de professores de língua inglesa no Paraná: o PDE em foco /
Organizadores: Samantha Gonçalves Mancini Ramos, Michele Salles El Kadri, Taísa
Pinetti Passoni, Atef El Kadri e Luciana Cristina da Costa Audi; Prefácio de Vera Lúcia
Lopes Cristovão.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2020.
216 p.; il.; tabs.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-041-5

1. Ensino de Línguas. 2. Formação de Professores. 3. Língua Inglesa. I. Título.
II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anízio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação de professores - Estágios. 370.71
2. Língua inglesa. 420
3. Paraná. 918.162

Samantha Gonçalves M. Ramos
Michele Salles El Kadri
Taisa Pinetti Passoni
Atef El Kadri
Luciana Cristina da Costa Audi
(Orgs.)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO PARANÁ: O PDE EM FOCO



Copyright © 2020 - das organizadoras representantes dos colaboradores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Editoração: Eckel Wayne

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Vera Lúcia Lopes Cristovão	
INTRODUÇÃO	13
AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA SEED-PR NOS ÚLTIMOS 20 ANOS: CARACTERIZANDO O PDE-PR EM RELAÇÃO ÀS PROPOSTAS GOVERNAMENTAIS QUE O ANTECEDERAM.....	19
Samantha Gonçalves Mancini Ramos	
O PDE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ.....	77
Luís Fernando Lopes	
REPRESENTAÇÕES DE FORMADORES DE PROFESSORES DE INGLÊS NO CONTEXTO DO PDE-PR.....	97
Alexandre Stein	
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E LETRAMENTO CRÍTICO: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DURANTE O PDE.....	133
Juliane D’Almas	
IMPACTOS DO PDE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS	161
Luciana Cristina da Costa Audi	
POSFÁCIO	203
Michele Salles El Kadri e Taisa Pinetti Passoni	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	209
SOBRE OS AUTORES	213

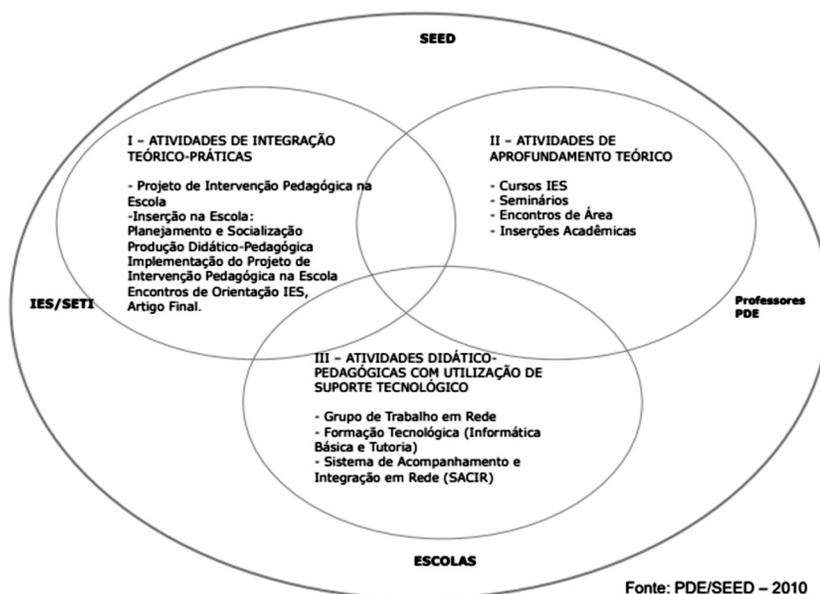
PREFÁCIO

A obra **Formação continuada de professores de Língua Inglesa no Paraná: O PDE em foco** aborda questões relativas ao Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, “uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense”¹.

Essa articulação é representada pela imagem 1 do documento síntese sobre o PDE.

1 http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_rotatorios/2016/documento_sintese_pde_2016.pdf

Figura 1: Quadro Esquemático do Plano Integrado de Formação Continuada PDE/PR (PDE/SEED-PR – 2010).



Fonte: PARANÁ (2012, p. 10)

Ao acessar o Portal Educacional do Estado do Paraná, o Dia a Dia Educação, o espaço para o PDE² disponibiliza trabalhos desenvolvidos no formato de artigos e de Produção Didático-Pedagógica nos anos de 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014 e 2016. Uma profícua base de dados relativa à produção de conhecimento no Programa. Analogamente, a obra que ora apresento também se configura como uma produção que discorre sobre o PDE. Os diferentes capítulos enfocam questões relacionadas a um dos eixos e/ou à articulação proposta.

O livro é organizado por cinco formadores de professores com ampla experiência no Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE. Samantha Ramos, Michele El Kadri e Taisa Pinetti Passoni concluíram tanto o mestrado quanto o doutorado e Luciana Audi e Atef El Kadri o

2 <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>

mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Londrina. Em 2011, Samantha Ramos concluiu sua tese de doutorado intitulada “O programa de desenvolvimento educacional do estado do Paraná e sua proposta de formação continuada: foco nos grupos de trabalho em rede” com o objetivo geral de “revelar as relações que se estabelecem entre 3 GTRs realizados em 2007 e 2008 com a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE”. Em suas conclusões, a pesquisadora reconhece a atribuição de novos papéis aos participantes do PDE e propõe alternativas para a potencialização desses papéis. Ramos e Michele El Kadri também tiveram experiência como coordenadoras do PDE – Inglês, na UEL, no período 2015 a 2017 e 2013 a 2015, respectivamente. Todos tiveram experiência como orientadores de trabalhos desenvolvidos por professores de língua inglesa no PDE.

Com base nessa vasta experiência, os organizadores reuniram cinco trabalhos que abordam temáticas caras ao Programa. Em seu capítulo “As políticas educacionais da SEED-PR nos últimos 20 anos: caracterizando o PDE em relação às propostas governamentais que o antecederam”, versão revisada de uma parte de sua tese, Ramos verifica o estatuto de inovação da proposta de formação de professores do PDE-PR. Para isso, faz um mapeamento da trajetória de seis projetos de formação continuada de professores (Paraná ELT, Criação das Diretrizes Curriculares, Grupos de Estudo, Projeto Folhas, Livro Didático Público e PDE-PR) da Secretaria de Estado de Educação ao longo dos últimos dez anos e desenvolve uma discussão sobre o caráter crítico ou não, transformador ou não do PDE.

No capítulo “O PDE e a formação continuada de professores no estado do Paraná” um recorde de sua dissertação de mestrado, Lopes analisa o documento síntese do PDE, versão 2007, com base no referencial teórico marxista, a partir das categorias ontologia, gnosiologia/epistemologia e as dimensões ético-política e pedagógica. Como parte da análise, Lopes aborda o processo histórico envolvendo as políticas públicas de formação continuada no Brasil.

“Representações de formadores de professores de Inglês no contexto do PDE-PR”, pesquisa baseada na dissertação de Stein, defendida

em 2015, o autor tem como objetivo a identificação de representações de formadores de professores de inglês sobre formação continuada no contexto do PDE-PR. Seu referencial teórico é embasado nos conceitos de Recontextualização e de Representações Sociais.

O texto de Juliane D'Almas, “Ensino de língua inglesa e letramento crítico: experiências de professoras durante o PDE”, também um recorte de sua pesquisa de doutorado defendida em 2016, teve como objetivo abordar experiências de docentes de língua inglesa com ensino de leitura crítica versando sobre desafios vividos e resultados alcançados. As professoras participantes lecionavam português e inglês e haviam participado do PDE anos antes, sob a orientação da mesma orientadora de D'Almas. O trabalho ressalta a contribuição do programa para um processo de educação mais significativo para alunos e professores, um espaço de partilhas, de aprendizagem e de possibilidades de transformação.

“Impactos do PDE sobre a formação de professores de inglês”, de Luciana Cristina da Costa Audi, é uma síntese da dissertação de mestrado intitulada “EU ME SINTO RESPONSÁVEL”: os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês, defendida na UEL, em 2010. Audi ressalta o papel do PDE de fomentar a relação entre a Educação Básica e o Ensino Superior por meio de atividades colaborativas em um estudo desenvolvido pelo/a professor(a) da rede pública com a orientação de um(a) professor(a) universitário/a. Em seu trabalho, Audi teve como objetivo “apresentar um estudo sobre os impactos do PDE sobre a formação de professores de Língua Inglesa que dele participaram no ano de 2007”. As análises e conclusões mostram vários e distintos sentidos ao programa.

Dessa forma, podemos observar a relevância dos trabalhos selecionados para compor a obra e a pertinência da leitura para aqueles interessados em formação continuada de professores de línguas e políticas públicas voltadas para esse eixo. Destaco também o mérito da parceria dos autores com os orientadores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem³, da Universidade Estadual de Londrina, na área de concentração

3 <http://www.uel.br/pos/ppgel/pages/pt/inicial.php>

Linguagem e Educação, na linha de Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira, por meio do desenvolvimento e da qualidade das pesquisas aqui relatadas. A parceria e a colaboração no contexto sócio-histórico que vivemos nesse fim da segunda década do século XXI são cruciais para os enfrentamentos e resistência aos ataques imputados à educação e à formação de professores.

As diferentes perspectivas teóricas que subjazem as lentes de interpretação dos dados bem como a riqueza no design metodológico tanto no que diz respeito à coleta e/ou geração de dados quanto aos procedimentos de análise conferem uma rica e produtiva leitura ilustrando possibilidades de estruturação de novas pesquisas e reflexões sobre as questões abordadas.

A obra é certamente um convite instigante e provocativo de novas reflexões e de contínuo engajamento nas ações por uma formação continuada crítica, reflexiva, participativa e transformadora. Desejo que a leitura possa nos inspirar a continuar na resistência!

Vera Lúcia Lopes Cristovão
Docente PPGEL/UEL e pesquisadora CNPq

Referências

PARANÁ. *Documento Síntese PDE*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED: Curitiba, 2012.

INTRODUÇÃO

Este livro nos leva a conhecer os caminhos trilhados pelo PDE, o Programa de Desenvolvimento Educacional, desenvolvido pela Secretaria de Educação do estado do Paraná (SEED) que, por mais de 10 anos, se configurou em uma proposta governamental de Formação de Professores no referido estado.

Implantado em 2007, o PDE foi apontado por seus idealizadores como um novo modelo de formação continuada no qual os professores da **Educação Básica teriam a oportunidade de retornar às atividades acadêmicas** retomando seu processo de formação por meio da realização de um programa, com a duração de dois anos, ofertado pelas universidades estaduais (PARANÁ, 2007, p. 13). O PDE do Paraná caracteriza-se assim, como um mestrado profissional ofertado pelas universidades estaduais em parceria com a SEED. Na ocasião de seu lançamento, o Documento Síntese do Programa apontava a singularidade da proposta e o papel dessas Instituições de Ensino Superior (IES) no processo:

Ao optar pela implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, um Programa de Formação Continuada que não encontra modelos públicos similares, a educação paranaense, mais uma vez, mostra-se inovadora, coerente na perseguição à utopia da educação de fato universal, democrática, transformadora e de qualidade. A parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná decorre da percepção de que a essência do Programa encontra ressonância na reflexão pedagógica crítica nelas produzida. Dessa forma, acreditamos que estamos construindo um Programa que ultrapassa os limites da ação proposta, pois viabiliza uma real

integração entre a formação inicial e a formação continuada dos egressos de graduação, que poderá resultar em outras parcerias ainda mais promissoras. (PARANÁ, 2007, p. 8).

De acordo com a Resolução 1905/2007, da SEED-PR (PARANÁ, 2009), o PDE consiste em um programa de formação de professores em serviço, em parceria com a Secretaria do Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e as Universidades Estaduais e Federais do Paraná. Organizado em um modelo diferenciado, compreende duas formas de participação, a presencial e semipresencial; sendo o formato presencial realizado nas IES estaduais e federais do Paraná, e o semipresencial, por meio de uma plataforma virtual de aprendizagem *Moodle*¹, que proporciona um contato do professor PDE (docente do quadro permanente da Educação Básica da rede pública do Paraná) com seus colegas professores da mesma disciplina na rede pública de ensino.

O Programa de formação se pautava pelo fortalecimento da articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior. No Programa, a formação ocorria por meio de um plano de trabalho proposto pelo professor PDE numa atividade colaborativa com um professor orientador de uma IES. O plano de trabalho deveria compor-se da proposta de estudo a ser desenvolvida ao longo de dois anos de participação no Programa, da elaboração de materiais didáticos para uso no contexto do próprio professor, e da orientação de grupos de trabalho em rede na plataforma *Moodle*, feita pelo professor PDE aos demais professores da rede pública.

No primeiro ano, o professor era afastado de suas atividades pedagógicas para frequentar aulas nas IES e para o desenvolvimento da proposta de estudos. No segundo ano, voltava para o contexto escolar, porém com uma carga horária reduzida, de modo que pudesse desenvolver a proposta junto aos alunos na escola e publicar o resultado da pesquisa em formato de artigos.

1 Moodle: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. Sistema ou ambiente virtual de aprendizagem.

Elogios não faltaram para o PDE-PR. No auge de sua implementação, a então secretária da educação, Yvelise Arco-Verde² afirmou que o Ministério da Educação (MEC) aprovou o programa e o definiu como referência nacional de capacitação de professores, salientando que este era, na época, o maior programa educacional de formação de professores em andamento no Brasil. Segundo artigo publicado no site Dia a Dia Educação, em outubro de 2010³, a SETI salientava que o PDE-PR era um Programa louvável, pois se tratava da primeira política institucional efetiva que visava à **integração entre o ensino superior e a educação básica**, o que, refletiria em mudanças qualitativas empreendidas na prática escolar da rede pública paranaense.

Sob o slogan “Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da Educação Básica da rede pública estadual”, o PDE-PR configurou-se como um programa de formação continuada implantado de 2007 a 2016 que envolveu mais de 1000 docentes das IES, 80% oriundos das Universidades e Faculdades Estaduais do Paraná e 20% das Universidades Federais, sendo que mais de 153.000 professores da Educação Básica pública do estado tornaram-se concluintes⁴.

Criado como um Programa de governo (portanto, de caráter efêmero) transformou-se em uma política de Estado, em julho de 2010, quando o PDE tornou-se permanente, por meio da Lei Complementar 130/2010. Entretanto, no que se refere ao seu andamento atual é importante ressaltarmos que desde 2016 a iniciativa parece estar em descontinuidade.

Diante deste cenário, este livro, além de apresentar os avanços proporcionados pelo PDE, especialmente na área de língua inglesa, também se articula como uma forma de resistência: apesar dos bons frutos da iniciativa, não somente para o ensino de inglês nas escolas, mas também para as identidades docentes e currículos das diferentes licenciaturas. Salientamos que o **Programa PDE, enquanto política de formação con-**

2 Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/PDE-agora-e-politica-de-Estado-no-Parana> Acesso em 06/05/2020.

3 Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Lei-que-torna-PDE-politica-permanente-e-aprovada-na-Assembleia-Legislativa> Acesso em 06/05/2020.

4 Informações disponíveis em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1811> Acesso em 06/05/2020.

tinuada, parece estar em perigo, conseqüentemente, sua suspensão pode favorecer políticas neoliberais que tendem a colocar a responsabilidade da formação continuada no indivíduo, sem possibilitar condições para tal.

Nesse sentido, para nós, este livro representa uma forma de documentar uma faceta das aprendizagens possibilitadas por este Programa: facetas que foram captadas por meio de pesquisas realizadas, de modo especial, com foco na qualificação de professores de inglês⁵. Os capítulos aqui apresentados constituem a busca de pesquisadores que, engajados em programas de mestrado e doutorado, se aventuraram a compreender a natureza e o alcance de uma proposta governamental de formação docente da magnitude do PDE, que desde seu início promoveu iniciativas de valorização da aprendizagem em rede e inserção de propostas de ensino à distância. Além disso, o volume visa dar voz a pessoas que exerceram diferentes papéis sociais dentro do programa: a voz de professores e professoras da escola pública que participaram do Programa (capítulos de AUDI e de D'Almas); a voz de professoras formadoras (capítulo de Ramos) e de pesquisadores (capítulos de Stein e de Lopes).

Atuando como formadores de professores, nossa intenção com esta obra é documentar as pesquisas, experiências e representações dos envolvidos. Entendendo o aprendizado como forma de participação nas práticas próprias da profissão, o PDE se configurou, para nós, como uma política de formação com potencial de transformar a realidade escolar e diminuir o famoso fosso entre teoria e prática. O PDE foi também espaço para nosso próprio aprendizado: ter os professores da escola pública convivendo em nossas universidades, não somente nos impactou, mas também ressignificou nossas aulas e os currículos dos cursos de licenciaturas.

Nossa experiência com o PDE nos faz acreditar no processo contínuo de reconstrução identitária, na importância da junção entre universidade e escola, teoria e prática e formação colaborativa com propósitos compartilhados para a melhoria do ensino de inglês nas escolas públicas.

5 De acordo com estatísticas do Programa, entre 2007 e 2016, a área de Línguas Estrangeiras Modernas, em que o Inglês se inclui, foi responsável por 1.666 publicações, entre artigos e produções didático-pedagógicas por parte dos professores do quadro permanente do magistério, da Educação Básica do Paraná. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1811> Acesso em 06/05/2020.

Esperamos não somente que essas reflexões possam colaborar para o entendimento das transformações fomentadas por este Programa para a formação continuada de professores de inglês, mas, também, que incite outras pesquisas que nos levem a outros entendimentos e reflexões sobre o PDE e o imperativo da formação continuada como compromisso do Estado com a educação no Brasil.

Michele Salles El Kadri

Taisa Pinetti Passoni

Atef El Kadri

Luciana Cristina da Costa Audi

Samantha Gonçalves Mancini Ramos

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA SEED-PR NOS ÚLTIMOS 20 ANOS: CARACTERIZANDO O PDE-PR EM RELAÇÃO ÀS PROPOSTAS GOVERNAMENTAIS QUE O ANTECEDERAM¹

Samantha Gonçalves Mancini Ramos²

Qual a complexidade da uma mudança? Tome qualquer problema ou política educacional e comece a listar todas as forças que poderiam buscar uma solução e que precisariam ser influenciadas para fazer uma mudança produtiva. Então, apoie-se na ideia de que fatores não planejados são inevitáveis – a política governamental muda ou é constantemente redefinida, os líderes saem, pessoas que são contatos importantes mudam para outras funções, nova tecnologia é inventada, a imigração aumenta, a recessão reduz os recursos disponíveis, um conflito amargo emerge, e assim por diante. Finalmente, entenda que cada nova variável que entra na equação – estes fatores imprevisíveis, mas inevitavelmente barulhentos – produzem dez outras ramificações, que por sua vez produzem dez outras reações e assim por diante (FULLAN, 1994)³.

1 Este capítulo é uma versão revisada de parte da tese, apresentada, em 2011, ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

2 Docente no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (saramos2007@gmail.com)

3 Tradução nossa para: “How is change complex? Take any educational policy or problem and start listing all the forces that could figure in the solution and that would need to be influenced to make for productive change. Then, take the idea that unplanned factors are inevitable - government policy changes or get constantly redefined, key leaders leave, important contact people are shifted to another role, new technology is invented, immigration increases, recession reduces available resources, a bitter conflict erupts, and so on. Finally, realize that every new variable, that enters the equation - these unpredictable but inevitable noise factors - produce ten other ramifications, which in turn produces tens of other reactions and on and on” (FULLAN, 1994).

Comungo com Fullan (1994) em sua ideia de que as mudanças, sejam quais forem, são complexas por serem repletas de inconstâncias a serem equacionadas. Desta forma, para estudar o PDE-PR, convido os leitores a viajar no tempo e compreender mais aprofundadamente os programas que o antecederam. Faço este convite por entender que, em um estudo acadêmico, assim como na vida cotidiana, é prioritário que tenhamos uma visão ampla dos acontecimentos, das “variáveis”. Minha percepção é que sem “re-trilhar os caminhos” percorridos pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), no que tange à formação docente, nosso entendimento sobre o PDE-PR possa ser incompleto e restritivo. Em outras palavras, não creio ser possível compreender “a parte” sem considerar “o todo”.

Desta forma, neste capítulo objetivo verificar se, de fato, o PDE-PR traz uma proposta inovadora à formação de professores, assim como aponta o discurso governamental atrelado a sua existência. Buscarei esta suposta singularidade investigando as propostas do PDE-PR a partir dos programas que o antecederam ao considerar: 1) a visão da SEED-PR a respeito do sujeito/professor, 2) aos processos de tomada de decisão que ocorrem na concepção e na implementação do projeto (FULLAN, 1994), 3) aos diferentes entendimentos dos programas em relação ao conhecimento (WASKO; FARAJ, 2000) e à aprendizagem (WENGER, 1998) e 4) os modelos e tradições de formação (WALLACE, 1991 e ZEICHNER, 1994).

A seguir, discorro acerca de seis projetos de formação continuada de professores, promovidos pela SEED-PR na última década: Paraná ELT, Criação das Diretrizes Curriculares, Grupos de Estudo, Projeto Folhas, Livro Didático Público e PDE-PR. Tentando ir além da mera descrição dos acontecimentos, posiciono-me em relação a suas propostas e comento sobre as repercussões de tais projetos no âmbito universitário (em que trabalhei e me relacionei com outros formadores) e nas escolas públicas (que frequentei como supervisora de estágio e em que me relacionei com os professores). Farei, obviamente, uma descrição mais aprofundada do PDE-PR, apresentando suas instâncias operacionais, seu caráter interinstitucional, seus objetivos, seus pressupostos teóricos, seus participantes,

suas atividades e seus momentos de práticas inter-relacionais, que estabelecem a chamada ‘Formação Continuada em Rede’.

1. Retrospectiva Histórica: da Consultoria Externa à Formação em Rede

Tradicionalmente, a formação continuada de professores se dá através de programas usualmente chamados de capacitação, atualização, reciclagem, treinamento, entre outros. Em muitos deles, a expectativa é de que os professores sejam expostos a novos pressupostos teóricos, por meio do contato com especialistas da área, e que este contato desperte novas percepções nestes profissionais. Isto, por sua vez, supostamente ocasionaria mudanças em suas práticas educacionais que poderiam se reverter na melhoria de aprendizagem de seus alunos. Esta é, portanto, uma visão de causa e efeito que não encontra respaldo nas complexidades da realidade educacional.

Em outras palavras, no modelo tradicional de formação/aprendizagem continuada, os “portadores” do conhecimento acadêmico (especialistas/ pesquisadores/acadêmicos) ministram cursos com referenciais teóricos considerados relevantes para superação dos problemas enfrentados na escola, e os professores ficam incumbidos da implementação ou da transposição didática destas propostas para o contexto da sala de aula. A construção de conhecimento é vista como resultante do grau de apreensão dos conceitos que se quer implementar. Abaixo, visualizamos esta visão hierarquizada e linear da construção de conhecimento.

Na prática, o modelo tradicional apresenta limitações, primeiramente porque são os especialistas/pesquisadores/acadêmicos que definem quais são as problemáticas da prática docente e teorizam sobre elas sem, necessariamente, estar inseridos nessa prática. Da mesma forma, os professores podem não compreender estas propostas ou mesmo não as aceitar. De qualquer forma, a aceitação não garante que este professor esteja preparado para transpor didaticamente este novo referencial. Celani (2010) ilustra as complexidades de idealizar e implementar propostas de formação docente, ao apontar que,

Frequentemente, sempre que um novo projeto, quer na esfera federal, quer nas esferas estaduais e municipais, é idealizado e em seguida implementado, raramente se pensa em, com antecedência, preparar os professores para sua implementação. Parece até que as autoridades, de modo geral, pressupõem que os professores estão sempre capacitados a compreender o novo e a pô-lo em prática sem necessidade de uma especial preparação. Foi assim, no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais e também da Escola de Tempo Integral e da nova Proposta Curricular, no estado de São Paulo. Atribui-se ao professor, que vai transformar aqueles conceitos teóricos inerentes aos vários documentos em ações de sala de aula, preparação e vivência que ele não tem, porque não foi preparado para isso em sua formação inicial, nem tem oportunidades sistemáticas de fazê-lo em forma de educação continuada. (CELANI, 2010, p. 89).

No estado do Paraná, os programas de formação de professores têm sido fortemente marcados pelas visões político/educacionais daqueles que ocupam posições de poder no governo do estado. Diferentemente de políticas públicas, políticas educacionais governamentais tendem a ter a mesma duração dos mandatos dos governantes (ANDREOTTI, GIMENEZ e JORDÃO, 2005). Desta forma, faz-se necessário traçar um panorama histórico da última década, de modo a compreender os movimentos que têm caracterizado a formação continuada no Paraná, especialmente dos professores de língua inglesa, foco deste estudo.

1.1 Paraná ELT: buscando consultoria externa

No início de 1999, a nova administração da SEED-PR trouxe para o contexto paranaense um formato para a formação de professores pautado na “orientação mais direta das políticas e modelos do Banco Mundial, centrado em parâmetros quantitativos de avaliação” (GIMENEZ; MATTEUS, 2005, p. 165). Este novo formato foi testado inicialmente com professores de Língua Inglesa, uma vez que esta era considerada área

prioritária dentro da nova política. Assim, surgiu o programa Paraná English Language Teaching, que ficou conhecido como Paraná English Language Teaching.

Primeiramente, o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Estado do Paraná (CELEM) organizou o *I Seminário do Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas públicas do Paraná: a proposta da SEED-PR para o novo milênio*⁴, evento no qual foram apresentadas aos professores opções de capacitação e sugerido que cada um deles elaborasse um plano individual de desenvolvimento. Os ‘feedbacks’ dos professores presentes no seminário apontaram para cursos de proficiência, em formato presencial, oferecidos pelos Núcleos Regionais de Ensino (NAP) das Instituições de Ensino Superior (IES) paranaenses. Neste evento, os professores foram submetidos a testes de proficiência e, posteriormente, os resultados apontaram para uma maioria de professores com sérias dificuldades linguísticas. Gimenez e Mateus (2005) descrevem o que ocorreu a seguir:

Com base nesses resultados, e já na coordenação do projeto (provavelmente já submetido ao Banco Mundial), o Conselho Britânico⁵ organizou uma imersão, em Faxinal do Céu, atendendo a solicitação da Secretária de Educação, que havia participado do Seminário acima referido e prometido aos professores que haveria imersão em janeiro de 2000. Uma escola de línguas de Curitiba foi responsável por essas atividades. Em fevereiro de 2000 foi realizado, na UEL, o 1º. Encontro dos Projetos NAP do Paraná, com a presença de representantes do Conselho Britânico, da coordenadora do curso da Open University (OU) e dos professores envolvidos com os NAPs. Naquela oportunidade foi colocado como modalidade central do programa o curso a distância com ênfase no desenvolvimento metodológico (o livro *Teaching and Learning English*, com fita de vídeo), tendo sido acoplado ao seu formato inicial um material voltado para o desenvolvimento lingüístico. (GIMENEZ; MATEUS, 2005, p. 167).

4 Todas as informações referentes a este evento, realizado de 29 de novembro a 4 de dezembro de 1999, em Faxinal do Céu, provêm dos relatos de Gimenez e Mateus (2005).

5 <https://www.britishcouncil.org.br/>

Em 2000 e 2001, as atividades do projeto foram implementadas e dados apontaram melhora na proficiência dos professores. Entretanto, sob este aparente sucesso, conviveram conflitos sobre o desenho do projeto entre os parceiros do programa (Conselho Britânico, NAP, CELEM, SEED-PR) durante sua execução. Alguns pontos sob questionamento foram a incompatibilidade entre os mecanismos de avaliação; as expectativas dos professores e o *syllabus* do curso; a ênfase linguística em detrimento dos aspectos pedagógicos; a incoerência entre as demandas educacionais e a proposta de formação a distância; o material utilizado e o contexto de ensino dos professores da rede pública e os próprios custos da administração do projeto pelo CB (GIMENEZ; MATEUS, 2005, p. 168).

Em suma, o projeto configurou-se como uma iniciativa da SEED-PR para valorização da língua inglesa a partir do *know how* do Conselho Britânico; Gimenez e Mateus (2005, p. 161) o definem como um exemplo de política de valorização do “conhecimento estrangeiro” sobre o conhecimento localmente produzido. O programa deu destaque à formação continuada destes professores, que se sentiram, de certa forma, privilegiados. O trecho abaixo exemplifica bem as ambiguidades deste projeto.

A implantação do Programa Paraná ELT (2000-2002), a partir de uma política de gestão ditada por órgãos de financiamento internacionais, colocou em destaque o ensino de língua inglesa e representou, para muitos professores da rede pública, um avanço para a área. No entanto, esta percepção pode ter sido influenciada mais pelos mecanismos de sedução inerentes a um programa que elegeu a competência do “falante nativo” como meta a ser alcançada e menos por efeitos concretos sobre as condições de ensino em nossas escolas. (GIMENEZ; MATEUS, 2005, p. 161).

Apesar da existência de visões não consensuais sobre o Programa, o Paraná ELT traz boas recordações aos professores de Língua Inglesa da rede pública que dele participaram. Palmer (2012, p.219), que atuou como coordenador do programa pelo Conselho Britânico durante os 3 anos, relatou os resultados obtidos durante a implementação do projeto

no que se refere ao aumento da auto-estima dos professores, autonomia em seus processos de aprendizagem e capacitação e fortalecimentos dos professores formadores.

From day one of the project, when 500 teachers came to the Teachers University to give their views on the training model being envisaged, it was apparent that raising self-esteem would be a significant factor in embedding the benefits. The fact that this project was focusing on state teachers of English for the first time had an immediate impact, but to sustain this impact, both the management team and the delivery partners had important roles to play. (...). Turning teachers into independent learners is challenging if the pervading culture is one of dependency. The starting point for tackling this had to be the universities and building the skills of the university trainers in managing autonomous learning. This was achieved through a series of workshops. (...) Universities had traditionally implemented pre-service and in-service training, but the perception was that this had not been successful (...) it was clear that universities would have to be strengthened if the improvements in teacher education were going to be embedded. Through the creation of a university supply network, building their capacity through a number of trainer training programmes, and involving representatives in the project consultative committee, not only did this allow for much better communication and exchange of skills and knowledge amongst them, but it also enhanced their own sense of worth within the system, in that they were able to influence the development of the regional project directly. In all, the project enhanced their abilities and strengthened their reputation within the state and across Brazil. (...) As I have previously mentioned, the question of size and reach was addressed by adopting a distance education approach, with periods of self-study interspersed with fortnightly meetings with tutors, where the focus was less on teaching new content and more on such matters as managing learning and assessing needs, celebrating successes, and dealing with learning problems⁶.

6 Tradução nossa: Desde o primeiro dia do projeto, quando 500 professores vieram à Universidade dos Professores para dar suas opiniões sobre o modelo de treinamento que estava sendo

A ênfase do Paraná ELT recaiu sobre o indivíduo e suas competências individuais. O professor foi visto como aquele que precisava de ajuda para aprimorar sua ferramenta básica de trabalho, a língua inglesa. Foi tratado mais como usuário da linguagem do que como pedagogo. Por fim, é importante salientar que o Paraná ELT foi uma das iniciativas educacionais que marcaram os dois mandatos do governo Jaime Lerner (1995/2002). Neste período, houve uma reconfiguração do sistema de ensino público no Estado do Paraná com a aplicação de treinamentos realizados na Universidade do Professor⁷.

Em 2003, após as eleições governamentais, teve início o primeiro dos dois mandatos de Maurício Requião (2003-2010), cujo discurso político prometia grandes transformações para a Educação no Paraná. A primeira delas foi a proposta de criação coletiva das Diretrizes Curri-

planejado, ficou claro que aumentar a autoestima seria um fator significativo para incorporar os benefícios. O fato de este projeto se concentrar nos professores estaduais de inglês pela primeira vez teve um impacto imediato, mas, para sustentar esse impacto, tanto a equipe de gerenciamento quanto os parceiros tiveram papéis importantes a desempenhar. (...) Transformar professores em aprendizes independentes é um desafio se a cultura que a permeia é de dependência. O ponto de partida para lidar com isso tinha que ser as universidades e construir as habilidades dos instrutores universitários na gestão da aprendizagem autônoma. Isto foi conseguido através de uma série de workshops. (...) Tradicionalmente, as universidades haviam implementado treinamento pré-serviço e em serviço, mas a percepção era de que isso não havia sido bem sucedido (...) estava claro que as universidades teriam que ser fortalecidas para que as melhorias na formação de professores fossem incorporadas. A criação de uma rede de fornecimento universitário, construindo sua capacidade através de vários programas de treinamento de instrutores, e envolvendo representantes no comitê consultivo do projeto não apenas permitiu uma comunicação e intercâmbio de habilidades e conhecimentos muito melhores entre eles, mas também reforçou seu próprio senso de valor dentro do sistema, na medida em que foram capazes de influenciar diretamente o desenvolvimento do projeto regional. Ao todo, o projeto aprimorou suas habilidades e fortaleceu sua reputação no estado e em todo o Brasil. (...) Como já mencionei anteriormente, a questão do tamanho e alcance foi abordada pela adoção de uma abordagem à distância, com períodos de auto estudo intercalados com encontros quinzenais com tutores, onde o foco foi menos em ensinar novos conteúdos e mais em assuntos como gerenciar o aprendizado e avaliar necessidades, celebrar sucessos e lidar com problemas de aprendizado.

- 7 Paulics (1997) aponta que a Universidade do Professor, projeto desenvolvido pela SEED-PR no governo Jaime Lerner, ofereceu formação integral e continuada aos professores da rede pública, além de favorecer a troca de experiências. A ideia começou a ser implantada em 1995, depois de se constatar que a capacitação convencional oferecida a poucos professores não estava sendo efetiva nos resultados junto aos alunos. O projeto tinha caráter massivo e era de adesão voluntária. O processo de formação era composto por cursos não só em áreas de conhecimento curricular, mas também de eventos transdisciplinares, em que o professor ampliava suas competências pessoais, culturais e profissionais, em convívio com um grande número de colegas das mais diversas áreas do conhecimento.

culares da Educação Básica alinhada a uma concepção de formação de professores que valoriza a construção coletiva dos localmente produzidos.

1.2 Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: proposta de criação coletiva

A nova gestão governamental, que teve início em 2003, estabeleceu uma proposta de reformulação do currículo para a Educação Básica através de modelo de construção coletiva das novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (doravante DCE). Diferentemente do Paraná ELT, nesta proposta de formação continuada, os professores foram convidados a se reunir, debater e efetivamente contribuir para a redação do texto das diretrizes curriculares em um modelo de formação continuada constituído de seminários, reuniões técnicas preparatórias, encontros descentralizados nos municípios, sistematização de dados e redação de documento preliminar.

Para dar início às atividades do programa, a SEED-PR criou um Grupo Permanente composto de cerca de 160 professores e representantes dos 32 Núcleos Regionais de Educação. Este grupo participou do *I Seminário Estadual para a elaboração coletiva das Diretrizes Curriculares Estaduais do Ensino Fundamental*, realizado nos dias 26 e 27 de maio de 2004, no qual foram convidados a debater acerca das concepções educacionais que fazem parte do discurso escolar. O seminário objetivou: a) promover a discussão inicial para a elaboração das DCE por área do conhecimento; b) constituir um Grupo de Trabalho, tendo em vista o processo de elaboração coletiva das DCE; c) planejar ações de favorecimento ao envolvimento coletivo dos professores no processo de elaboração das DCE; d) elaborar um roteiro de trabalho com encaminhamentos para a organização dos Encontros Descentralizados, e) conceber uma síntese das discussões realizadas como referência para as discussões e reflexões nos Encontros Descentralizados.

Dentre os temas que permearam as atividades do seminário, podemos destacar: as filosofias que norteiam a prática do ensino de LE no Brasil, as questões referentes ao currículo, a importância do ensino de

Inglês no ensino fundamental no contexto brasileiro, os objetivos que deveriam nortear este ensino, os questionamentos que a pós-modernidade traz à educação, os pressupostos e princípios norteadores da pedagogia crítica, a ressignificação do ensino de LE no ambiente escolar de forma a ressaltar seu papel na construção de identidades e seu papel transformador, a conscientização das diferenças de valorização das línguas e os papéis que desempenham em diferentes momentos históricos, entre outros.

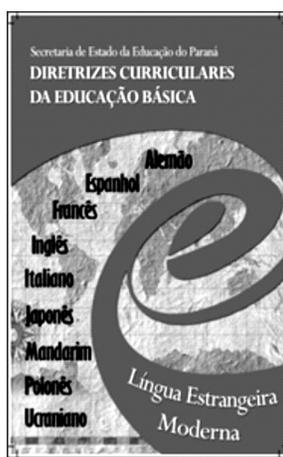
Após o primeiro seminário, ocorreu o I Encontro Descentralizado, com duração de um dia, realizado nos Núcleos Regionais de Ensino (doravante NRE) de todo o estado e contando com a presença de professores em suas respectivas áreas do conhecimento e de membros do Grupo Permanente. Nestes encontros, foram retomadas as discussões propostas nos seminários, mediante roteiros de trabalho elaborados e leituras propostas pela equipe técnica e consultoras da SEED-PR. Nestes encontros, também foram produzidos relatórios que serviram de base para a elaboração da versão preliminar das DCE. O segundo seminário, realizado nos dias 27 e 28 de setembro de 2004, contou novamente com os membros do Grupo Permanente e teve início com uma retomada dos relatórios produzidos no I Encontro Descentralizado e as problemáticas relacionadas às condições de ensino com impacto nas questões pedagógicas.

Dentre as dificuldades mencionadas, destacaram-se: a deficiência na formação inicial, a carência de formação continuada do professor afetando sua proficiência e seus conhecimentos metodológicos, a escassez de recursos pedagógicos para o ensino de LE, o número de alunos em sala, assim como os ambientes não equipados para o ensino de línguas. Questões de legislação também constavam destes relatórios, entre elas: ausência da LE nas avaliações nacionais, a inserção da disciplina no núcleo comum do currículo e não no núcleo diversificado, a urgência do ensino de LEM a partir das séries iniciais do Ensino Fundamental, a carga horária insuficiente, os critérios da escolha da LEM e a garantia da oferta do ensino de duas LEM. Após esta revisão dos relatórios, o segundo seminário prosseguiu com a apresentação dos convidados e foi finalizado após o planejamento do II Encontro Descentralizado.

Depois desse evento, vários encontros descentralizados foram realizados e seus relatórios serviram de base para a confecção de versões preliminares das DCE. A possibilidade de se elaborar as diretrizes colaborativamente passou por um ceticismo inicial, mas o *design* do processo de construção do documento buscou envolver, de fato, a comunidade de professores de LE.

Entretanto, o trajeto para se chegar à elaboração da versão final da DCE lançada em 2008 foi marcado pela leitura crítica de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação, sendo que tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do Departamento de Educação Básica, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos.

Apesar da criação das DCE ter sido marcada inicialmente pela valorização do professor como sujeito ativo de seu processo de formação, o que ocorreu depois foi, de fato, um apagamento da voz do professor para dar espaço ao saber acadêmico. Em meus contatos com professores de LE após o lançamento da versão final das DCE, ouvi que estes não se sentiam como ‘criadores’ do texto que supostamente ajudaram a confeccionar. As diferenças entre as versões preliminares e a versão final são marcantes, levando-nos a considerar que a ‘leitura crítica’ dos especialistas acabou sendo, na verdade, uma reformulação geral do texto.



Fonte: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf

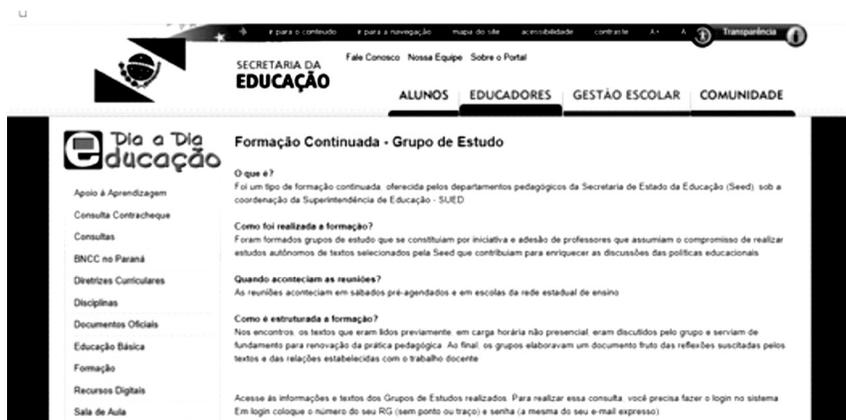
Estas ações de criação das versões preliminares das diretrizes ocorreram na primeira gestão de Maurício Requião (2003-2006). Paralelo a este processo, a SEED-PR lançou outras propostas de formação continuada, entre elas, os Grupos de Estudo que menciono a seguir.

1.2 Grupos de estudo: a teoria suscitando reflexões e mudando a prática

Também concebidos como uma modalidade de formação continuada, os chamados Grupos de Estudo foram oferecidos pelos departamentos pedagógicos da SEED-PR a partir de 2005, sob a coordenação da Superintendência de Educação. Segundo informações disponibilizadas no *site* da SEED-PR naquela ocasião, tais grupos se constituem por iniciativa e adesão de professores que assumiam o compromisso de realizar estudos autônomos de textos selecionados pela SEED-PR, que, supostamente, contribuem para enriquecer as discussões sobre as políticas educacionais.

As reuniões dos grupos aconteciam em sábados pré-agendados e em escolas da rede estadual de ensino. Para tais reuniões, eram designados textos que deveriam ser lidos previamente e que, nos momentos presenciais, foram discutidos pelo grupo e supostamente deveriam servir de fundamento para renovação da prática pedagógica dos professores envolvidos. Ao final do encontro presencial, os grupos elaboravam documentos, fruto das reflexões suscitadas pelos textos e das relações estabelecidas com o trabalho docente. Este documento era denominado inventário de experiências.

Os textos e o roteiro de estudos produzidos pela SEED eram encaminhados aos NRE anteriormente a cada encontro. A sistematização dos trabalhos acontecia da seguinte forma: 1) o grupo realizava a leitura e a discussão do texto, bem como respondia às atividades sugeridas e as entregava ao coordenador do grupo; além disso, permaneciam com uma cópia para, posteriormente, utilizá-la na elaboração do documento final; 2) o documento final (um por grupo) era elaborado por todos os participantes e entregue ao Coordenador, que o enviava ao NRE; e 3) o NRE encaminha o documento final, juntamente com os demais roteiros de estudos de cada encontro a SEED-PR.



Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=616>

Os Grupos de Estudo seguiam com a abordagem de formação que deu base à criação das DCE: a valorização do professor como sujeito ativo no próprio processo de formação. Novamente, o conhecimento foi construído no coletivo, mas, desta vez, a partir das interpretações dos professores a respeito dos referenciais teóricos a serem estudados. Os conceitos teóricos aparecem como um meio de repensar o conhecimento experiencial.

Busquei relatos no *site* da SEED-PR sobre os resultados desta proposta de capacitação, assim como a tentei acesso à listagem de textos que foram utilizados para mediar os encontros e às perguntas que nortearam os debates. Infelizmente, não obtive sucesso nesta busca. Entendo que este período de formação se configura em um contexto de estudo pouco explorado por aqueles que pesquisam esta área no estado do Paraná.

1.3 Projeto ‘Folhas’ e Livro Didático Público: Professor como Produtor de Materiais

O Projeto de Formação Continuada e de Valorização dos Profissionais da Educação da Rede Estadual do Paraná, mais conhecido como ‘Folhas’, foi instituído pelo Plano Estadual de Desenvolvimento Educacional em 2006. A proposta tinha como objetivo oportunizar ao

profissional da educação a reflexão sobre sua concepção de ciência, conhecimento e disciplina que influencia a prática docente. O ‘Folhas’, nesta dimensão formativa, se configurava como uma produção colaborativa, pelos profissionais da educação, de textos de conteúdos pedagógicos que constituirão material didático para os alunos e apoio ao trabalho docente. Segundo o manual do projeto:

O ‘Folhas’ é um Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação que propõe uma metodologia específica de produção de material didático, como forma de viabilizar a pesquisa dos saberes e fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem a matriz curricular da Educação Básica da escola pública paranaense. Espera-se que, por meio desta metodologia, seja desenvolvida uma prática de pesquisa no cotidiano escolar e implementadas as Diretrizes Curriculares para Educação Básica da rede pública de ensino do Estado do Paraná. O resultado deste processo são materiais didáticos voltados para os alunos da educação básica. (PARANÁ, 2006, p. 4).

De acordo com o manual para confecção dos materiais⁸, o ‘Folhas’ consiste de um texto de autoria e de produção do próprio professor, sendo que sua criação pode ocorrer de forma colaborativa envolvendo o autor e colaboradores. De fato, sugere-se uma abordagem interdisciplinar, mas esta não é obrigatória. De acordo com a proposta da SEED-PR, a produção do ‘Folhas’ consiste em um processo de pesquisa no qual são discutidos “o conteúdo investigado, a pertinência e precisão conceitual, as atividades pedagógicas propostas, bem como a elaboração, revisão e modificação do texto”. (PARANÁ, 2006, p. 7).

8 <http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recdida/ManualFolhasJNETO.pdf>



Fonte: <http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recddida/ManualFolhasJNETO.pdf>

O ‘Folhas’ produzido deve ter como fundamento teórico-metodológico as DCE - Ensino Fundamental e Médio, sendo que o ponto de partida para sua produção são os conteúdos estruturantes e conteúdos básicos que estes documentos apontam para as referidas disciplinas. Da mesma forma, o autor deve ter a preocupação constante em adequar a linguagem ao interlocutor, lembrando-se sempre de que o ‘Folhas’ é dirigido aos alunos. No caso das Línguas Estrangeiras Modernas, o manual aponta para “a concepção de discurso enquanto prática social, efetivado por meio das práticas discursivas, as quais envolvem a leitura, a oralidade e a escrita” (PARANÁ, 2006, p. 3).

Os conteúdos serão desdobrados a partir de textos (verbais e não verbais de diferentes tipos). Portanto, os textos escolhidos para o trabalho pedagógico definirão os conteúdos linguístico-discursivos a serem trabalhados. Nesta nova proposta, para cada texto escolhido, o professor pode trabalhar o gênero, o interdiscurso, o aspecto cultural, a intertextualidade, a análise linguística, a variedade linguística, a diversidade cultural, etc.

O manual para criação do ‘Folhas’ esclarece o formato específico, as especificações e itens obrigatórios; entre eles: a) Problema do ‘Folhas’, b) Desenvolvimento teórico disciplinar e contemporâneo, c) Desenvolvi-

mento teórico interdisciplinar⁹, d) Propostas de atividades (distribuídas ao longo do texto) e, por fim, e) Referências. Segundo o Manual: “O problema do ‘Folhas’ visa mobilizar, desafiar o aluno, provocando-o a buscar e estudar os conteúdos pertinentes à resolução ou discussão do problema proposto. O estudante, ao ler a problematização inicial, deverá sentir-se diante de um problema para o qual precisará buscar uma resposta. É importante ressaltar que o problema apresentado deve ser pensado sob a ótica do aluno do Ensino Fundamental ou Médio, pois é ele quem deverá sentir-se mobilizado, provocado diante da situação apresentada. Nesse sentido, o problema ou situação problema inicial, para ser provocativo, deve estar vinculado a questões do universo de diálogo do estudante (ciência, arte, filosofia, linguagem), seu cotidiano, conhecimento prévio, grupo social, mídia, e outros. Podemos entender que o problema inicial dá o contexto de abordagem do conteúdo específico a ser desenvolvido no ‘Folhas’.” (PARANÁ, 2006, p. 5).

Após a elaboração e o envio do ‘Folhas’ por parte do professor, o material era avaliado por pareceristas que analisam se este segue as exigências para publicação. Entre as exigências, destacamos: 1) articulação entre conteúdo estruturante, básico e específico da disciplina; 2) relação do problema com os conceitos, teorias e conteúdos da disciplina e com o universo de diálogo do estudante, linguagem e seu nível de ensino; 3) articulação entre o problema, o desenvolvimento teórico e as atividades propostas; 4) coerência entre o referencial teórico utilizado na pesquisa e na produção do ‘Folhas’ e os fundamentos teórico-metodológicos presentes nas DCE; 5) coerência entre os conceitos desenvolvidos no ‘Folhas’ e os referenciais teóricos utilizados e citados; 6) coerência

9 De acordo com o Manual do ‘Folhas’: “Após o recorte do conteúdo específico e a elaboração do problema, o autor fará o desenvolvimento do texto de seu ‘Folhas’. O texto deverá ser escrito de modo a fornecer subsídios ao aluno para a solução ou para as tentativas de solução do problema. O tratamento dado ao conteúdo deve contribuir para a compreensão e discussão do problema. O grande desafio é o de não escrever um texto demasiadamente explicativo, longo, acadêmico, comprometendo a provocação alcançada pelo problema e afastando o aluno do ‘Folhas’. O desenvolvimento teórico ou proposição de práticas, portanto, deve remeter-se ao problema e abordar o conteúdo da disciplina, garantindo que o grau de complexidade desse conteúdo seja adequado aos alunos e ao seu nível de ensino. Assim, serão apresentados, no corpo do texto, informações, convites e oportunidades para reflexões que permitam ao estudante elaborar algumas hipóteses e testá-las junto com seus colegas. Esta ação, a ser desenvolvida pelos alunos, realimentará a mobilização.” (PARANÁ, 2006, p. 8).

entre o desenvolvimento interdisciplinar e as DCE da disciplina com a qual o ‘Folhas’ estabelece relação; 7) coerência entre os conceitos desenvolvidos na relação interdisciplinar e os referenciais teóricos utilizados e citados; 8) isenção quanto a preconceitos ligados a etnia, gênero, geração, origem social, religião, portadores de necessidades especiais, etc.; 9) relação entre as atividades propostas ao longo do ‘Folhas’ e o conteúdo desenvolvido, remetendo-os à pesquisa, ao estudo e à análise crítica. (PARANÁ, 2006).

Caso o ‘Folhas’ passasse pelo processo de validação no NRE e na SEED-PR, este era publicado no Portal Dia-a-Dia Educação, e o professor recebia pontuação para avanço na carreira do magistério, de acordo com a Resolução de Capacitação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Em um período no qual pouco se sabia sobre Repositórios Educacionais Digitais, os “Folhas” produzidos pelos professores e validados pela SEED passaram a ser disponibilizados no site da secretaria. Sobre esta facilidade de acesso, Hutner (2012, p.236) aponta que:

Nos primeiros anos, ainda durante o processo de desenvolvimento do projeto, o professor não tinha como postar recursos virtuais. Era uma época em que as escolas ainda estavam se esforçando para comprar e montar laboratórios de informática, então, a produção era toda em papel. No meio do caminho, o sistema se aperfeiçoou. A Companhia de Informática do Paraná (Celepar) desenvolveu uma plataforma online, pela qual o professor passou a acessar o sistema diretamente com seu RG e postar seu material (inicialmente em formato .doc, do Word, depois em formato livre .odt). Esse material ficava sujeito a uma produção colaborativa: outros professores o acessavam online, avaliavam, davam sua validação e suas sugestões, que iam sendo incorporadas, e o texto original ia se aperfeiçoando.

A compilação de parte dos trabalhos aprovados no ‘Folhas’ deu início à publicação do Livro Didático Público (doravante LDP) que chegou às salas de aulas de ensino médio das escolas públicas do Paraná a

baixo custo (R\$ 2,50 por exemplar) e foi utilizado em larga escala. Vale salientar que isto ocorreu em um período no qual o Programa Nacional do Livro Didático ainda não distribuía materiais didáticos de Línguas Estrangeiras nas escolas.



Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=6>

Os projetos ‘Folhas’ e Livro Didático Público apresentaram um professor como sujeito ativo em sua formação continuada, capaz de transformar seu conhecimento experiencial (prática em sala de aula) em propostas de aprendizagem (‘Folhas’) considerando um referencial previamente definido (DCE). Neste caso, a formação se dava na produção do material, em um processo individual no qual é necessário reinterpretar instruções e os conhecimentos teóricos.

1.4 O PDE-PR e sua proposta de Formação em Rede

Esta retrospectiva histórica dos programas de capacitação docente sugere que durante o período relatado os programas de formação de pro-

fessores no Paraná tiveram influência de diferentes visões. Há um gradativo envolvimento do professor com questões pedagógicas, deixando de ser visto como consumidor de conhecimentos para ser um sujeito ativo na reconstrução de conhecimentos relevantes para a prática pedagógica. Com o lançamento do PDE-PR em 2006, sinaliza-se para um modelo no qual os professores da educação básica teriam a oportunidade de retornar às atividades acadêmicas retomando sua formação inicial. Inicialmente, o PDE-PR será apresentado nesta seção a partir dos conteúdos apresentados no Documento Síntese PDE-PR de 2007 (primeira versão, doravante DS/PDE-PR 2007) para que foco recaia na proposta inicial do programa e sua idealização inicial¹⁰.



Fonte: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>

Do ponto de vista **operacional**, três instâncias são responsáveis pelo PDE-PR: uma instância estadual, uma regional e outra institucional. Segundo o DS/PDE-PR 2007, caberia à Coordenação Estadual providenciar a seleção dos professores, proporcionar as condições

10 Outras versões deste Documento Síntese foram produzidas durante a realização do programa. 2009- http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/PDE-PR_roteiros/2007_a_2012/documento_sintese_2009.pdf
2014 - http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/PDE-PR_roteiros/2013/documento_sintese_2014_incorporando_avaliacao.pdf
2016 - http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/PDE-PR_roteiros/2016/documento_sintese_PDE-PR_2016.pdf

para a execução do programa, desenvolver os documentos oficiais em conjunto com os departamentos pertinentes, deliberar sobre todas as questões do programa, desenvolver as atividades e gerenciar as unidades de execução do PDE-PR de forma descentralizada. Nas instâncias regionais, os NRE ficam incumbidos de acompanhar a execução do programa nas IES, o andamento dos encontros do GTR coordenado pelo professor PDE-PR e desenvolver atividades administrativas de atualização de cadastros, das informações referentes à execução do GTR e emissão de relatórios quantitativos e qualitativos referentes à execução do programa. No âmbito institucional, as IES são os locais de realização das disciplinas, de participação em atividades acadêmicas e de orientações acerca dos projetos de pesquisa dos professores PDE-PR, sendo os coordenadores do PDE-PR nas IES responsáveis por cadastrar todas as atividades ofertadas pela referida instituição e produzir os relatórios quantitativos e qualitativos enviados à Coordenação Estadual do PDE-PR através do SACIR¹¹. Além destas instâncias, é importante considerar também que as atividades do PDE-PR se voltam para a escola pública, fazendo desta o ponto de saída e de chegada das propostas do programa.

Este programa, de caráter interinstitucional, envolve a SEED-PR, a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (doravante, SETI), as cinco instituições de Ensino Superior Estaduais¹² e as duas instituições federais¹³. Como mencionamos no texto introdutório, o primeiro processo de seleção ao PDE-PR ocorreu em 2006, com o objetivo de suprir as 1.200 vagas anuais distribuídas em dezessete áreas curriculares incluindo as Línguas Estrangeiras Modernas.

11 Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede que “disponibiliza pastas individuais, com aplicativos específicos para a elaboração de conteúdos pedagógicos e para as orientações e monitoramento das atividades desenvolvidas pelos professores, seja de forma individual ou em grupo.” (PARANÁ, 2007, p. 63).

12 Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade do Centro do Paraná (UNICENTRO), Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

13 Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

No início de suas atividades, o programa previa processo seletivo anual e o professor que ingressasse no PDE-PR teria garantido o direito a afastamento remunerado de 100% de sua carga horária efetiva no primeiro ano e de 25% no segundo ano do Programa. Este afastamento é regulamentado por Resolução Secretarial nº 1.905/2007, conforme disposto no Art. 13 da Lei Complementar nº 103/2004.

Também segundo o DS/PDE-PR 2007, os **objetivos do programa** são: 1) estimular a formação continuada ao longo da carreira, 2) articular as diferentes formas de capacitação oferecidas na rede, 3) atuar como eixo norteador das políticas de formação continuada junto aos diferentes departamentos e coordenações da SEED-PR, 4) utilizar a escola de Educação Básica como referência das reflexões e ações, mantendo o compromisso com as demandas escolares e 5) proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas e que resultem em redimensionamento de sua prática.

Dentre os **pressupostos do programa** constam: 1) o reconhecimento da necessidade de estar atento às reais aos problemas presentes na Educação Básica, 2) a necessidade de superar o modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua, 3) o reconhecimento da necessidade de integração com as instituições de ensino superior e da criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber, 4) o reconhecimento do professor como sujeito epistêmico e como produtor de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, conhecimento este adquirido a partir de sua formação inicial e levando em conta a sua prática pedagógica e 5) o estabelecimento do tão esperado diálogo entre a educação básica e as IES (PARANÁ, 2007)

Considerando a **estruturação do programa** e seus padrões de interação entre os participantes, o PDE-PR acontece de forma presencial nas universidades públicas do Estado do Paraná e de forma semipresencial, através de suportes tecnológicos, nos contatos dos professores PDE-PR com os demais professores da rede pública estadual de ensino para

desenvolvimento de atividades colaborativas. De fato, o DS/PDE-PR 2007, mencionava que as inter-relações que fazem parte da proposta conceituam o chamado processo de **formação continuada em rede** na qual ocorre uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento nos quais todos os participantes são afetados. Segundo o documento:

Esse novo modelo de Formação Continuada visa proporcionar ao professor PDE-PR o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial. Este será realizado, de forma presencial, nas Universidades públicas do Estado do Paraná, e, de forma semi-presencial, em permanente contato do professor PDE-PR com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa. Conceitua-se essa inter-relação como **Formação Continuada em Rede**. No âmbito desse Programa, compreende-se como **Rede o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual**. Seu objetivo é instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento. Nesse processo (Formação Continuada em Rede), o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de **Formação Continuada construída socialmente**. Objetiva-se que essa inter-relação provoque efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes. Esse novo modelo de Formação Continuada também objetiva fortalecer a articulação entre os dois níveis educacionais, ou seja, entre a Educação Básica e o Ensino Superior (PARANÁ, 2007)

No que se refere ao **programa curricular**, o professor PDE-PR deverá **cumprir um programa de estudos** (definido pela SEED-PR, em parceria com as IES), inscrevendo-se em disciplinas acadêmicas e participando de simpósios, encontros e eventos de capacitação. Da mesma forma, sob a coordenação do professor orientador das IES, deve

elaborar um Plano de Trabalho¹⁴ que se constitui como uma proposta de intervenção na realidade escolar, a ser estruturada a partir do objeto de pesquisa, da produção didático-pedagógico, da implementação do projeto de pesquisa na escola.

O PDE-PR é resultado do trabalho empreendido entre a SEED-PR e a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Nestas instâncias governamentais, destacam-se os seguintes participantes: o Secretário Geral de Educação, o Diretor Geral de Educação, a Assessoria Técnica de Educação, a Superintendente de Educação, a Coordenação Estadual do PDE-PR, a Equipe Pedagógica da SEED-PR, o Diretor Geral da CTRE¹⁵ e a Coordenação de Ensino Superior. Neste estudo, todos estes participantes são caracterizados como SEED-PR.

Público-alvo das propostas do PDE-PR, os professores da rede pública de ensino que se submeteram ao processo de seleção e foram aprovados são os principais participantes do programa. Ao serem inseridos no PDE-PR, os professores são afastados (primeiro totalmente, depois parcialmente) de suas atividades profissionais para poderem se dedicar integralmente a todas as atividades exigidas pelo programa¹⁶. Neste capítulo, estes participantes são denominados **Professores PDE-PR**. Destacamos também a Coordenação do PDE-PR nos NRE, que é responsável pelo estabelecimento de inter-relações entre Professor PDE-PR e a SEED-PR e, quando necessário, também com as IES e a Escola. Dentre algumas das atividades realizadas pelo representante PDE-PR no NRE, estão: a) orientar os encaminhamentos das ações/atividades do

14 Plano de Trabalho constitui uma proposta de intervenção na realidade escolar, a ser estruturada a partir de três grandes eixos: a proposta de estudo, a elaboração de material(is) didático(s) e a coordenação de Grupo(s) de Trabalho em Rede. As Linhas de Estudo propostas atualmente objetivam orientar a definição, em parâmetros gerais, dos estudos a serem realizados em cada uma das áreas. Para as LEs, as linhas de estudos são: A Linguística Aplicada e a Didática do ensino da Língua Estrangeira Moderna, Gêneros discursivos gêneros/textuais, leitura, produção textual e oralidade em sala de aula, A Tecnologia e suas linguagens no Ensino de Língua Estrangeira Moderna, Língua Estrangeira na relação interdisciplinar e Diálogos curriculares com a diversidade. O detalhamento das linhas de estudo está disponível em http://www.ges-taoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/PDE-PR_roteiros/2013/le_lem.pdf

15 Coordenação Regional de Tecnologias Educacionais.

16 Às aulas, aos seminários temáticos, aos encontros regionais, aos cursos de capacitação, à elaboração do plano de trabalho, à tutoria do GTR, às teleconferências, à elaboração de material didático, à elaboração do trabalho final.

Professor no Programa; b) acompanhar administrativamente a frequência do Professor nos Eventos Promovidos pela Coordenação Estadual; c) acompanhar presencialmente os Professores PDE-PR nos eventos promovidos pela Coordenação Estadual; d) inscrever os Professores PDE-PR na capacitação quando o evento for promovido pela coordenação Estadual¹⁷; e) acompanhar a frequência dos professores nos cursos de capacitação de SACIR e Moodle promovidos pela CRTE; f) responder junto ao GAS, GHS, Capacitação, Financeiro, IES e a própria Coordenação Estadual quando solicitado; g) informar, orientar e organizar todo o material do Professor a ser enviado para a Coordenação Estadual; h) acompanhar os Professores PDE-PR Titulados em suas necessidades específicas; i) acompanhar os Professores PDE-PR quando estes estiverem inseridos em algum Projeto como complemento às atividades do programa; j) atender ao Professor PDE-PR pessoalmente, ao telefone e por *e-mail*, esclarecendo suas dúvidas e orientando suas ações no Programa; k) repassar de maneira ágil todas as informações da Coordenação Estadual; l) fazer chegar de maneira ágil e clara todas as informações da Coordenação Estadual; m) manter sempre atualizado o Cadastro dos Professores; n) conhecer os recursos tecnológicos utilizados pelo Programa; o) acompanhar o processo de conclusão dos GTR; p) acompanhar os Professores PDE-PR na Implantação de seu Projeto nas Escolas; q) em algumas situações, realizar orientações de âmbito pedagógico.

Da mesma forma, as IES também contam com uma coordenação do PDE-PR. Ao todo são quatorze IES¹⁸ que participam do programa. Estes representantes são incumbidos de estabelecer uma inter-relação entre os Professores Formadores das IES e a SEED-PR. Neste estudo, estes participantes são caracterizados como Coordenadores PDE-PR nas IES ou pela sigla **CoordPDE-PR/IES**.

Nas IES, temos os docentes cujo papel é colaborar na definição do objeto de estudo do professor PDE-PR, na criação do plano de trabalho

17 Aula Inaugural, Seminário de Integração, Jornada Pedagógica, Capacitação *Moodle* e *Sacir*, Encontro de área, Curso Geral I e II, Curso Específico I e II, Encontros de Orientação entre outros.

18 Entre elas: EMBAP, FAFIPA, FAFIPAR, FAFIUUV, FAP, FECILCAM, UEL, UEM, UENP, UEPG, UFPR, UNICENTRO, UNIOESTE e UTFPR. (PARANÁ, 2009a).

e do material didático que são as bases da proposta de intervenção na realidade escolar. O trabalho deste docente é norteado pelas instruções advindas da CoordPDE-PR/IES, tanto em nível prático, quanto no que se refere aos referenciais teóricos a serem considerados. Neste estudo, estes participantes são caracterizados como **Professores Formadores**.

Os demais professores da rede pública se tornam participantes do PDE-PR ao se inscreverem nas atividades dos Grupos de Trabalho em Rede através do *site* do PDE-PR. Neste caso, eles são alunos de um curso *on-line* tutorado pelos professores PDE-PR e suas contribuições nos fóruns de discussão do GTR servem como subsídio para que os professores PDE-PR façam alterações em seus planos de trabalho e materiais didáticos. Neste estudo, estes participantes são denominados **Professores da Rede Pública de Ensino**.

Os especialistas em educação também participam do programa ao serem convidados pelos membros da SEED-PR a ministrar os seminários temáticos aos professores PDE-PR. Suas propostas para a educação básica servem de subsídio para as discussões em diferentes momentos do programa. Entendo que, ao serem convidados para expor suas ideias sobre educação, estes acadêmicos se tornam participantes do processo de construção do conhecimento, uma vez que suas propostas podem influenciar as interações e os conteúdos das atividades propostas. Neste estudo, estes participantes são denominados **Especialistas**.

Os membros da escola (diretores, supervisores, alunos) não são mencionados como participantes deste programa, mas, uma vez que o trabalho está focado em propostas de intervenção na realidade escolar, eles acabam sendo afetados pelos objetos de estudo que embasam os planos de trabalho e a elaboração do material didático. Suas reações à proposta de intervenção podem gerar novos entendimentos por parte dos professores PDE-PR, que, por sua vez, podem levantar novas indagações e buscar reorganizar o processo. Neste estudo, estes potenciais participantes do programa são denominados a **Escola**.

As **práticas interacionais** desta comunidade foram, de modo geral, definidas pela SEED-PR, sendo que o conhecimento será construído

nestas inter-relações. Dentre estes momentos, destacamos: Seminários Temáticos, Encontros Regionais, Estudos Orientados, GTR e o ambiente escolar. Os Seminários Temáticos são cursos/disciplinas ofertadas pelas IES, e suas possíveis contribuições são ligadas às delimitações do objeto de estudo do professor PDE-PR e ao desenvolvimento dos elementos contidos no Plano de Trabalho. Por sua vez, os Encontros Regionais são encontros de área que estão previstos nos Termos de Convênio com as IES e estão sob a responsabilidade dos Professores Formadores. Constituem-se de reuniões entre Professores Formadores e Professores PDE-PR da mesma disciplina/área ou, quando for o caso, entre disciplinas/áreas afins, nas quais os Professores PDE-PR apresentam seu projeto de pesquisa para discussão coletiva e avanço nos estudos. Nos estudos orientados, o professor PDE-PR deve acordar com Professor Formador orientador a delimitação de seu objeto de estudo e o desenvolvimento do Programa. Por sua vez, nos GTR, os professores PDE-PR e os professores da rede pública interagem *on-line* através de fóruns de discussão, sendo que as temáticas destas interações também são pré-definidas pela SEED-PR.

O retorno ao ambiente escolar para aplicação da proposta de intervenção também não é mencionado no DS/PDE-PR como um momento inter-relacional no PDE-PR, mas neste estudo destacaremos as ações na escola como um dos momentos de práticas interrelacionais nos quais os Professores PDE-PR estão envolvidos durante o programa.

O PDE-PR só se configura como programa de formação continuada quando seus participantes se engajam nas **atividades propostas** e seus instrumentos são reificados¹⁹. Dentre os instrumentos reificadores propostos pela SEED-PR, encontram-se: 1) o Plano de Trabalho, 2) o Material Didático, 3) os Fóruns de Discussão do GTR e 4) o Trabalho Acadêmico.

O Plano de Trabalho²⁰ do PDE-PR é elaborado sob a orientação do Professor Formador e se configura em um instrumento de planejamento

19 O termo *reificação* (WENGER, 1997) se remete ao ato de dar um significado concreto a algo abstrato.

20 Cujá estrutura textual é composta dos seguintes itens: 1) Problematização, 2) Definição do objeto de estudo, 3) Fundamentação teórica, 4) Desenvolvimento metodológico - atividades e material didático a ser produzido, 5) Cronograma de atividades e 6) Referências.

do Professor PDE-PR, no qual deverão ser registradas todas as atividades a serem realizadas no decorrer do programa. Essas atividades compreendem tanto as atividades relativas ao desenvolvimento do objeto de estudo, quanto as que integram a estrutura do programa, tais como: as atividades de estudos orientados, orientação ao Grupo de Trabalho em Rede, planejamento, elaboração, implementação e avaliação do material didático na escola.

Dessa forma, o professor PDE-PR deve discutir com o Professor Formador, no espaço/tempo destinado aos encontros de orientação, as ideias sobre o seu objeto de estudo/intervenção na realidade escolar. Isso será feito visando à definição do seu enfoque, do seu referencial teórico, assim como dos encaminhamentos metodológicos, a serem sistematizados no Plano de Trabalho. O plano deverá ser concluído até o final do primeiro período do programa.

Portanto, o Plano de Trabalho se configura em uma proposta de intervenção na realidade escolar e sua criação é estruturada a partir de um objeto de pesquisa a ser definido pelo professor PDE-PR e os docentes das IES a partir das necessidades específicas dos alunos da educação básica em seus contextos sócio-históricos.

Em instruções disponíveis no *site* da SEED-PR sugerem que a construção do Plano de Trabalho e a definição do objeto de estudo tenham como base as DCE. Desta forma, a SEED-PR instrui, portanto, os Professores Formadores e Professores PDE-PR a considerarem as DCE como forma de se manter uma unidade comum entre o posicionamento da SEED-PR e as ideias trabalhadas nos estudos orientados. Neste momento, há uma limitação da autonomia acadêmica dos Professores Formadores a partir dos princípios político-pedagógicos da gestão educacional.

Também como instrumento reificador, a elaboração do material didático é considerada o núcleo central das atividades do segundo período do programa. Este também deve ser desenvolvido com o devido acompanhamento do Professor Formador e considerando as colaborações dos Professores da Rede Pública que participam dos GTR. Segundo as instruções da SEED-PR, o material didático-pedagógico produzido deve

ser pertinente ao objeto de estudo proposto pelo professor PDE-PR “articulado aos projetos que vêm sendo executados no âmbito da SEED-PR e conforme as orientações específicas do Departamento de Educação Básica.” (PARANÁ, 2007).

Ao exercer o papel de mediador nos GTR no segundo período do programa, o Professor PDE-PR está compartilhando com os Professores da Rede Pública os conhecimentos adquiridos no programa, levantando sugestões, aprofundando a base teórica selecionada para o objeto de estudo. Tudo isto é realizado de forma articulada com os encontros com o professor orientador.

Desde sua implementação, o PDE-PR constitui-se como importante **estratégia metodológica de implementação e consolidação das DCE**. De fato, os fundamentos político-pedagógicos do programa estão alicerçados nas propostas das DCE que apontam para uma base do trabalho a partir das práticas sociais dentro da escola (pesquisa significativa) através de produção coletiva, inserção na Universidade, Trabalho em Rede e elaboração de proposta para o Desenvolvimento Educacional do Estado e criação de grupos profissionais de gestores de políticas educacionais públicas.

O DS/PDE-PR apontam as DCE como referência aos princípios políticos/ pedagógicos do programa, tendo como **eixos norteadores**: a) o compromisso com a diminuição das desigualdades sociais; b) a articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade; c) a defesa da educação básica e da escola pública, gratuita de qualidade, como direito fundamental do cidadão; d) a articulação de todos os níveis e modalidades de ensino; e) a compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos; f) o estímulo ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na escola; g) a valorização do professor e dos demais profissionais da educação; h) a promoção do trabalho coletivo e da gestão democrática em todos os níveis institucionais; e i) o atendimento e respeito à diversidade cultural (PARANÁ, 2007)

Em julho de 2010, na segunda gestão do governo de Maurício Riquião, o PDE-PR tornou-se um programa permanente por meio da Lei

Complementar 130/2010²¹ normatizando a oferta do PDE-PR na Rede Pública Estadual de Ensino, no âmbito das Secretarias de Estado da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, para aproveitamento de titulação obtida em cursos *stricto sensu* de professores do Quadro Próprio do Magistério.

Em 2011, Carlos Alberto Richa assume o governo do estado, dando início a um longo período de intranquilidades entre os professores. O processo de seleção para participação no PDE-PR passou a ser bienal e as incertezas sobre a continuidade do programa começaram a surgir, apesar da Lei Complementar 130/2010. Em 2016, iniciaram-se as atividades das últimas turmas que cursaram o PDE-PR, sendo que não houve editais de seleção deste então.

Os rumores sobre a descontinuidade do programa se acirraram quando, em 31 de agosto de 2018, foi divulgada a Resolução Conjunta n. 03/2018 SETI/SEED²² que normatiza a oferta do PDE-PR na Rede Pública Estadual de Ensino para aproveitamento de titulação obtida em cursos *stricto sensu* de professores. Por sua vez, o Edital n. 54/2018 GS/SEED²³ estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno (PSI) para certificação pelo PDE-PR. Em outras palavras, os professores que já tiverem obtido títulos de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado podem participar do referido edital para aproveitamento da titulação. Além disto, como critério parcial para obtenção da Certificação no PDE-PR, os professores deverão realizar a escrita, o compartilhamento e a disponibilização de uma Produção Didático-Pedagógica²⁴, objetivando

21 <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=205918&indice=1&totalRegistros=18&dt=4.8.2018.9.36.44.550>

22 <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=205918&indice=1&totalRegistros=18&dt=4.8.2018.9.36.44.550>

23 http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PDE-PR/psi/2018/edital_542018.pdf

24 Segundo as instruções do Edital n. 54/2018 GS/SEED, a Produção Didático-Pedagógica a ser desenvolvida no Programa, deve ser acompanhada de procedimentos metodológicos e deverá ter a Educação Básica como objeto de reflexão e investigação, pautada em uma problemática advinda da prática do professor, e propor intervenções para sua superação. A realização da Produção Didático-Pedagógica será composta por duas etapas: a primeira visa à realização de um Projeto preliminar, o qual deverá apresentar formato específico, a segunda etapa consiste na Produção Didático-Pedagógica realizada pelo professor e disponibilizada pela SEED. A Produção Didático-Pedagógica, acompanhada de orientações metodológicas, poderá contemplar o uso de diferentes recursos midiáticos, a saber: impressos (sequências didáticas, aulas,

contribuir com a formação dos demais profissionais da educação e com a melhoria da qualidade para a Educação Básica no Estado do Paraná. Ao mesmo tempo que o fato da SEED considerar os títulos de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado para progressão da carreira dos professores pode parecer um grande avanço no que se refere ao reconhecimento desse nível de educação para a progressão, não posso deixar de pensar que, por outro lado, substituir o PDE-PR por esse reconhecimento retira do estado todo o ônus da formação continuada de seus professores (ou seja, o estado não precisa mais conceder licença, nem contratar substituto para este professor, por exemplo). Além disso, esse “reconhecimento” não é para todos os níveis da carreira docente, é necessário estar, assim como no PDE-PR, no nível II (8-11).

Em resumo, nesta primeira seção foram apresentados os 6 programas governamentais que consideravam a capacitação de professores de LEM no Paraná nas últimas duas décadas. Atenção especial foi dada ao PDE-PR, contexto que é foco desta coletânea, a partir de uma descrição detalhada de suas instâncias operacionais, seu caráter interinstitucional, seus objetivos, seus pressupostos teóricos, seus participantes, seus instrumentos reificadores e seus momentos de práticas inter-relacionais que estabelecem a chamada ‘Formação Continuada em Rede’. A seguir, tento aprofundar o entendimento do que seja esta ‘Formação em Rede’ proclamada pelos documentos do programa ao buscar os elementos que o compõem e que o tornam singular em relação aos programas que o antecederam. As ideias de Fullan (1994), Wallace (1991), Wasko e Faraj (2000), Wenger (1998) e Zeichner (1994) me guiaram nesta investigação.

2. O PDE-PR e suas singularidades em relação aos programas que o antecederam

Nesta seção, analiso os programas apoiando-me na hipótese de que as particularidades do PDE-PR e sua proposta de formação em rede este-

mapas, jogos etc.); sonoros (série de podcasts, leitura e comentários de obras literárias etc.); audiovisuais (vídeo documentário, videoclipe, escola interativa, vídeo-aula, com temas como cinema, tecnologia, conteúdos disciplinares etc.); digitais (como infográficos, rotas de aprendizagem, aplicativos, softwares, entre outros).

jam relacionadas aos seguintes aspectos: a visão da SEED-PR a respeito do sujeito/professor, aos processos de tomada de decisão que ocorrem na concepção e na implementação do projeto (FULLAN, 1994), aos diferentes entendimentos dos programas em relação ao conhecimento (WASKO; FARAJ, 2000) e de aprendizagem (WENGER, 1998) e aos modelos e tradições de formação (WALLACE, 1991 e ZEICHNER, 1994).

2.1 O PDE-PR e a visão da SEED-PR a respeito dos professores

Compreendo que, quando um programa de capacitação docente é idealizado, as visões²⁵ que seus idealizadores têm dos professores e de suas competências²⁶ são extremamente relevantes para a concepção e desenvolvimento de toda a proposta. Em outras palavras, as diversas pessoas envolvidas na elaboração das propostas de formação docente da SEED-PR na última década tinham suas percepções implícitas sobre quem seria o “professor ideal” e como ele agiria em sala de aula. Estas visões, inevitavelmente, influenciaram todo o processo de concepção, planejamento e execução dos programas, incluindo a escolha dos conteúdos a serem trabalhos, as ferramentas a serem utilizadas, os instrumentos de reificação e a própria concepção teórica do programa de formação, entre outras. O perfil do professor idealizado nos programas apresentados pode ser sumarizado conforme tabela 1 abaixo:

25 Opto pela utilização do termo *visões* neste capítulo. Esta escolha está relacionada à ideia de que “nossos olhares são estabelecidos por *lentes* que, embora cambiantes, usamos permanentemente e das quais não nos podemos desfazer” (JORDÃO, 2006, p. 5). O termo *visões* me parece apropriado, pois, ao sermos inseridos em novos contextos históricos, sociais e culturais, podemos mudar as lentes que utilizamos, podemos mudar nossa visão do mundo. Utilizarei os termos *percepções* e *concepções* como sinônimos de *visões*, para evitar que o texto fique repetitivo.

26 Opto pelo termo *competências* assim como utilizado por Perrenoud (1991).

Tabela 1 – Percepções da SEED-PR sobre os professores e suas práticas pedagógicas nos programas promovidos na última década

PROGRAMAS	PERCEPÇÕES DA SEED-PR SOBRE O PROFESSOR IDEAL (COM VISTAS AO REDIMENSIONAMENTO DA PRÁTICA)
PARANÁ ELT	Alto nível de proficiência linguística Domínio Pedagógico
DCE	Capacidade de participar ativamente de decisões sobre currículo
GRUPOS DE ESTUDO	Capacidade de interpretar teorias sobre o processo de ensino/aprendizagem Aprendizagem na interação com outros professores a partir de teorias e roteiros pré-estabelecidos
FOLHAS e LDP	Capacidade de transpor didaticamente teorias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras
PDE-PR	Capacidade de lidar com recursos tecnológicos Capacidade de refletir sobre conhecimentos teóricos e práticos Capacidade de atuar como formador de seus colegas

Fonte: A autora.

Nesta retomada histórica, pude perceber diferentes visões da SEED-PR em relação aos professores e suas práticas no decorrer da última década. Os resultados da avaliação feita pela SEED-PR no início do Paraná ELT nos apresentaram um professor com baixo nível de proficiência linguística, o que o impossibilitaria de desenvolver seu trabalho a contento, uma vez que (na visão de seus idealizadores e dos próprios professores avaliados) uma prática pedagógica de qualidade estaria associada a um alto nível de competência da língua-alvo. A solução foi desenvolver um programa que, inicialmente, aumentasse os índices da avaliação linguística e que, posteriormente, focasse nas práticas em sala de aula.

As atividades da criação das DCE nos levam a vislumbrar um professor capaz de teorizar sobre suas práticas e participar de um trabalho coletivo de construção textual. Por sua vez, as propostas do Grupo de Estudo nos levam a considerar um professor que poderia, colaborativamente, assimilar a teoria, refletir sobre ela e reagir a ela e, potencialmente,

redimensionar sua prática pedagógica. O ‘Folhas’ e LDP pressupõem que os professores sejam capazes de transpor didaticamente suas percepções sobre o ensino no momento da criação de um material didático, considerando preceitos teóricos pré-determinados pela SEED-PR.

Entendo, hipoteticamente, que o sujeito/professor projetado em todos esses programas não é exatamente o mesmo, mas parece haver uma progressão do que se espera realizar nos seis programas, como se a sequência destes tivesse sido ‘desenhada’ desde o princípio para ter o PDE-PR como ápice. Primeiramente, o professor aprimorou sua ferramenta de trabalho (a LE), a seguir ele foi exposto a um trabalho que deveria ser feito em grupo prevendo momentos de interação e entendimento de pressupostos teóricos educacionais. Com a fluência aprimorada, com a habilidade de trabalhar em grupo e com ciente da existência de novos horizontes teóricos, ele foi convidado a transpor didaticamente seus conhecimentos, criando seus próprios materiais. Repito, hipoteticamente, parece-me que houve uma progressão cumulativa na qual o desenvolvimento de uma capacidade levou ao desenvolvimento da outra.

No PDE-PR, o professor ainda necessita de sua capacidade linguística aprimorada (como no Paraná ELT), ainda deve saber transpor didaticamente suas percepções sobre o ensino (como no *Folhas* ou LDP) e ainda deve reelaborar suas percepções a partir da compreensão de novos pressupostos teóricos (como na confecção das DCE ou nos Grupos de Estudo). Nesse processo, o professor é um **sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens**, portanto, num processo de Formação Continuada construída socialmente.

O trecho acima me faz considerar o professor como sujeito inserido na sociedade. Entendo que, nos programas que antecederam o PDE-PR, a ênfase também recaiu no professor como um “sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens”. Obviamente, o professor sempre esteve em processo de aprendizagem, sempre aprendia enquanto ensinava, sempre esteve inserido no mundo e se relacionando com todos os participantes do ambiente escolar.

Entretanto, há uma grande ênfase nos documentos do PDE-PR em relação a este sujeito professor em um “processo de formação continuada construída socialmente” que também se revela quando o Professor PDE-PR é convidado a deixar o que lhe é familiar (o ambiente escolar) e é chamado a estabelecer novas relações sociais, na compreensão de que a formação se dará exatamente a partir delas. Ele sai da escola, volta à universidade, mas não perde de vista que seu trabalho durante o programa está totalmente voltado ao seu retorno ao ambiente escolar. Ele é um **sujeito social** que, mesmo inserido em um novo contexto, não perde de vista seu ponto de origem, a escola. O programa visa a viabilizar que o Professor PDE-PR reconheça diferentes correntes pedagógicas em suas diversas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem, suas ênfases sobre o sujeito (professor ou aluno), ou o objeto (o fato), ou sobre a relação entre os componentes educativos de forma a dominarem as razões pelas quais tantas correntes pedagógicas se distanciam, se aproximam e se opõem entre si, os professores poderão responder em sua prática cotidiana, com mais propriedade às demandas da educação pública.

Os trechos acima demonstram que os conteúdos trabalhados no PDE-PR incitam seus participantes a considerar a existência de uma diversidade de correntes pedagógicas. Destaco que, nos programas que antecederam o PDE-PR, pode ter havido momentos nos quais diferentes pensamentos foram considerados. Entretanto, entendo que as inter-relações que se estabelecem no PDE-PR por meio da elaboração dos instrumentos que reificam o programa de forma mais estruturada. O PDE-PR, desta forma, nos aponta um **sujeito ciente da diversidade de correntes teóricas** que embasam o trabalho do professor.

Entretanto, o Professor PDE-PR deve ir além, ele é convidado não apenas a conhecer novos pressupostos teóricos, mas também a compreender profundamente suas implicações a todos os sujeitos participantes do processo educacional, ele é convidado a ser um **sujeito que estabelece ligações entre o saber teórico e o agir pedagógico**. Por sua vez, esta nova percepção o capacitará no desenvolvimento dos mecanismos de intervenção em sua própria prática pedagógica, em uma clara exigência

de que o programa produza mudanças efetivas na realidade escolar, tornando-o um **sujeito intervencionista**, capaz de transformar a educação.

Reitero meu posicionamento de que o foco no redimensionamento da prática já esteve presente nos programas que antecederam o PDE-PR, mas creio que a própria estrutura do programa (as inter-relações que se estabelecem) e a seleção dos instrumentos que o reificam tornem esta proposta singular em relação às potencialidades de promoção de mudanças no ambiente escolar.

O PDE-PR não é um programa que atinge apenas aqueles que participam internamente de suas atividades. Ele foi criado para todo o quadro de professores da rede pública estadual, e esta expansão se deve à incorporação de atividades *on-line* em ambiente tecnológico ao seu *design* (Moodle, GTR). Sabemos que o material do Paraná ELT também previa atividades a distância, mas creio que o PDE-PR vai mais além, prevendo o Professor PDE-PR como um **sujeito tecnológico** capaz de assimilar uma nova prática cultural de formação (permeada pela tecnologia) e se tornar um **sujeito multiplicador** ao reformular o conhecimento adquirido nas atividades presenciais do curso, para posteriormente disseminá-los a seus colegas em ambiente virtual.

Encerrando, concluo que a visão que a SEED-PR projeta para os Professores PDE-PR não é de todo inédita em relação aos programas que o antecederam, mas parece potencializar a proposta de professores como sujeitos sociais cientes da diversidade de correntes teóricas, capaz de estabelecer ligações entre teoria e prática para redimensioná-las, sujeitos aptos a lidar com as novas tecnologias e agir como multiplicadores a partir da natureza de sua estruturação e das atividades propostas.

2.2 O PDE-PR e seus processos de tomada de decisões

Tenho considerado que os elaboradores de programas de formação de professores têm, inevitavelmente, suas percepções idealizadas sobre estes professores e suas práticas. Da mesma forma, pressuponho que estas visões influenciam, conseqüentemente, as hierarquias que se criam

ao tomar decisões nos momentos da concepção, do planejamento e de execução do programa. A partir desta ideia, nesta seção considerarei a proposta de Formação Continuada em Rede do PDE-PR e investigarei como se dá o processo de tomada de decisões no programa, quando comparado aos programas que o antecederam.

Fullan (1994) nos apresenta suas percepções sobre tomada de decisões em processos de formação de professores referindo-se a estratégias de processamento de informações e ordenação de conhecimento em situações de ensino e de tomada de decisões educacionais. O autor utiliza os termos *centralizadoras* ou *Top-down* para relatar processos de decisões que partam de uma visão geral do sistema, que depois é refinada em detalhes criando níveis de subsistemas, até que toda especificação seja reduzida a elementos básicos. No contexto escolar, seria caracterizado por programas federais, estaduais e municipais de formação docente, nos quais os professores não participam nas tomadas de decisão da concepção ou planejamento da proposta. O autor também aponta que estratégias centralizadoras são problemáticas, pois é ilusório imaginar que seja possível controlar todas as dinâmicas e complexidades de um processo estando “longe” do local de sua implementação.

Em oposição à abordagem *top-down*, Fullan (1994) utiliza os termos *descentralizadoras* ou *bottom-up* para se referir a processos nos quais, teoricamente, as tomadas de decisão ocorreriam “de baixo para cima”. No caso do contexto escolar, estas poderiam ser caracterizadas por decisões partindo dos professores e sendo enviadas para Secretarias de Educação. Entretanto, o autor aponta que estas iniciativas podem se deparar com os seguintes obstáculos: 1) as organizações educacionais não costumam iniciar mudanças na falta de estímulo externo; 2) quando as instituições educacionais têm a oportunidade de controlar o processo de mudança, não tomam necessariamente medidas produtivas; elas, na verdade, tendem a fazer mudanças estruturais superficiais; 3) em sistemas descentralizados, é difícil manter níveis de qualidade; 4) não é possível se manter inovador sem ações que podem ser tomadas por instâncias superiores, tais como: transferências de mão de obra, decisões de contratação, decisões de orçamento, contratações, entre outras (FULLAN, 1994).

Entendo, assim como Fullan (1994), que um programa de formação docente deva ser concebido/planejado/executado mesclando processos centralizados e descentralizados de tomada de decisão. Sobre este tema, desenvolverei minha investigação sobre a natureza das tomadas de decisão no PDE-PR a partir da tabela a seguir e de alguns trechos do DS/PDE-PR 2007.

Tabela 2 – Centralização e Descentralização na Concepção, Planejamento e Implementação das propostas de formação de professores da SEED-PR na última década.

PROGRAMAS	TOMADA DE DECISÃO E HIERARQUIAS NA CONCEPÇÃO, PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS		
	SEED-PR	IES	PROFESSORES
PARANÁ ELT	<p>A SEED-PR concede ao CB a incumbência da criação da concepção da proposta e de seu planejamento.</p> <p>A SEED-PR coordena a implementação da proposta juntamente com o CB.</p> <p>Os NAPs das IES ministram as aulas.</p>	<p>Inicialmente, as IES não participaram da concepção da proposta, mas foram convidadas a implementar suas atividades.</p> <p>Houve conflitos na execução das propostas e as mudanças sugeridas pelos NAP foram acatadas pela SEED-PR, que reformulou a proposta. As IES tiveram, portanto, uma participação decisiva.</p>	<p>Os professores não participaram do processo de tomada de decisão da criação e planejamento e implementação do programa.</p> <p>Os professores assumiram suas deficiências linguísticas e buscaram aprimoramento na estrutura que já estava pré-definida. Frequentavam cursos, se submetiam a testes, etc.</p>
DCE	<p>A SEED-PR concebe a proposta de criação das DCE e planeja os momentos nos quais os professores devem estar presentes para contribuir na confecção do referido documento.</p>	<p>As IES não foram consultadas na fase de concepção das propostas</p> <p>Na fase de implementação, as IES foram convidadas a mandar seus especialistas para os seminários com os professores.</p>	<p>Os professores não participaram do processo de tomada de decisão da criação e do planejamento do programa.</p> <p>Foram convidados a participar de sua construção e estavam livres para aceitar ou não o convite.</p> <p>Os professores, no discurso da SEED-PR, foram agentes essenciais na construção do texto da DCE.</p>

GRUPOS DE ESTUDO	A SEED-PR concebe a proposta, seleciona os textos e planeja o que deve ser feito em decorrência da leitura.	As IES não participaram da concepção, planejamento ou implementação da proposta. Entretanto, é interessante considerar que os textos lidos pelos professores são produzidos por pesquisadores que representam o discurso acadêmico.	Os professores não participaram do processo de tomada de decisão da criação do projeto. Foram convidados a participar de sua implementação.
FOLHAS e LDP	A SEED-PR concebe a proposta, cria os critérios de seleção e faz o julgamento de acordo com estes critérios.	As IES não participaram da concepção, planejamento ou implementação da proposta.	Os professores não participaram da concepção e planejamento da proposta. Foram apenas convidados a participar de sua execução. Cabe aos professores executar a leitura e a produção textual conforme instruções da SEED-PR ou subverter a proposta. Não foram criados mecanismos específicos para que o professor pudesse avaliar a proposta de formação. Caso sintam esta necessidade, os professores deverão criar eles mesmos estes mecanismos.
PDE-PR	A SEED-PR concebe a proposta de criação do PDE-PR e cria uma rede na qual IES, NRE e escolas públicas têm que trabalhar juntas e sistematizam conjuntamente a implementação de tal proposta.	As IES não participam ativamente da concepção do PDE-PR, mas sua participação é crucial na implementação das propostas (apesar de estarem subordinadas às instruções advindas da SEED-PR). São parceiras da SEED-PR na definição do programa de estudos que consta de disciplinas acadêmicas e participando de simpósios, encontros e eventos de capacitação.	Os professores não participaram da concepção e planejamento do programa. Os professores se candidatam a participar e passam por processo seletivo para a inserção no programa. Os professores são afastados de suas atribuições para poder se dedicar aos estudos.

Fonte: A autora.

O Paraná ELT é um exemplo de centralização de tomada de decisões: a SEED-PR, detentora do poder de conceber a proposta, compartilha esta incumbência com o CB, que, por sua vez, elabora a concepção da proposta e participa do processo de implementação junto aos NAP. Entretanto, no momento da implementação, os NAP das IES reagiram às propostas iniciais do programa, solicitando assim uma revisão do processo de tomada de decisões. De fato, as reações dos NAP geraram mudanças, tais como a inserção de aspectos pedagógicos que direcionaram o curso para além do foco linguístico. Os professores da rede pública, por sua vez, foram avaliados e, diante dos resultados negativos a respeito de sua proficiência linguística, foram convidados a aprimorar suas capacidades. Não há registros que apontem para um papel ativo dos professores no processo de tomada de decisão na concepção, no planejamento ou na implementação do referido programa.

Por sua vez, na criação das DCE, a SEED-PR concebeu a proposta de elaboração do referido documento, planejou os momentos nos quais os professores deveriam estar presentes, guiando as discussões deles com perguntas pré-elaboradas para debate. De fato, o *design* deste projeto de construção coletiva de DCE, suas propostas de debates e discussões, seus relatórios realimentando novas discussões e a criação das versões preliminares apontam para uma tentativa de descentralizar a tomada de decisões; pelo menos, no plano intencional.

Entretanto, as diferenças notórias entre as versões preliminares (que compilavam as discussões dos professores) e a versão final do documento apontam para uma perspectiva centralizadora de tomada de decisão. Entendo que, apesar da criação das DCE terem sido concebidas em uma perspectiva descentralizada para tomada de decisões, isto não ocorreu na prática. O fato de a versão final do documento ser marcado por referências teóricas e vinculadas ao mundo da academia é indicativo de que, provavelmente, as expectativas da SEED-PR de que a participação local e o gerenciamento situado, conforme mencionado por Fullan (1994), foram frustradas, resultando em uma proposta diversa daquela originalmente intencionada. Afinal, quem decidiu qual seria a versão final do texto não foram os professores, apesar dos encaminhamentos feitos nesse sentido.

Os ‘Grupos de Estudo’ parecem variar entre uma proposta na qual as decisões são altamente centralizadas pela SEED-PR (currículo recebido e não negociável, a escolha de textos, a elaboração de roteiros de discussão, inexistência de mecanismos para consultar os interesses dos professores de textos a serem lidos) para uma proposta descentralizada, na qual os professores podem chegar às conclusões que bem desejarem, promovendo ou não mudanças em suas práticas pedagógicas, também de acordo com sua vontade. Apenas um estudo de caso poderia precisar como as tomadas de decisão ocorrem nos encontros dos professores.

O mesmo acontece com o ‘Folhas’ e LDP. As tomadas de decisão do programa variam entre altamente centralizadas pela SEED-PR (que concebe a proposta, cria os critérios e julga os trabalhos apresentados de forma a eliminar qualquer proposta que não siga seus paradigmas), para uma na qual o professor se vê parcialmente livre para escolher temas, textos, formatos; enfim, para criar sua proposta didática.

Por sua vez, o PDE-PR lança a ideia de uma ‘Formação em Rede’. Discutiremos o conceito de rede e aprendizagem em rede no próximo capítulo, mas desde já podemos usar nosso conhecimento cotidiano e considerar que redes são emaranhados de conexões, eixos ligados uns aos outros sem que haja um ponto principal ou centralizador. Esta ideia, por si só, nos levaria a pensar no PDE-PR como um programa no qual as decisões de concepção/planejamento/implementação sejam tomadas em diferentes instâncias, por diferentes grupos, de forma descentralizada.

De fato, o PDE-PR apresenta uma proposta de “parceria” com as IES, que passam a ser cruciais em todo o processo de implementação (assim como foi no Paraná ELT), ressaltando o propósito de integrar a formação inicial com a formação continuada. De fato, a essência do programa ressoaria o conhecimento produzido na academia, como podemos depreender do trecho a seguir:

A parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná decorre da percepção de que a essência do Programa encontra ressonância na reflexão pedagógica crítica nelas produzida. Dessa forma, acreditamos que estamos construindo um programa que ultrapassa os limites da ação proposta, pois viabiliza uma real integração entre a formação de graduação e a formação continuada dos egressos do Ensino Superior, que poderá resultar em outras parcerias ainda mais promissoras. (PARANÁ, 2007, p. 9, grifo nosso).

Esta parceria retifica o papel das IES nos processos de formação docente no estado do Paraná (assim como foi no Paraná ELT), possibilitando que elas desenvolvam, durante sua execução do programa, mecanismos nos quais possam expressar seus posicionamentos, avaliar e retroalimentar o programa tanto pelo diálogo direto quanto pelo diálogo mediado por futuros estudos e publicações.

No que tange ao papel dos professores na tomada de decisão do PDE-PR, a tabela 2 ilustrou que, assim como nos programas que o antecederam, eles não foram chamados a participar da conceituação ou planejamento, restringindo sua participação ao momento da execução. Entretanto, entendo que sempre há possibilidades de se desenvolverem mecanismos de intervenção, caso haja organização e vontade por parte dos participantes.

Concluo esta seção apontando que a SEED-PR mantém a centralização das tomadas de decisão no PDE-PR, assim como o fez nos programas anteriores e continua sendo a fonte principal do sistema, que depois é “refinado em detalhes criando níveis de subsistemas até que toda especificação seja reduzida a elementos básicos” (FULLAN, 1994). Compreendo que, apesar da própria natureza da proposta de ‘formação em rede do PDE-PR’ nos remeter a um movimento de descentralidade nas tomadas de decisões, apenas um olhar mais aprofundado dos dados pode verificar se, de fato, isto ocorre na prática. Desta forma, esta questão será retomada mais aprofundadamente no capítulo 2, no qual explorarei as inter-relações que se estabelecem entre os participantes do PDE-PR (em 2.1).

2.3 O PDE-PR e as concepções sobre conhecimento e aprendizagem

Como o conhecimento e a aprendizagem são conceituados em estudos educacionais? E nos programas de formação de professores promovidos pela SEED-PR? Respondo a estes questionamentos seguindo a mesma hipótese de que estas conceituações possam ser aspectos singulares do PDE-PR em relação aos programas que o antecederam.

Para discutir as noções de conhecimento, utilizo as ideias de Wasko e Faraj (2000) que apontam três perspectivas: conhecimento como objeto, conhecimento embutido nos indivíduos e conhecimento embutido na comunidade. Sobre as concepções de aprendizagem presentes em estudos educacionais, creio ser importante ressaltar as teorias de base psicológica (behaviorismo, cognitivismo, construtivismo) e as teorias sociais da aprendizagem (como as teorias sócio-histórico-culturais e suas variantes).

Dentre as teorias de base psicológica de aprendizagem, estão as teorias behavioristas que focam na mudança de comportamento através de um processo de estímulo-resposta e reforço positivo seletivo. O foco pedagógico está no controle das respostas adaptativas, uma vez que as questões referentes ao significado são completamente ignoradas. As críticas recaem ao fato da impossibilidade ou irrelevância dada aos significados sociais, ao privilegiar o automatismo, disfuncionalidades sociais e treinamento de animais. Por sua vez, as teorias cognitivas focam nas estruturas cognitivas internas e veem a aprendizagem como transformativa nestas estruturas cognitivas. Seu foco pedagógico recai no processo e transmissão de informações através da comunicação, explicação, recombinação, contraste, inferência e solução de problemas.

As teorias construtivistas focam nos processos nos quais os aprendizes constroem suas próprias estruturas mentais quando interagem com o meio ambiente. O foco pedagógico é orientado para a execução de tarefas. Elas favorecem os trabalhos manuais, as atividades autodirigidas orientadas para a elaboração e descoberta. São úteis na estruturação de ambientes de aprendizagem, tais como mundos simulados, de forma a dar condições para a construção de certas estruturas conceituais por meio do

engajamento em tarefas autodirecionadas. Por sua vez, as teorias sociais de aprendizagem consideram que a aprendizagem ocorre nas interações sociais que se estabelecem coletivamente.

Neste estudo, apoio minhas análises nas ideias de aprendizagem como participação social, de Wenger (1998). Nesta perspectiva, a atividade não é algo separado do cotidiano, ao contrário, ela é parte integral das nossas vidas e de nosso dia a dia. De fato, a aprendizagem é parte da nossa participação nas nossas comunidades e organizações nas quais atuamos, sendo que “[...] a aprendizagem mais transformativa no âmbito pessoal é aquela que envolve o pertencimento em comunidades de prática.”²⁷ (WENGER, 1998, p. 6).

O autor aponta que há momentos em que a sociedade nos impõe processos formais de aprendizagem nos quais temos que participar de aulas, memorizar, fazer provas, receber notas. As atividades do PDE-PR certamente previam estes momentos. Mas há, também, momentos em nossas vidas em que a aprendizagem é intensificada. Isto ocorre quando as situações abalam nosso senso de familiaridade, quando somos desafiados além da habilidade de responder naquele momento. Os relatos das professoras PDE-PR deixam claro que o programa intensificou seus processos de aprendizagem. Sigo em busca das potenciais singularidades do PDE-PR considerando as ideias mencionadas acima, contando com trechos retirados do DS/PDE-PR e a tabela a seguir:

27 Tradução nossa: “[...] the learning that is most personally transformative turns out to be the learning that involves membership in these communities of practice.”

Tabela 3 – Concepções de conhecimento e aprendizagem nos programas de formação de professores promovidos pela SEED-PR

PROGRAMAS	VISÕES SOBRE O CONHECIMENTO	VISÕES SOBRE APRENDIZAGEM
PARANÁ ELT	Conhecimento como objeto	Teorias cognitivas de aprendizagem
DCE	Conhecimento embutido nas pessoas	Teorias Construtivistas
GRUPOS DE ESTUDO	Conhecimento embutido nas pessoas	Teorias Construtivistas
FOLHAS e LDP	Conhecimento embutido nas pessoas	Teorias Construtivistas
PDE-PR	Conhecimento como bem público, Professor como Sujeito Epistêmico	Teorias Sociais de Aprendizagem Aprendizagem em rede

Fonte: A autora.

Tendo em vista seu foco no desenvolvimento da proficiência linguística, o Paraná ELT parece ter considerado o conhecimento como um objeto que precisaria ser apropriado pelos professores. Neste sentido, a língua inglesa deveria ser aprendida para que os professores pudessem melhorar suas práticas pedagógicas. O conhecimento é apresentado no programa como residindo em falantes nativos e como um bem que poderia ser transferido por meio dos cursos ofertados (WASKO; FARAJ, 2000). Nesses cursos, porém, os formadores poderiam estar seguindo diferentes visões de formação e trabalhando o ensino da língua inglesa a partir de diferentes concepções de aprendizagem.

Entendemos que os momentos de debate, discussões e produções coletivas que ocorrem na criação das DCE, nos dos Grupos de Estudo, na criação do ‘Folhas’ e do LDP apontam para o conhecimento vinculado aos atos humanos, significativos e acionáveis para aqueles que o possuem, o conhecimento embutido nas pessoas. O conhecimento continua sendo um bem privado adquirido por um indivíduo, sendo que seu desenvolvimen-

to e mudança ocorrem através das interações entre pessoas (WASKO; FARAJ, 2000). Da mesma forma, estas propostas parecem basear-se em teorias construtivistas de aprendizagem, uma vez que o foco pedagógico é orientado para execução de tarefas: as atividades são autodirigidas e orientadas para a elaboração e descoberta (WENGER, 1998).

No PDE-PR, entendo que o conhecimento é visto como um bem público gerado, mantido e modificado socialmente dentro das comunidades (WASKO; FARAJ, 2000). Nesta perspectiva, o conhecimento é um recurso tangível que pode ser compartilhado e disseminado pela comunidade sem perder seu valor e sem ser consumido no processo de transferência. Entendo haver uma relação entre o PDE-PR e as ideias de Komorita e Parks (1992), que apontam que “o conhecimento é visto como um bem público e, como tal, ele só pode ser provido se os membros do grupo quiserem contribuir, entretanto, todas as pessoas podem fazer uso deste conhecimento”. Em contrapartida, alguns trechos do DS/PDE-PR tratam do conhecimento como algo a ser ‘apropriado’ e ‘construído’, relacionando-o a um processo sistematizado, produzido na sociedade, dinâmico, reflexivo e pautado na discussão. A universalização da Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental, é uma realidade que requer um grande número de professores para atender ao contingente de alunos que têm na escola pública o único meio de **apropriação do conhecimento sistematizado e socialmente produzido**. No âmbito do PDE-PR, compreende-se como Rede o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual. Seu objetivo é instituir uma **dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento**.

Entendo que o PDE-PR considera também as Teorias Sociais de Aprendizagem, uma vez que apresenta grande foco nas inter-relações que se estabelecem entre os participantes. Mais especificamente, refiro-me à proposta de Teoria Social como proposta por Wenger (1998), na qual a aprendizagem ocorre na participação social, sendo que esta é entendida como um processo de ser um membro ativo nas práticas sociais das comunidades e construir identidades na relação com aqueles que a compõe (WENGER, 1998, p. 4).

Por fim, mas não menos importante, o PDE-PR traz um conceito que, até então, não tinha sido observado nas propostas de formação continuada de professores no que tange às questões aqui discutidas: o conceito de ‘aprendizagem em rede’. De fato, o PDE-PR é o primeiro programa a nos inserir, pelo menos em seu discurso, no universo das ‘redes sociais’ e suas potencialidades para aprendizagem, transformação social e construção identitária (questões que serão amplamente discutidas no próximo capítulo). Concordo com Harasim et al., ao afirmarem que

As redes de aprendizagem usam uma variedade de modelos, projetos e abordagens que visam a estruturar e dar seqüência ao processo de aprendizagem e proporcionar suporte ao aluno quando necessário. Ao invés de focalizar, principalmente, o professor como a figura central para a transmissão de conhecimentos, muitos modelos de rede enfatizam a **discussão e a interação entre os pares e o acesso aos recursos da rede**. (HARASIM et al., [entre 1994 e 2010], grifo nosso)²⁸.

Compreendo que o PDE-PR é mesmo estruturado de forma a reconhecer o conhecimento como algo a ser discutido e elaborado entre pessoas que são da mesma área de atuação profissional ou, até mesmo, de áreas distintas. O foco é na interação, assim como a ideia de ‘acesso aos recursos’ me parece ser também uma das grandes vertentes do programa, colocando o conhecimento como algo que pode ser acessado e a aprendizagem como um esforço a ser empreendido.

Concluo que o PDE-PR provoca um deslocamento dos professores de sua posição de consumidores para reelaboradores de conhecimento num movimento que deixa de ser descendente e para ser ascendente. O PDE-PR é, portanto, distinto dos outros programas, por configurar-se em um modelo de formação que se idealiza como um possível rompimento da hierarquização entre acadêmicos e professores, ao introduzir a proposta de formação em rede.

28 Os autores mencionam iniciativas educacionais norte-americanas, nas quais a aprendizagem em rede ocorre com a utilização do computador conectado à internet, entre elas: Southern Interior Telecommunications Project (SITP), A rede de aprendizagem, The National Geographic Kids Network, Writers in Electronic Residence (WEIR), SchoolNet Canadá, Computer Supported Intentional Learning Environment (CSILE), O MicroMuse do MIT, People Sharing Information Network (PSInet), Projeto Buddy System, entre outras.

Nesta seção, levantei a hipótese de que as concepções sobre aprendizagem e conhecimento se configuram em elementos que tornam o PDE-PR um programa singular em relação aos demais. A análise feita aqui confirmou que a visão de conhecimento como bem público pautado em teorias sociais de aprendizagem, o professor visto como sujeito epistêmico e a proposta de aprendizagem em rede são, de fato, particularidades do PDE-PR que confirmam sua identificação como um programa distinto dos que o precederam.

2.4 O PDE-PR e os modelos e tradições de formação

Até o momento, busquei as singularidades do PDE-PR nas visões da SEED-PR sobre os professores e nas diferentes percepções sobre o conhecimento e as teorias de aprendizagem. Trabalho agora com a hipótese de que os modelos e as tradições de formação de professores propostas no PDE-PR também possam ser elementos que se juntem à lista de particularidades do programa.

Para esta análise, contaremos com as ideias de Wallace (1991) e seus três modelos para a formação inicial e continuada de professores, os três níveis de reflexão de Manen (1977) e também com as propostas de Zeichner (1994) e suas quatro tradições de práticas reflexivas, que podem, mesmo que implicitamente, guiar os programas de formação.

Wallace (1991) apresenta os seguintes modelos de formação de professores: artesanal, científico e reflexivo. Segundo o autor, o professor iniciante pode aprender a partir do exemplo de outro professor mais experiente, observando e imitando-o, o que ele chama de **modelo artesanal**. Neste caso, a ação profissional é vista como uma arte comparada à carpintaria e confecção de roupas e sapatos, e pode ser aprendida efetivamente através de um sistema de tutoria e experiência acumulada. No **modelo de ciência aplicada**, Wallace aponta que o aprendiz se torna professor ao estudar as teorias linguísticas que seriam, então, aplicadas à sala de aula a partir da construção de uma metodologia adequada.

Por fim, o autor aponta o **modelo reflexivo** para a formação de professores, no qual o professor é convidado a explorar suas percepções ou intenções, inconscientemente guardadas, e refletir sobre eles levando ao desenvolvimento consciente de conhecimento na ação. O conceito de prática reflexiva entrou na literatura de formação profissional, em particular de formação de professores, logo após a publicação de *The Reflective Practitioner*, por Donald Schön, em 1983. Segundo o autor, a prática reflexiva envolve, entre outras coisas, professores considerando suas práticas e aprendendo com suas experiências profissionais.

Por sua vez, Manen (1977) aponta para a classificação de três níveis de reflexão: a técnica, a prática e a crítica. **A reflexão técnica**, como o próprio termo esclarece, se preocupa com o conhecimento técnico da profissão, sendo que seu foco seria a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins. **A reflexão prática** está voltada ao entendimento interpessoal e à interpretação de práticas sociais e está relacionada aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos de forma instrumental. **A reflexão crítica** englobaria os dois tipos anteriores, mas, desta vez, valorizando critérios morais, concentrando-se em objetivos educacionais, considerando questões de justiça, igualdade e realizações concretas e buscando maior autonomia e emancipação para os praticantes. Em resumo, segundo Manen (1977), o educador técnico estaria preocupado primeiramente em alcançar os objetivos estabelecidos e decididos por outros. O educador prático, por sua vez, consideraria as justificativas educacionais para as suas ações e a qualidade dos objetivos alcançados. O educador crítico se ocuparia das implicações éticas e morais de suas ações e dos arranjos institucionais dos quais faz parte.

Zeichner (1994) nos aponta quatro tradições de práticas reflexivas que, pelo menos implicitamente, guiaram os esforços de reforma e a formação de professores americanos no século 20. **Na tradição acadêmica**, a formação de professores se dá através das artes liberais e conhecimentos disciplinares e uma experiência complementar no ambiente escolar, estreitando as possíveis contribuições que as escolas e os departamentos de educação podem oferecer. Esta tradição enfatiza o papel do professor

como um especialista escolar, e seu modelo de base do conhecimento profissional inclui três categorias de conhecimento: 1) o do conteúdo específico, 2) o do conteúdo pedagógico e 3) o conhecimento curricular.

Por sua vez, enfatizando a produção do conhecimento produzida na pesquisa, a **tradição de eficiência social** aponta os estudos científicos sobre o ato de ensinar (realizado por pesquisadores, não pelos professores) como fonte da base do ‘expertise’ dos professores. De acordo com esta orientação, os professores devem focar sua reflexão em quão bem sua prática se encaixa no que as pesquisas externas dizem que eles deveriam estar fazendo. Assume-se que os resultados de pesquisa estabelecem relações reais entre as estratégias particulares de ensino e a aprendizagem bem sucedida dos alunos e que não há necessidade do professor acidentalmente fazer uso destas estratégias, se eles podem, sistematicamente, aprendê-las e utilizá-las. Há duas tendências em relação a esta tradição, uma na qual o professor segue exatamente o que diz a pesquisa e outra na qual os resultados de pesquisa são utilizados como uma das várias fontes de recursos pelos professores, na resolução de problemas de ensino.

A **tradição desenvolvimentista** assume que o desenvolvimento natural do aprendiz (determinada por pesquisas envolvendo a observação e descrição cuidadosas dos comportamentos dos alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento) provê a base para determinar o que deveria ser ensinado aos alunos e como deveria ser ensinado. Três metáforas têm sido associadas a esta tradição (ZEICHNER apud PERRONE, 1989); são elas: o professor como naturalista, o professor como pesquisador e o professor como artista. A metáfora do professor naturalista nos leva a considerar a importância da habilidade de observar o comportamento dos alunos e em construir um currículo e um ambiente escolar consistentes com os padrões de desenvolvimento das crianças e seus interesses. Por sua vez, o professor como pesquisador, nesta tradição, enfatiza a necessidade de aprimoramento das atividades experimentais dos professores em direção à prática, para ajudar os professores a iniciar e manter questionamentos presentes em suas práticas. Por fim, o professor como artista enfatiza a ligação entre a criatividade e o funcionamento na aprendizagem em

salas de aula estimulantes. Este conceito desenvolvimentista de ensino reflexivo se tornou popular e evoluiu a partir da crescente influência da psicologia cognitiva na educação.

Por sua vez, a **tradição sociorreconstrutivista** na aprendizagem docente consiste na formação de professores que possam assumir um papel ativo na criação de uma sociedade mais justa, equiparada e humana. O discurso da pedagogia crítica tem impactado nas formações docentes de cunho sociorreconstrutivista, principalmente nas propostas conceituais. De fato, pode haver dificuldades de estabelecer uma articulação entre os discursos da pedagogia crítica e as práticas que envolvem os programas de formação de professores devido à visão social que está implícita no discurso, seu nível de abstração, sua globalidade e sua dicotomia entre teoria e prática.

Minha busca pelas singularidades do PDE-PR em relação aos modelos e tradições para formação docente considera os autores mencionados acima, alguns trechos do DS/PDE-PR e a tabela a seguir:

Tabela 4 – Modelos e Tradições nos programas de formação de professores promovidos pela SEED-PR

PROGRAMAS	MODELOS DE FORMAÇÃO	TRADIÇÕES DE FORMAÇÃO
PARANÁ ELT	Ciência aplicada	Eficiência social
DCE	Ciência Aplicada Reflexivo Competências	Eficiência sociorreconstrutivista
GRUPOS DE ESTUDO	Ciência Aplicada Reflexivo	Eficiência Social mesclada com sociorreconstrutivista
FOLHAS e LDP	Ciência Aplicada Reflexivo	Eficiência Sociorreconstrutivista
PDE-PR	Novo Modelo de Ciência Aplicada Reflexivo	Sociorreconstrutivista

Fonte: A autora.

Compreendo que o programa Paraná ELT seguiu o que Wallace (1991) classifica como um modelo artesanal para a formação de professores, uma vez que a proposta é pautada em professores menos experientes (professores da rede pública), aprendendo a partir do exemplo dos professores mais experientes (especialistas). Da mesma forma, a ênfase linguística do programa me faz considerar as ideias de Zeichner (1994) sobre a tradição acadêmica na qual a formação de professores se dá através das artes liberais e dos conhecimentos disciplinares. Esta tradição enfatiza o papel do professor como um especialista escolar e seu modelo de base do conhecimento profissional, incluindo três categorias de conhecimento: 1) o conhecimento do conteúdo específico, 2) o conhecimento do conteúdo pedagógico e 3) o conhecimento curricular. No caso deste programa, o foco estava no conhecimento do conteúdo específico, a língua estrangeira.

Por sua vez, a proposta de criação das DCE se relaciona a um modelo reflexivo (WALLACE, 1991) para a formação de professores, uma vez que estes são convidados a explorar suas percepções ou intenções e refletir sobre ambas, levando ao desenvolvimento consciente de conhecimento na ação. Considerando que, neste processo de formação, as atividades estavam voltadas ao entendimento interpessoal dos professores e suas interpretações de práticas sociais relacionadas aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos de forma instrumental, entendo que a reflexão se deu em nível prático, como explicitado por Manen (1977).

A confecção das DCE também enfatiza a visão de que o estudo científico deve prover a base para a construção do currículo de formação de professores, o que Zeichner (1994) denominou de ‘Tradição de Eficiência Social’. Dentro desta tradição, somos convidados a pensar que a formação de professores se dá ao ensiná-los as habilidades e competências que as pesquisas demonstrem ser associadas a resultados efetivos por parte dos alunos. Outra interpretação desta tradição aponta os resultados das pesquisas sobre o ensino e que estas devem ser utilizadas pelos professores, junto com outras informações, com o intuito de resolver problemas no contexto escolar. A ênfase aqui é no uso inteligente de habilidades e estratégias de ensino genéricas que tenham sido sugeridas

por pesquisas, o que não significa ignorar totalmente o contexto social da escola, as questões de equidade e justiça, o entendimento dos alunos e as características de desenvolvimento (ZEICHNER, 1994).

Como mencionei em 1.2.1, mesmo que não propositalmente pautada no desenvolvimento de competências, o processo de confecção das DCE nos remete às competências profissionais propostas por Perrenoud (1999), principalmente no que tange ao desenvolvimento de trabalho em equipe (que é uma constante em todos os encontros do programa, tanto nos seminários quanto nos encontros descentralizados), ao gerenciamento do progresso das aprendizagens (considerando o forte foco do programa em questões de reformulação curricular) e ao enfrentamento dos deveres e dos dilemas éticos da profissão (tema também recorrente nos seminários).

Assim como a criação das DCE, a proposta de formação continuada em ‘Grupos de Estudos’ nos traz uma proposta que se apoia no modelo de ciência aplicada e no modelo reflexivo (WALLACE, 1991). É pautado na ciência aplicada porque há uma forte ênfase em considerar as teorias educacionais que chegam ao processo de formação através dos textos elaborados por especialistas. De certa forma, a estrutura do trabalho acaba se voltando à teoria, ao entendimento desta, às mudanças que a compreensão desta pode gerar na prática. É pautado no modelo reflexivo, também com ênfase na prática (MANEN, 1977), porque o professor é novamente convidado a explorar suas percepções e refletir sobre elas, levando ao desenvolvimento consciente de conhecimento na ação, ao interpretar as práticas sociais de forma não instrumental.

Da mesma forma, os ‘Grupos de Estudo’ parecem enfatizar a tradição da eficiência social na formação de professores (ZEICHNER, 1994), na qual o estudo científico deve prover a base para a construção do currículo de formação de professores. Neste caso, os ‘Grupos de Estudo’ focariam nas habilidades e competências que as pesquisas demonstrem ser associadas a resultados na aprendizagem dos alunos e o entendimento de que as pesquisas sobre o ensino têm o potencial de resolver problemas no contexto escolar.

No PDE-PR, visualizo um modelo reflexivo (WALLACE, 1991) para a formação continuada, uma vez que professores que ingressam no programa são convidados a explorar suas percepções sobre educação e refletir sobre elas para tomar suas decisões pedagógicas. Da mesma forma, é importante salientar o papel de peso que as teorias linguísticas e educacionais ocupam no programa, como no modelo da ciência aplicada (WALLACE, 1991), mas, desta vez, não se espera uma aplicação direta da teoria na prática, espera-se que a teoria seja discutida, elaborada e transformada durante a confecção do plano de trabalho e na interação entre os participantes. Segundo o DS/PDE-PR (2007), a parceria com as IES do Paraná decorre da percepção de que a essência do Programa encontra ressonância na **reflexão pedagógica crítica** nelas produzida. Dessa forma, acreditamos que estamos construindo um programa que ultrapassa os limites da ação proposta, pois viabiliza uma **real integração entre a formação de graduação e a formação continuada** dos egressos do Ensino Superior, que poderá resultar em ou traz parcerias ainda mais promissoras.

No trecho acima, o DS/PDE-PR nos apresenta uma proposta de **reflexão pedagógica crítica** como um dos alicerces da proposta de formação do PDE-PR. Sobre este tema, creio que o PDE-PR nos leva a considerar as ideias de Manen (1977) ao afirmar que a reflexão crítica englobaria aspectos técnicos e práticos ao mesmo tempo valorizando critérios morais, concentrando-se em objetivos educacionais, considerando questões de justiça, igualdade e realizações concretas e buscando maior autonomia e emancipação para os praticantes e que o educador crítico deve ocupar-se das implicações éticas e morais de suas ações e dos arranjos institucionais dos quais faz parte.

Da mesma forma, entendo que a reflexão crítica pedagógica pode acontecer no PDE-PR nos momentos interacionais entre os participantes. Em outras palavras, concluo que esta proposta de reflexão alcança seu auge nos momentos em que os instrumentos de reificação do PDE-PR estão sendo efetivamente construídos, de forma colaborativa entre os participantes do processo. A potencialidade e a ocorrência (ou não) de uma reflexão crítica no PDE-PR serão temas explorados neste estudo nos

capítulos 3 e 4 (onde trataremos especificamente do GTR) e no capítulo 5 (onde trataremos da ressignificação do conhecimento nos planos de trabalho, manual didático e artigos acadêmicos produzidos).

Compreendo que o PDE-PR nos leva a considerar a tradição sociorreconstrutivista conforme apresentado por Zeichner (1994) uma vez que o programa visa à formação de professores que possam assumir um papel ativo na criação de uma sociedade mais justa, igualitária e humana. O DS/PDE-PR (2007) aponta que o programa pode interferir e transformar a sociedade considerando valores éticos uma vez que a **transformação do quadro das desigualdades sociais** é a educação, em sua forma pedagógica, a um só tempo, crítica, realista e utópica, implementamos o PDE-PR, criando novas condições de Formação Continuada em Rede, para que os **saberes, produzidos histórica e socialmente**, por meio do estudo e da pesquisa, ganhem capilaridade em todas as escolas públicas de nosso Estado. A leitura deste documento-síntese permite compreender que nossa concepção de ensino-aprendizagem deve se orientar por **objetivos éticos e políticos**, definidos a partir de um projeto educacional para um Estado Federado, para uma Nação, para uma escola

Ao considerarmos que o PDE-PR tem um cunho sociorreconstrutivista, estamos relacionando-o aos discursos da Pedagogia Crítica (GORE, 1993) e suas implicações nos processos de concepção, planejamento e implementação de sua proposta. Neste caso, buscar-se-ia superar a dicotomia teoria/prática, fazendo com que os conceitos abstratos tratados pela Pedagogia Crítica possam ser articulados às práticas que envolvem este programa de formação, que considera que os ‘saberes, produzidos histórica e socialmente, por meio do estudo e da pesquisa’ (PARANÁ, 2007) devem ser incorporados às escolas públicas do estado.

Finalizo esta seção do capítulo, concluindo que os modelos e as tradições de formação de professores do PDE-PR têm aspectos semelhantes e diferenciais em relação aos programas que o antecederam. O **modelo reflexivo** é uma constante nas propostas de formação docente da SEED-PR. O que diferencia os programas são os mecanismos que

estes oferecem para sistematizar esta reflexão²⁹, as inter-relações que se estabelecem nestes processos³⁰, as ferramentas³¹ e os ambientes de mediação desta formação³².

Para além da busca de singularidades, entendo que os mecanismos, as inter-relações, as ferramentas e os ambientes mediacionais que fazem parte da proposta do PDE-PR sejam adequados ao momento sócio-histórico em que estamos inseridos, por contemplar um professor que reflete sobre seu trabalho ao estabelecer inter-relações com diferentes participantes, em ambientes de aprendizagem variados (contemplando as novas tecnologias de informação) e por meio de atividades que não perdem o foco do processo de formação continuada: a volta à escola.

Quanto às tradições para a formação docente, estes levantam alguns questionamentos que estão sempre presentes em propostas de formação docente: as dicotomias entre teoria e práticas, a base do conhecimento necessária, o papel do professor na sociedade, entre outros. Os programas elaborados pela SEED-PR também consideraram todos estes aspectos e encontraram suas soluções a partir do que era viável naquele momento histórico específico.

Os documentos do PDE-PR enfatizam o papel ativo do professor na criação de uma sociedade mais justa, equiparada e humana (por isto minha análise de que o programa tenha um cunho sociorreconstrutivista. Como já apresentei anteriormente, suas propostas apontam que o conhecimento necessário para o professor será interiorizado a partir do entendimento de diferentes teorias educacionais e que este novo entendimento será adquirido nas discussões, nos debates, nas conversas e em todos os momentos inter-relacionais promovidos pelo programa sem perder de vista o objetivo que iniciou todo o processo, a melhora da educação básica. Ter

29 Construção coletiva de textos como na construção das DCE, debates teóricos com outros professores como nos Grupos de Estudo, Produção de material didático como no FOLHAS e no LDP, elaboração de um plano de trabalho intervencionista como no PDE-PR.

30 Professores/especialistas; Professores/professores; Professores/Acadêmicos, Professores/alunos entre outras.

31 Textos teóricos, Guias de leitura, Guia para a elaboração de Material Didático, Manuais, Guia para confecção de Plano de Trabalho, Guia para produção de Trabalho Acadêmico, entre outros.

32 Universidade do Professor, Núcleos Regionais de Ensino, escolas públicas, universidades, ambientes virtuais de aprendizagem, *chats*, fóruns de discussão *online* entre outros.

uma estrutura e uma proposta que vai além de uma tradição de eficiência é, de fato, uma das singularidades do PDE-PR.

Considerações finais

A citação de Fullan no início deste capítulo fala sobre a complexidade da mudança em contextos educacionais. Todas as propostas de formação docente promovidas pela SEED-PR marcaram mudanças de paradigmas em suas épocas. O PDE-PR é caracterizado como um novo passo nesta trajetória de mudanças, neste processo de desenvolvimento. Nem mais e nem menos importante do que os passos que foram dados antes de seu lançamento, apenas mais um passo, só que de grandes proporções.

Na ocasião de sua implementação, o PDE-PR se assemelhava, em alguns aspectos, aos programas que o antecederam. Entretanto, entendo que sua estruturação e suas atividades potencializam e sistematizam a execução mais efetiva de propostas que, apesar de já terem estado presentes em programas anteriores, ganharam uma nova dimensão.

Neste capítulo, apresentei a trajetória das propostas de formação continuada da SEED-PR nas quais os professores de língua inglesa da rede pública de ensino foram inseridos. Considerando esta retomada histórica e as singularidades apontadas, foi possível compreender que o PDE-PR atribuiu ao professor um papel ativo na criação de uma sociedade mais justa, igualitária e humana. A reflexão crítica pedagógica proposta pelo programa deve ocorrer nos momentos interacionais entre os participantes, nos quais os professores PDE-PR são convidados a explorar suas percepções sobre educação e refletir sobre elas, para tomar suas decisões pedagógicas.

Da mesma forma, as teorias linguísticas e educacionais tiveram um lugar de destaque no programa, mas, desta vez, não se esperava uma aplicação direta da teoria na prática, espera-se que a teoria seja discutida, elaborada e transformada durante a confecção do Plano de Trabalho, promovendo um deslocamento dos professores de sua posição

de consumidores para reelaboradores de conhecimento num movimento que deixa de ser descendente e para ser ascendente.

O PDE-PR previa colaboração a partir de recursos tecnológicos, projetando um professor apto a lidar com as novas tecnologias e capaz de atuar como multiplicador. O termo rede também nos faz considerar inter-relações nas quais são tomadas decisões de forma centralizada e descentralizada.

O conhecimento foi visto como um bem público gerado, mantido e modificado socialmente dentro das comunidades, algo a ser discutido e elaborado entre pessoas que são da mesma área de atuação profissional. O PDE-PR projetou um processo de aprendizagem que ocorria na participação social ao se tornar um membro ativo nas práticas sociais das comunidades e construir identidades na relação com aqueles que a compõe. Os professores foram projetados como sujeitos sociais, cientes da diversidade de correntes teóricas, capazes de estabelecer conexões entre a teoria e a prática para, posteriormente, redimensioná-la.

Referências

CELANI, M. A. A. *Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As faces da Lingüística Aplicada).

CELANI, M. A. A. et al. (Orgs.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. v. 1.

FULLAN, M. G. *Coordinating Top-down and Bottom-up strategies for educational reform*. Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education,. 1994.

GIMENEZ, T.; MATEUS, E. F. Conhecimento local e conhecimento estrangeiro: um olhar retrospectivo sobre o programa Paraná ELT. In: ANDREOTTI, V.; GIMENES, T. JORDÃO, C. M. (Orgs.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005. v.1, p. 161-178.

HARASIM, L. et al. *Redes de Aprendizagem: Guia de Campo para Ensino e Aprendizagem*. Brasília: UNB, [entre 1994 e 2010]

JORDÃO, C. M. O ensino de Línguas Estrangeiras – de código a discurso. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz. (Orgs.). *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

MANEN, M. *Linking ways of knowing with ways of being practical*. Curriculum Inquiry. Toronto: Wiley Blackwell, v. 6, n. 3, p. 205-228, 1977.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: língua estrangeira moderna*. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf. Acesso em 03/10/2018

SEED. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Médio. *Manual de produção do FOLHAS*. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: < <http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recdida/ManualFolhasJNETO.pdf> >. Acesso em: 03/10/2018.

SEED. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. *Documento Síntese do programa de Desenvolvimento Educacional / Paraná*. Curitiba: SEED, 2012. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/PDE-PR_roteiros/2016/documento_sintese_PDE-PR_2016.pdf. Acesso em 03/10/2018

PALMER, C. Embedding change in state education systems in Brazil: The Paraná ELT project. In: TRIMBLE, Christopher (ed). *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience*. The British Council 2012.

PERRENOUD, P. A Arte de construir competências. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril Cultural, set. 2000.

PERRENOUD, P. A. *Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra: 1999.

SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (Org). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. – 1. ed., 1 imp. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge University Press, 1991.

WASKO, M. M.; FARAJ, S. It is what one does: why people participate and help others in electronic communities of practice. *Journal of Strategic Information Systems*. College Park, MD: Elsevier, v. 9, n. 2-3, p. 155-173, Sept. 2000.

WENGER, E. *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, 1998.

ZEICHNER, K. Research on Teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, Ingrid; HANDAL, Gunnar; VAAGE, Sveinung. *Teacher's mind and actions*. London: Falmer Press, 1994.

O PDE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ

Luís Fernando Lopes¹

Introdução

O texto que compõe este capítulo é um recorte de minha dissertação de mestrado, “intitulada “Políticas de formação de professores à distância no estado do Paraná”, desenvolvida sob a orientação da professora Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (LOPES, 2011) e que teve como objeto as políticas de formação continuada à distância de professores no Estado do Paraná, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº9.394/96 até 2011. O objetivo geral foi analisar, a partir do referencial teórico marxista, as políticas de formação continuada à distância de professores no Estado do Paraná, procurando evidenciar seus fundamentos. Assim, a partir das categorias de análise propostas (ontologia, gnosiologia/epistemologia e as dimensões ético-política e pedagógica), a questão principal que norteou a realização desta pesquisa foi: que princípios, ontológicos, epistemológicos, ético-políticos e pedagógicos fundamentam as políticas de formação continuada à distância de professores no Estado do Paraná? Para tanto, foram analisados o documento “Educação a Distância da SEED-PR” (2010) e o “Documento Síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE” (2007), realizadas entrevistas com professores participantes deste

1 UTP / UNINTER – Curitiba PR - fernandcater@gmail.com

programa, com um representante do Sindicato dos professores do Estado (Associação de Professores do Paraná - APP) e um professor que trabalhou na SEED-PR com Grupos de Trabalho em Rede no período de 2007 a 2010. Os resultados apontaram a relevância das políticas estudadas e que há contradições entre o que propõem os documentos analisados e o que dizem os professores entrevistados. Constatamos que as políticas de formação continuada de professores no Paraná estão inseridas em um contexto muito complexo, marcado por luta de classes nas quais as iniciativas para a expansão da formação continuada à distância de professores extrapolam o âmbito estadual e federal, estando orientadas por políticas propostas por organismos mundiais. Na realidade brasileira, essas recomendações para o setor educacional mostram-se sendo rigorosamente cumpridas, pois temos políticas que promovem formação de maior número de professores em menor tempo, ampliação da quantidade de docentes formados com uma redução enorme de custos e a transferência aos professores do ônus da sua preparação.

Considerando que, entre as políticas públicas de formação continuada de professores do Estado do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) é o que mais se destaca, pela sua abrangência e envolvimento com todos os departamentos da SEED-PR, analisa-se neste capítulo, a partir das cinco categorias já citadas anteriormente, o documento síntese do PDE, versão 2007, intitulado: “Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da Educação Básica da rede pública estadual”.

1. Pressupostos teórico-metodológicos

Esta pesquisa teve como referencial teórico-metodológico a perspectiva do materialismo histórico dialético. Perspectiva esta, que “possibilita entender a realidade social como constructos históricos que se referem a como o homem produz o que necessita para viver” (PEREIRA, 2003, p. 141).

Partimos do pressuposto que tal perspectiva permite captar a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações (GAMBOA, 2007,

p. 34). Em outras palavras, captar o movimento histórico e se neste há tensões por conta dos projetos históricos. Esse referencial teórico metodológico orienta-se por uma concepção de que os homens são históricos, de modo que tudo o que produzem, incluindo a educação à distância (EaD), também não escapa a essa premissa. Assim, toda a pesquisa que se coloque nessa perspectiva não poderá negligenciar a dimensão histórica.

Para o que nos propomos, convém salientar que a análise das políticas públicas de formação continuada de professores, bem como a pesquisa sobre a Educação a Distância na formação inicial e continuada de professores no Brasil, não pode prescindir de uma compreensão do processo histórico.

Nas últimas duas décadas, esse processo fez-se com a reforma do Estado. A finalidade foi o ajustamento ao modelo gerencialista neoliberal, iniciado em outros países nas décadas de 1970 e 1980.

Desde o final da década de 1970, o sistema capitalista vem enfrentando uma crise de acumulação. O fordismo e o keynesianismo mostravam-se incapazes de conter as contradições inerentes ao próprio sistema (HARVEY, 1996). Assim, a rigidez na produção passa a ceder espaço a um sistema de acumulação flexível, caracterizado principalmente pela inovação tecnológica, comercial e organizacional.

A década de 1980 no Brasil é um período marcado pela presença dos movimentos sociais em que merece destaque o movimento dos educadores. Nesta década se dá o processo de transição democrática que culmina na elaboração da Constituição de 1988. Trata-se de um contexto de grandes contradições, pois, enquanto nos países centrais do capitalismo os direitos já eram objeto de redução, no Brasil eles eram inscritos na Constituição (PEREIRA, 2010b).

Na década de 1990, com a ascensão de governos neoliberais, foram promovidas reformas educativas em diversos países, de acordo com recomendações elaboradas por organismos multilaterais como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, entre outros. O Brasil não foi exceção no contexto dessas reformas que, segundo alguns analistas, são caracterizadas pelo neoconservadorismo (SAVIANI, 2008). Para Shiroma, Moraes

e Evangelista (2002, p. 11) são muito claras as articulações entre as reformas implementadas nos anos de 1990, pelos governos brasileiros do período, e as recomendações dos organismos multilaterais. “Recomendações, aliás, repetidas, em uníssono e à exaustão”.

Mudanças significativas compõem o cenário educacional brasileiro, sobretudo, a partir da promulgação da LDBEN nº 9.394/96. Essas mudanças estão profundamente ligadas com a reestruturação produtiva, a divisão social do trabalho, a conciliação dos partidos, as lutas dos movimentos sociais da recomposição de forças para o governo do Brasil. O próprio processo de tramitação da LDBEN citada é um retrato dessa constatação. Desde 1988 os educadores e trabalhadores lutavam pela criação de uma lei que organizasse o Sistema Nacional de Educação e lhe conferisse unidade, o que resultou, em 1993, no Projeto de Lei nº101 aprovado na Câmara Federal (PL 101/93) e no Substitutivo Cid Sabóia, do Senado Federal, no final de 1994. Todavia, após seis meses de amplo debate entre a sociedade civil e os parlamentares de todos os partidos, apareceu um “Projeto surpresa” do Senador Darcy Ribeiro, que foi aprovado desprezando todo o trabalho de elaboração coletiva, historicamente realizado pela sociedade brasileira.

A centralidade da educação é assim estrategicamente reafirmada em documentos oficiais e na definição de políticas governamentais, pois, diz-se que a reestruturação produtiva exige novas competências, cujo desenvolvimento demanda sempre níveis superiores de escolaridade. A educação torna-se processo para a vida inteira (*long life education*) e todo lugar se torna lugar de aprendizagem com vistas a adequar-se ao mercado de trabalho “(SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002). Reafirma-se a importância do sistema de ensino, e ao mesmo tempo se exige um modelo novo, flexível, mais adequado, que evite desperdícios de recursos humanos e materiais. “O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são cada vez mais organizadas em bases competitivas” (HARVEY, 1989, p. 151).

A formação continuada, como geralmente se apresenta, é uma prática que já traz em si uma contradição, pois ao se reafirmar constantemente sua necessidade, ao mesmo tempo está se afirmando que a formação inicial não foi satisfatória e que o professor não é capaz de se atualizar autonomamente (GATTI, 2008). Mas não é justamente a autonomia uma das qualidades que a formação continuada, principalmente a realizada à distância, objetiva desenvolver no professor? Por que isso não é alcançado na formação inicial? Afinal, o que é realmente uma formação integral do professor?

Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto que uma formação integral precisa compreender algumas questões fundamentais, quais sejam: 1) ontológica: ou seja, o que significa de fato ser professor. Quais são as características que diferenciam este trabalhador dos demais? Pois, ser professor é diferente de estar como professor; 2) gnosiológica/epistemológica: que diz respeito ao conhecimento adquirido e construído pelo professor, com o qual ele atua e que necessita de atualização contínua, 3) ético-política: que diz respeito à atuação docente na relação professor, aluno, conhecimento, escola e sociedade; e 4) pedagógica: aquela que se refere especificamente à atuação docente no processo de ensino/aprendizagem tendo em vista a relação professor, aluno, conhecimento. Entre elas existe, pois, uma relação de mútua complementariedade. Em outras palavras, o professor que possui uma clareza na questão ontológica, ou seja, na sua identidade, no ser professor, também terá os outros fundamentos atendidos, já que de outra forma, uma carência na ontologia acarretará dificuldades gnosiológicas epistemológicas, pedagógicas, entre outras (PINTO, 1979).

É preciso esclarecer que, ao se falar de cada questão em particular, não se propõe uma divisão na formação do professor. Essa aparente divisão é apenas didática para facilitar a compreensão do que está sendo exposto.

Ao se refletir sobre a ontologia, já de início é possível perceber a complexidade da realidade tratada. O que é ser professor? O que ele faz, por que faz? Para quem? Todos estes questionamentos ajudam a

construir a resposta para a primeira questão, ou seja, à pergunta pelo ser do professor.

Ser professor não é consequência de um dom natural, de uma vocação recebida do além, o sujeito faz-se professor, ele se forma para exercer o trabalho didático e isso o faz em situações concretas. Dito de outra maneira, não é a apreensão de certa quantidade de conhecimento, mesmo que relativamente grande, que garante a um sujeito que será um bom professor. O conhecimento é necessário, mas não determina somente ele a substância da profissão (PIMENTA, 2010).

Para lembrar Gramsci, “O homo sapiens não está separado do homo faber” (GRAMSCI, 2004, p. 53). O professor é aquele que professa, portanto, que ensina, e para essa prática social precisa preparar-se. A profissão de professor não se resume apenas ao ensino, no entanto, sem ele sua ontologia fica extremamente comprometida. É preciso ressaltar também que o ensino é um ato incompleto sem o aprendizado. Ele é uma prática social porque acontece nas relações concretas entre os indivíduos. O ensino é também dialético tanto pela necessidade de exigir o diálogo como pelo fato de que ensinando também se aprende, mas aprendendo também se ensina. Portanto, o ato de ensinar aponta para a constituição ontológica da profissão de professor (SAVIANI, 2006).

Ora, mas quem ensina sempre ensina algo e ensina de alguma maneira para alguém. Assim, é preciso falar da gnosiologia constituinte do ser professor. Uma formação gnosiológica implica ter domínio do que seja o conhecimento, se é possível ensiná-lo, saber como se conhece, o que é possível, enfim, questões que fazem parte do universo da gnosiologia. Novamente é preciso destacar que não é apenas acumulando conhecimento que se dará conta de formar o professor no horizonte gnosiológico. O ato de conhecer é histórico, assim todo conhecimento é um processo que acontece em um contexto concreto determinado e em determinadas condições (SAVIANI, 2006).

De acordo com Severino (2007) o conhecimento é o elemento específico fundamental na construção do destino da humanidade de onde

decorre sua importância e a grande relevância da educação, já que sua legitimidade surge de sua vinculação íntima com o conhecimento.

Em outras palavras, uma formação gnosiológica necessária à possibilidade de explicitação dos fenômenos complexos e contraditórios, assim como as demais questões fundamentais aqui tratadas, requer condições concretas, sujeitos bem preparados, tempo, instrumentos, que são necessários para que possa ser realizada. A percepção da necessidade de formar-se permanentemente está muito ligada a uma formação gnosiológica apropriada².

No entanto, nenhuma das questões fundamentais aqui enfocadas constitui-se um atributo neutro ou isolado. Como já se mencionou, existe entre elas uma relação de imbricamento mútuo.

Nesse sentido, importa salientar a dimensão ético-política na formação do professor. Apesar de se tratar de um tema presente na história da humanidade, desde as primeiras civilizações de que temos informações, essa dimensão nem sempre recebe atenção merecida no processo de formação de professores. Por vezes, a simples abordagem do tema já é considerada superficialmente por alguns, como doutrinação ou uma obrigação a mais para o profissional docente.

A dimensão ético-política extrapola o âmbito da busca por leis ideais que garantam o consenso na sociedade. Não se trata apenas de alcançar o pensamento adequado sobre determinado objeto ou situação. A ética e a política se realizam em condições concretas, são produzidas junto com o ser humano e necessárias para sua existência. Por isso, a dimensão ético-política não pode ser vista como uma disciplina a mais no currículo da formação docente, uma vez que está presente em todas as relações humanas. O professor é um formador e seu trabalho se realiza em um contexto de relação social ético-político (SAVIANI, 2006).

Para Severino (2007), é a própria dignidade humana que fundamenta esse compromisso ético-político da educação e exige que se garanta aos

2 A formação gnosiológica diz respeito ao conhecimento adquirido e construído pelo professor e ao fato de que ele precisa saber como foram produzidos os conhecimentos com os quais trabalha.

seres humanos o compartilhar dos bens naturais, sociais e culturais. Se este é um compromisso da educação, então é um compromisso de todas as instituições e de todos os sujeitos nela envolvidos.

A dimensão ético-política é constitutiva dos indivíduos enquanto produção desses próprios indivíduos em condições históricas concretas. A ausência ou carência de uma formação ético-política tem como consequência direta a desumanização, uma vez que conduz à desconsideração das bases axiológicas que norteiam as relações sociais (SAVIANI, 2006).

Outra questão fundamental na formação docente é a epistemológica e implica a consideração do que seja o conhecimento científico, ou que elementos são considerados para que o conhecimento receba tal adjetivo. Já de início é possível perceber que não há neutralidade na ciência como pretendem alguns. A constatação do que seja ou não conhecimento científico passa pela compreensão do que é a ciência. Ora, também a ciência, a construção do conhecimento científico, realiza-se em condições concretas, há necessidades, decisões, consequências, enfim, a ciência não é neutra porque não se faz por si, há sempre um quem realizador que não é necessariamente um indivíduo (PINTO, 1979).

Essas considerações fazem perceber a importância da formação epistemológica do professor. O professor trabalha com o conhecimento, com o seu ensino e nunca se trata apenas do que, mas de quem, do como, para que e para quem o conhecimento é produzido e em que condições. Estar despreparado epistemologicamente é negar a identidade do próprio trabalho. Para Severino (2007, p. 25) a atividade de ensinar e aprender, ou seja, educar está intimamente vinculada a esse processo de construção do conhecimento, pois “ensinar e aprender significa conhecer; e conhecer por sua vez significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar”.

Por fim, é preciso comentar sobre a dimensão pedagógica como elemento fundamental na formação docente. Aqui o ensino é uma prática social importantíssima para que se possa desenvolver uma abordagem adequada. A dimensão pedagógica não se esgota no ensino, mas sem ele sua constituição e principalmente sua caracterização específica se-

ria muito complicada. O ato de ensinar é característico do trabalho do professor, portanto é inconcebível que um docente não seja preparado para tal. Mas a maneira como se compreende o ensino e, sobretudo, a forma concreta como ele se realiza são determinantes na efetivação da dimensão pedagógica do ser docente (SAVIANI, 2006).

Assim, é preciso destacar aqui a necessidade e a importância da pesquisa no processo de ensino e aprendizagem, ainda mais quando se faz referência à formação de professores. “Ela é mediação necessária e eficaz para o processo de ensino e aprendizagem. Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa” (SEVERINO, 2007, p. 26).

Nessa perspectiva vale ressaltar que uma formação continuada em que esteja ausente a prática de pesquisa é em seu todo questionável. Assim como a Educação Superior, a formação continuada precisa ter na pesquisa o ponto básico de apoio e sustentação, sob pena de criar um círculo vicioso que nada mais promova do que a semiformação ou o repisar de práticas já muito desgastadas (SEVERINO, 2007).

O enfoque dessas questões fundamentais faz perceber que uma formação pertinente de professores exige condições, infraestrutura, preparação, compromisso ético-político e não pode ser reduzida simplesmente a uma instrumentalização técnica realizada de forma rápida e em locais impróprios (GATTI, 2008; GATTI, 2009; PEREIRA, 2010).

Por isso, importa reafirmar aqui a necessidade de a formação de professores realizar-se na Universidade onde se articulam efetivamente ensino, pesquisa e extensão, como salienta Severino (2007, p. 24) “a partir da pesquisa: ou seja: só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa”.

As considerações aqui apresentadas constituem, pois, uma base teórica para analisar as políticas de formação continuada à distância de professores no Estado do Paraná, na busca de explicitar seus fundamentos, ontológicos, gnosiológicos/epistemológicos, ético-políticos e pedagógicos.

Considerando os pressupostos delineados anteriormente, este estudo recorreu principalmente à análise do Documento síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE 2007. Como já se salientou, adota-se nesta pesquisa o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético. De acordo com Severino (2007), a tradição filosófica dialética vê a reciprocidade sujeito/objeto de modo eminente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico.

Ali onde começa a história deve começar também a cadeia de pensamento, e o desenvolvimento anterior desta não será mais do que a imagem reflexa, em forma abstrata e teoricamente consequente, da trajetória histórica; uma imagem reflexa corrigida de acordo com as leis que fornece a própria trajetória histórica; e assim, cada fator pode ser estudado no ponto de desenvolvimento da sua plena maturidade, na sua forma clássica (ENGELS, s/d. p. 310 apud LOMBARDI, 2010, p. 66).

O conhecimento nessa perspectiva não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens e, portanto, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Prioriza-se, então, a práxis humana, a ação histórica e social norteadas por uma intencionalidade que lhe dá sentido. Logo, não se trata apenas de interpretar o mundo, mas de transformá-lo, conforme a décima primeira Tese a Feuerbach (MARX, 1982).

2. O PDE e a formação de professores no Paraná

Idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério em 2004, (Lei complementar nº103/2004)³, a partir da concordância entre

3 Diversamente do PDE Nacional, o PDE Paraná prioriza a formação presencial. No entanto, o Programa paranaense conta com um sistema informatizado, denominado Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede (SACIR), construído a partir do Ambiente Pedagógico Colaborativo (APC). O APC já é utilizado na rede pública estadual para a elaboração e disseminação de conteúdos curriculares pelos professores. Também é preciso mencionar os Grupos de Trabalho em Rede (GTR), que é uma atividade realizada totalmente à distância e que está integrada ao PDE. Conforme o Art. 20: Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), destinado ao professor com objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Esta-

os gestores da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) e os representantes do Sindicato dos Professores Estaduais do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), do Estado do Paraná, concretizou-se no ano de 2007 para produzir progressões na carreira e melhoria na qualidade da educação oferecida nas escolas públicas do Paraná.

O programa constitui-se como um conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da Educação Básica, e que busca no Ensino Superior a contribuição solidária e compatível como nível de qualidade que se deseja para a Educação Pública paranaense (PARANÁ, 2007).

A partir do ano de 2007 se deu a implantação do Programa, desenvolvido pela SEED em cooperação com as Universidades Públicas Estaduais e Federais do Paraná e a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. O objetivo desse programa é o aperfeiçoamento permanente e a qualificação sistemática dos professores da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná, buscando melhorar o processo ensino aprendizagem nas escolas públicas do Estado (PARANÁ, 2005).

Conforme o art. 2º do Decreto nº 4482 de 14 de março de 2005,⁴ que implantou o Programa de Desenvolvimento Educacional, o programa foi estruturado para “oferecer ao professor qualificação profissional diferenciada que complemente sua formação, considerando titulação acadêmica, didático-pedagógica e científica, com a valorização da sua experiência profissional”.

De acordo com a Introdução do Documento Síntese de 2007 o Programa assumiu os seguintes pressupostos como princípios orientadores:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;

dual, de acordo com as necessidades educacionais e socioculturais da Comunidade Escolar (PARANÁ, 2004).

4 Conforme o decreto no seu Art. 2º: “Poderá ingressar no PDE o professor integrante do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná – QPM que estiver em exercício no nível II, classe, 11, da carreira de Professor”.

- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de Ensino Superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber (PARANÁ, 2007, p. 12-13).

Os pressupostos elencados demonstram que a formação continuada é tomada como um elemento necessário para melhorar a qualidade da educação pública oferecida nas escolas do Estado. Para tanto, a organização desse programa de formação continuada deve atender a dois requisitos fundamentais, quais sejam, contemplar as necessidades reais dos problemas enfrentados na Educação Básica e estar integrado com as Instituições de Ensino Superior (IES).

O professor que ingressa no PDE é afastado de suas atividades de docência por um período de dois anos, sendo 100% no primeiro ano e 25% no segundo. Nesse período, o professor PDE retorna à Universidade para realizar um aprofundamento teórico em sua área de formação inicial.

O PDE propõe uma formação cujo ponto de partida é a realidade escolar. O professor que participa do programa deve refletir de forma sistematizada e coletiva sobre as necessidades reais da escola pública e desenvolver projetos para intervir nessa realidade. Esse novo modelo de Formação Continuada visa proporcionar ao professor PDE o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial. Este será realizado, de forma presencial, nas Universidades Públicas do Estado do Paraná, e, de forma semipresencial, em permanente contato do professor PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados com

os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa. (PARANÁ, 2007, p. 13).

Essa interação expressa na citação anterior é conceituada como “Formação Continuada em Rede”, entendendo essa rede como o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede estadual de ensino, estabelecendo um processo de formação continuada construída socialmente.

Propondo a reversão de um quadro em que os programas de formação continuada se desenvolvem por meio de políticas e ações isoladas, que consideram que os professores estão sempre nos mesmos patamares de formação e experiência profissional, o PDE prevê o retorno dos professores às atividades acadêmicas.

Dessa forma, o professor PDE inicia suas atividades nesse novo processo de formação continuada elaborando um Plano de Trabalho em conjunto com o professor Orientador das IES. O Plano de Trabalho constitui uma proposta de intervenção na realidade escolar, a ser estruturada a partir de três grandes eixos: a proposta de estudo, a elaboração de material(is) didático(s) e a coordenação de Grupo(s) de Trabalho em Rede (PARANÁ, 2007).

Ciente da necessidade de proporcionar condições para que essas propostas se concretizem, o documento-síntese do PDE 2007 atesta que a implementação de um novo modelo de formação continuada requer mudanças na cultura das instituições e no modo de pensar as estruturas de formação, o que não ocorre por decreto ou pela utilização de mecanismos meramente burocráticos. O que se busca, então, de acordo com a SEED-PR é a ação solidária e colaborativa visando proporcionar condições para que o programa se concretize.

Nesse sentido é fundamental a afirmação presente no documento de que “serão asseguradas aos participantes do PDE a infraestrutura, as ferramentas tecnológicas e principalmente, o afastamento remunerado de suas atividades regulares, necessário para o bom aproveitamento no PDE” (PARANÁ, 2007, p. 14).

A partir dessa breve exposição do programa, podemos agora concentrar atenção nas categorias propostas para análise.

Com relação à ontologia, um dos pressupostos assumidos pelo PDE é o reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem, ou seja, a compreensão dos profissionais da educação como “sujeitos epistêmicos”. Assim, o professor é considerado como um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e com os outros homens, “portanto, em um processo de formação continuada construída socialmente” (PARANÁ, 2007, p. 13). Como sujeito epistêmico, o professor está para o conhecimento como o conhecimento está para ele como meio de compreensão e intervenção da realidade em que está inserido.

Dessa maneira, no que diz respeito à gnosiologia/epistemologia, é preciso destacar que “a concepção de conhecimento proposta pelo PDE norteia-se pelo princípio ontológico do trabalho, e, portanto, tem como preocupação básica a análise da realidade dessa categoria na sociedade capitalista e nas escolas” (PARANÁ, 2007, p. 17).

Essa concepção de conhecimento respalda-se em alguns elementos fundamentais que são descritos no documento que podem ser sintetizados nos seguintes pontos:

- a) conhecimento, produzido historicamente pelos homens;
- b) as verdades devem ser tomadas enquanto produções históricas, o que assegura a negação de qualquer dogmatismo;
- c) a superficialidade expositiva deve ser questionada e evitada, assim como as meras esquematizações;
- d) as tensões entre os polos opostos devem ser reconhecidas como inerente às práticas sociais sendo necessário acautelar-se com a racionalidade técnica e propostas pós-modernas de educação, pautadas por concepções pragmatistas e utilitaristas do conhecimento (PARANÁ, 2007).

A partir da análise desses pontos elencados, é possível dizer que o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná pauta-se em uma concepção materialista histórica e dialética do conhecimento que reafirma a importância da relação homem, trabalho e sociedade. Tal concepção apoia-se na compreensão de Lukács (1978), para quem a história dos homens é a história do conhecimento e de como eles se apropriaram socialmente dos recursos da natureza para sua sobrevivência, sempre pelo trabalho, o que faz dessa categoria mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento.

Já no que diz respeito à dimensão ético-política o Documento síntese do PDE estabelece alguns princípios político-educacionais como parâmetros básicos, fundamentados nos seguintes eixos norteadores:

- a) compromisso com a diminuição das desigualdades sociais;
- b) articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade;
- c) defesa da Educação Básica e da escola pública, gratuita de qualidade, como direito fundamental do cidadão;
- d) articulação de todos os níveis e modalidades de ensino;
- e) compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos;
- f) estímulo ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na escola;
- g) valorização do professor e dos demais profissionais da educação;
- h) promoção do trabalho coletivo e da gestão democrática em todos os níveis institucionais;
- i) atendimento e respeito à diversidade cultural (PARANÁ, 2007, p. 15).

Pela exposição desses parâmetros básicos nota-se, conforme expresso no documento, que o PDE assume como referência os princípios pedagógicos da SEED-PR, explicitados nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica.⁵ Assim, o que se busca é oferecer uma formação continuada que promova a emancipação e a prática da cidadania, em que o sujeito não é considerado como um simples participante de um segmento, mas como “sujeito capaz de pensar a sua própria formação e participar ativa e criticamente de um projeto social de interesse coletivo” (PARANÁ, 2007, p. 16).

No tocante à dimensão pedagógica que completa nossa análise, conforme explicitado no documento síntese, “entende-se que a proposta de Formação Continuada do PDE caracteriza-se por princípios inovadores da formação em serviço” (PARANÁ, 2007, p. 16).

Assim, o PDE objetiva levar o professor a reconhecer correntes pedagógicas, nas suas diversas abordagens, suas ênfases sobre o sujeito ou objeto, sobre a relação entre os componentes educativos e o mesmo sobre o relativismo da ciência.

De acordo com o PDE, a formação do professor tem como base a socialização de saberes, pela sua inter-relação com o Ensino Superior, com os demais professores nos Grupos de Trabalho em Rede e, também, com os alunos em sala de aula.

A compreensão da ontologia, da gnosiologia/epistemologia, da dimensão ético-política e pedagógica ajuda a perceber que o PDE é uma política pública de formação continuada de professores marcada por conflitos, disputas, contradições, mas que de um modo geral procura proporcionar uma formação de qualidade para os professores.

5 Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica elaboradas pela SEED apontam para a seguinte direção: a) base disciplinar, com ênfase na relação entre os conteúdos científicos de referência e os saberes escolares das disciplinas que compõem a matriz curricular; b) a não adoção da concepção teórico-metodológica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (que se fundamentam nos quatro pilares da UNESCO: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a viver com; e aprender a fazer); e da pedagogia das competências. Promover a leitura, a escrita e a interpretação e a inserção crítica do jovem no mundo do trabalho são os grandes objetivos e determinam a existência da Educação Básica no Estado (PARANÁ, 2007).

Percebe-se que há coerência entre os aspectos analisados, mesmo que expressões como “formação em serviço” apontem a presença de pressupostos teórico-metodológicos divergentes da concepção que norteia o documento síntese do PDE no seu todo.

Considerações finais

Como procuramos demonstrar, a formação continuada de professores e as políticas a ela relacionadas são produções históricas, marcadas por tensões e contradições. Investigá-las exige atenção ao movimento histórico e aos interesses de classe envolvidos, sob pena de produzir discursos legitimadores extremamente alienantes.

Sobretudo a partir da década de 1990, o Paraná cumpre a cartilha neoliberal, reduz investimentos no setor educacional, abre as portas para a iniciativa privada, e impõe as regras da otimização, da maximização de resultados, acompanhada da ideologia da ineficiência do Estado, conduzindo o professor a responsabilizar-se pelo seu próprio fracasso. Foi nesse processo marcado por contradições que a Educação a Distância começou a ter uma presença mais marcante nas ações da SEED-PR para a formação continuada de professores.

Entre as políticas propostas pela SEED-PR para a formação continuada de professores, analisamos nessa pesquisa o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) recorrendo a documentos e a entrevistas com professores participantes do programa.

Com relação à problemática levantada nessa pesquisa sobre que princípios ontológicos, gnosiológicos/epistemológicos, ético-políticos e pedagógicos orientam as políticas de formação continuada no Paraná, podemos dizer que, não obstante a solidez dos argumentos adotados e as ressalvas expressas com relação à teoria do capital humano.

Conforme destacamos, os princípios que regem o processo de formação continuada da SEED-PR são: caráter democrático, valorização profissional e atendimento à diversidade, e o que se busca é a melhoria da qualidade da educação pública, visando a transformação da realidade

educacional. E a EaD é promovida por políticas públicas, desenvolvimento de programas e projetos que procuram concretizar os ideais almejados.

Quanto ao PDE, que não é especificamente um programa de Educação à Distância, mas que também desenvolve atividades em EaD, sendo consideradas a ontologia, gnosiologia/epistemologia, e as dimensões ético-política e pedagógica, constatamos que se trata de uma política pública de formação continuada de professores marcada por conflitos, disputas, contradições, mas que de um modo geral procura proporcionar uma formação de qualidade para os professores.

O PDE é um programa desenvolvido com a intenção de superar o fosso entre a Educação Básica e a universidade, contando com a pesquisa e o estudo teórico para rever as práticas de ensino-aprendizagem.

No documento síntese do PDE (2007), verificamos em nossas análises que há coerência entre as dimensões analisadas, mesmo que expressões como “formação em serviço” apontem a presença de pressupostos teórico-metodológicos divergentes da concepção que norteia o documento no seu todo.

O documento síntese do PDE apesar de ressaltar a importância de uma formação na qual o “sujeito seja capaz de pensar a sua própria formação e participar ativa e criticamente de um projeto social de interesse coletivo” (PARANÁ, 2007, p. 16), também afirma: “entende-se que a proposta de formação continuada do PDE caracteriza-se por princípios inovadores da formação em serviço” (PARANÁ, 2007, p. 16).

Diante dos resultados alcançados, ressaltamos a necessidade da pesquisa, da formação crítica dos professores, do combate às ideologias que provocam a precarização e a desqualificação do trabalho docente. Ao mesmo tempo os resultados dessa pesquisa apontam que é preciso trabalhar pela garantia de direitos conquistados e pela criação de novas políticas que realmente tragam benefícios aos professores e melhoria real na qualidade da educação pública.

Referências

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n° 9.394/96*. Imprensa Oficial, DF, 1996.
- GRAMSCI, A. *Escritos políticos*. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GAMBOA, S. A. *Epistemologia da pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.
- GAMBOA, S.A. A dialética na pesquisa em educação: elementos do contexto. In: FAZENDA, I.(org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez 1989.
- GATTI, B. A. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 65-81, 2001.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.
- HARVEY. D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- LOMBARDI, J. C. Questões teóricas e históricas sobre o trabalho didático. In: BRITO, S. H. A. de. et. al. *A organização do trabalho didático na história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- LOPES, L. F. *Políticas de formação continuada de professores a distância no Estado do Paraná*. Curitiba: UTP, 2011 [Dissertação de Mestrado em Educação].
- MARX, K. *Para crítica da economia política*. Introdução de: Jacob Gorender. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução n° 4341/2007*. Disponível em: <www.esedh.pr.gov.br/arquivos/File/SECRETARIA_DE_ESTADO_DA_EDUCA_CAO_RESOLUCAO_1670_2009.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução n° 1670/2009*. Disponível em: <www.grhs.pr.gov.br/arquivos/File/concurso_de_remocao/2009/Res4442-2009gs.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2014.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução n° 4442/2009*. Disponível em: <www.grhs.pr.gov.br/arquivos/File/concurso_de_remocao_/2009/Res4442-2009gs.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2014.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Documento-síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)*. 2007. Disponível em: <www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/PDE%202010/documento%20sintese/documento_sintese.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução nº 933/2010*. Diário Oficial do Paraná, 30 abr. 2010, ed. n. 8211, p. 18-19.

PEREIRA, M. de F. R. Concepções teóricas da pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

PEREIRA, M. de F. R. e LOPES, L. F. Formação de professores a distância princípios orientadores. 34ª *Reunião Anual da ANPED*, Natal, 2011. Disponível em: <www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT08/GT08-81%20int.pdf> Acesso em: 4 out. 2014.

PEREIRA, M. de F. R. *Formação de professores debate e prática necessários a uma educação emancipada*. Chapecó SC: Argos, 2010.

PIMENTA, S. G. e. ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no Ensino Superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, A. V. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979

PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação, apresentado na 29ª *Reunião da Anped*. Caxambu, 2006.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

REPRESENTAÇÕES DE FORMADORES DE PROFESSORES DE INGLÊS NO CONTEXTO DO PDE-PR.¹

Alexandre Stein²

1. A formação continuada de professores no PDE-PR

Dentre os diversos desafios da educação no Brasil, pode-se dizer que um deles é a formação continuada de professores da rede pública de ensino. Na última década, o Governo Federal, em parceria com as secretarias estaduais de educação, vem criando diversos programas de formação continuada para os professores da educação básica pública, tendo como parâmetro a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica³.

Em se tratando de políticas públicas, visando à formação continuada de professores, o desenvolvimento de programas que priorizem este aspecto toma impulso especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação [Lei 9394/96]. Entendo a formação continuada de professores como um aspecto central para mudanças nas questões de fortalecimento da docência no Brasil, assim como requisito essencial para resultados satisfatórios nas salas de aula. É com base neste pressuposto que penso a formação continuada de professores como algo que deveria

1 Este capítulo foi escrito com base na Dissertação, de mesmo título, apresentada, em 2015, ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

2 Alexandre Stein, Mestre em Estudos da Linguagem (UEL-PR), atua como professor de língua inglesa na Cultura Inglesa de Londrina. Email. alexandrestein02@gmail.com

3 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm

ser priorizado na pauta de governos e elaboradores de políticas públicas educacionais, para além dos discursos oficiais.⁴

No estado do Paraná, as iniciativas recentes para promover a formação continuada de professores começam a tomar forma com as reflexões sobre o Currículo Básico, na década de 1990 (MUNHOZ; KOVALICZN, 2008). O foco deste estudo é a mais recente iniciativa do Governo Estadual do Paraná para criar um programa que se consolidasse como política pública para a educação dos professores paranaenses: o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (doravante PDE-PR).

O PDE-PR destina-se a professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM), que se encontram no nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do plano de carreira. Isto equivale a dizer que os participantes, em geral, são professores do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1ª a 3ª série) que tiveram progressão em suas carreiras devido à titulações adquiridas e tempo de serviço como professores da rede pública de ensino. Ou seja, são, em sua maioria, professores experientes de praticamente todas as áreas do conhecimento (Ciências, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Matemática e Educação Física) inseridas na grade curricular da Educação Básica do estado do Paraná.

Segundo alguns especialistas (AUDI, 2010, LOPES et al, 2010; EL KADRI et al, 2011; JOST, 2011), este programa tem se apresentado como uma proposta inovadora de formação continuada de professores, pois contempla em seu formato atual diversas atividades pedagógicas que contribuem com o desenvolvimento dos professores participantes (doravante Professores PDE). Além dos cursos práticos e teóricos realizados em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas durante as etapas do Programa, os professores PDE produzem, sob orientação dos formadores⁵ das IES, um projeto de intervenção na escola, uma produção didático-pedagógica, executam a implementação do projeto de intervenção em uma das séries com as quais trabalham, compartilham

4 Ao assumir a pasta do Ministério da Educação, no início de fevereiro de 2014, José Henrique Paim declarou que teria “obsessão” com a formação de professores (Fonte: G1).

5 Utilizarei sempre o masculino genérico ao designar formadores e formadoras.

com outros professores a produção didático-pedagógica por meio de uma plataforma virtual (MOODLE) e, ao final, redigem um artigo científico como trabalho de conclusão⁶.

Assumindo a relevância do papel dos formadores na concretização do programa, este estudo busca identificar as representações de formadores de professores de inglês sobre formação continuada no contexto do PDE-PR. Utilizo como embasamento teórico o conceito de Recontextualização de Bernstein (1990, 2000) e a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2002, 2003).

Ao tratar das representações de um grupo de formadores sobre diversos aspectos de um programa de formação de professores, parece-me relevante apresentar a base da concepção da Teoria de Representações Sociais, crendo que tanto a teoria de Recontextualização Pedagógica quanto a de Representações Sociais dialogam e se complementam à medida em que tratam de como indivíduos ou grupos de indivíduos falam daquilo que fazem e expressam seus entendimentos a respeito de determinados eventos.

O diálogo entre as duas teorias é facilmente estabelecido pela sua própria origem: a sociologia. A teoria da Representação Social origina-se dos estudos sociológicos propriamente ditos, atuando também na psicologia social, e a Teoria da Recontextualização Pedagógica provém da sociologia da educação.

Como representante da base teórica das representações sociais, temos o nome do psicólogo social romeno-francês Serge Moscovici que, em suas diversas publicações, com início em 1961, trata deste assunto. Inspirado pela noção de representações coletivas do também sociólogo, psicólogo social e filósofo francês Émile Durkheim, Moscovici redefine o conceito de representações coletivas para representações sociais devidos às condições sociais da modernidade.

6 Para conhecer autores que trazem em suas pesquisas as etapas contempladas no Programa PDE-PR consultar: Fiorin (2009); Audi (2010); Possi (2012); Biz; Francischett (2013).

Com base nos conceitos de Moscovici, Sêga (2000) define que:

A representação é sempre a atribuição da posição que as pessoas ocupam na sociedade, toda representação social é representação de alguma coisa ou alguém. Ela não é cópia do real, nem cópia do ideal, nem a parte subjetiva do objeto, nem a parte objetiva do sujeito, ela é o processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas (SÊGA, 2000, p. 129)

Segundo Moscovici (2001, apud COSTA, 2013), é por meio das interações sociais que as representações são construídas e estudadas, permitindo que analisemos “a difusão dos saberes, a relação pensamento/comunicação e a gênese do senso comum” (MOSCOVICI, 2001, p. 45, apud COSTA, 2013, p. 31). Corroborando com estas afirmações, Sêga (2000, p. 128) explica que as representações sociais podem ser entendidas como “uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações”. E, desta forma, justifico a apresentação destes conceitos, pois compartilho com Alves-Mazzotti (2008) para quem:

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor... na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e... interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais... (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20).

Desse modo, neste artigo, exponho primeiramente o arcabouço teórico da Recontextualização, as vantagens e desvantagens da utilização de grupos focais para coleta de dados em pesquisas de cunho qualitativo, com base nas pesquisas de Gondim (2003), e baseando-me em Berg (2001) e Dörnyei (2007) trato da análise qualitativa de conteúdos, técnicas de seleção de dados e processos de categorização destes. Em

seguida, explicito de que maneira os dados foram coletados e analisados interpretativa e qualitativamente e exponho os núcleos temáticos gerados a partir da transcrição da gravação do grupo focal realizado com 7 formadores de professores da área de inglês que ministraram os cursos específicos e orientaram os professores PDE-PR nas turmas de 2012 e 2013 e apresento os dados que apontam para as representações do grupo de formadores participantes desta pesquisa sobre os diversos elementos que compõem o desenvolvimento e a execução do programa PDE-PR. Na considerações finais, apresento a conclusão dos apontamentos dos formadores acerca dos diversos aspectos concernentes ao programa, em questão, seus atores e práticas.

2. Recontextualização de princípios e pressupostos na formação continuada

Neste estudo, adoto o conceito de Recontextualização Pedagógica de Basil Bernstein, sociólogo e linguista inglês (1924 – 2000), por se adequar à visão de que as políticas estão sujeitas a interpretações de seus atores, não havendo, necessariamente, coincidência entre o idealizado no planejamento e sua execução (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012).

As obras de Bernstein “A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle” e “*Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*”, lançadas em 1990 e 1996 respectivamente, tratam da recontextualização pedagógica. Nas referidas obras, o autor afirma que a chamada recontextualização pedagógica deve ser entendida a partir do discurso pedagógico: este, por sua vez, é “constituído por um princípio recontextualizador que seletivamente apropria, realoca, refocaliza e relaciona outros discursos para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 2000, p. 33).⁷

Segundo este pesquisador, estão “embutidos” no discurso pedagógico dois outros discursos: o instrucional e o regulativo. O primeiro refere-se ao “discurso que transmite as competências especializadas e sua mútua

7 Pedagogic discourse is constructed by a recontextualising principle which selectively appropriates, relocates, refocuses and relates other discourses to constitute its own order. (BERNSTEIN, 2000, p. 33)

relação” e o segundo ao “discurso moral que cria a ordem, a relação e a identidade” (BERNSTEIN, 2000, p. 32).⁸ Ainda sobre estes conceitos, Bernstein afirma que o discurso regulador é o discurso dominante, já que representa o discurso moral que cria os critérios que dão origem ao caráter, forma, conduta, postura, etc. (ibid. p. 34).

Bernstein desenvolveu um modelo teórico que privilegia a relação pedagógica na sua dimensão comunicativa. A partir disso, buscou criar uma linguagem que, ao gerar descrições específicas das práticas e discursos das relações pedagógicas, possibilitasse o estudo dos processos concretos de transmissão e aquisição de conhecimentos, valores e formas de consciência (BERNSTEIN, 2000).

Uma das contribuições deste autor para o entendimento do campo da reprodução de discursos pedagógicos é a criação de quatro categorias classificatórias, a saber: 1) “Relações extradiscursivas da educação”; 2) “Relações intradiscursivas da educação”; 3) “Contextos de transmissão” e 4) “Contexto do sistema”. A primeira refere-se ao grau de isolamento do discurso educacional em relação ao discurso não educacional. A segunda identifica o isolamento entre agentes e discursos. A terceira, por sua vez, aponta o grau de isolamento dos discursos educacionais profissionalizantes em relação aos discursos educacionais acadêmicos, e a quarta permite pensar que “a educação pode estar completamente subordinada às agências do Estado, ou pode ter um espaço relativamente autônomo com respeito às áreas e práticas discursivas” (BERNSTEIN, 1990, p. 47).

Segundo Mainardes e Stremel (2010, p. 1), diversos autores, a exemplo de Al-Ramahi; Davies (2002) e Ball (1998), se utilizam da teoria de Bernstein para “analisar a formulação de políticas educacionais tanto no nível macro da produção do texto quanto no nível micro (escolas, salas de aula)” e “as complexas relações entre as ideias, sua disseminação e recontextualização”. Segundo os autores, estas pesquisas exploram, sobretudo a teoria do dispositivo pedagógico o qual, segundo Bernstein (2000), “fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico [...]

8 Instructional discourse is the discourse which creates specialised skills and their relationship to each other; Regulative discourse is the moral discourse which creates order, relations and identity. (BERNSTEIN, 2000, p. 32)

através de três regras: regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação” (BERNSTEIN, 2000 p. 28)⁹. Além disso, Bernstein identifica os três principais campos do dispositivo pedagógico: produção, recontextualização e reprodução.

As regras distributivas referem-se às relações de poder, conhecimento, formas de consciência e prática no nível da produção do conhecimento estabelecidos pelo dispositivo pedagógico. Essas regras da distribuição governam as práticas institucionais, isto é, “regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções” (BERNSTEIN, 1990, p. 254). Nas palavras de Mainardes e Stremel (2010, p. 12), “essas regras regulam o tipo de conhecimento que os diferentes grupos sociais terão acesso, bem como o modo pelo qual se dará a aquisição desses saberes e sob quais condições”.

Mainardes e Stremel (2010, p. 13) afirmam com base em Bernstein (1990, 2000) que “por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração)”.

O deslocamento do discurso de seu lugar de origem para outro provoca um efeito ao qual Bernstein se refere como transformação de um discurso original para um discurso “virtual/imaginário” (BERNSTEIN, 2000). Para Bernstein:

À medida que o discurso se desloca de seu lugar de origem para o seu novo posicionamento como discurso pedagógico, uma transformação acontece. Essa transformação acontece porque toda vez que um discurso se move de uma posição para outra, há um espaço no qual a ideologia atua. Nenhum discurso é deslocado sem que a ideologia atue (BERNSTEIN, 2000, p. 32, Tradução minha).¹⁰

9 ...the pedagogic device provides the intrinsic grammar of the pedagogic discourse... through three interrelated rules: distributive rules, recontextualising rules and evaluating rules. (BERNSTEIN, 2000 p. 28)

10 As the discourse moves from its original site to its new positioning as pedagogic discourse, a transformation takes place. The transformation takes place because every time a discourse moves from one position to another, there is a space in which ideology can play. No discourse ever moves without ideology at play (BERNSTEIN, 2000, p. 32).

Nas palavras de Mainardes e Stremel (2010, p. 13), isso se dá porque esta transformação é influenciada pela ideologia de quem o move, isto é, ao recontextualizar um discurso, ele está “sujeito às visões de mundo e aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores”.

Neste sentido, Bernstein divide o campo recontextualizador em dois outros campos: “o Campo Recontextualizador Oficial” (CRO) e “o Campo Recontextualizador Pedagógico” (CRP). O primeiro é “criado e dominado pelo Estado e seus agentes e ministros selecionados” e tende a se fortalecer e limitar a atuação do campo recontextualizador pedagógico (BERNSTEIN, 2000, p. 33), isto é “...são as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos discursos pedagógicos legítimos, bem como os conteúdos, as relações a serem transmitidas e o modo de transmissão” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p.13-14). O segundo “é constituído pelos pedagogos das escolas, universidades e departamentos de educação, pelos periódicos especializados e pelas fundações privadas de pesquisa educacional” (BERNSTEIN, idem)¹¹.

O campo recontextualizador oficial, muitas vezes, restringe o campo recontextualizador pedagógico, já que tenta moldar o discurso pedagógico segundo o conhecimento oficial construído por seus agentes e que traz a ideologia desse Estado. (LEITE, 2004)

O quadro a seguir representa a distribuição dos atores nos campos recontextualizadores, conforme Bernstein (1990, 2000):

11 official recontextualising field (ORF) created and dominated by the state and its selected agents and ministries, and a pedagogic recontextualising field (PRF). The latter consists of pedagogues in schools and colleges, and departments of education, specialised journals, private research foundations.(BERNSTEIN, 2000, p. 33).

Quadro 1 - Os campos recontextualizadores e seus atores segundo Bernstein (1990, 2000)

Campos	Recontextualizador Oficial	Recontextualizador Pedagógico
Funções	Regular o discurso instrucional	Recontextualizar o discurso regulativo
Atores	Agentes especializados do Estado (políticas públicas educacionais; documentos oficiais; SEED)	pedagogos das escolas, universidades e departamentos de educação; periódicos especializados e; fundações privadas de pesquisa educacional

Fonte: o próprio autor com base em Bernstein (1990, 2000).

Segundo Bernstein, os formadores estariam no CRP. No entanto, quando olhada sob a perspectiva de formação, assumo que os formadores exercem o papel do campo recontextualizador oficial. Podemos então dizer que estão no CRP, mas assumem o papel do CRO, na medida em que agem para legitimar o discurso pedagógico oficial, funcionando como agentes do Estado. Desta forma, pode-se afirmar que a identificação de pertencimento a um campo ou a outro deveria ser feita em função dos papéis exercidos no processo formativo e não definidos a priori.

Segundo Leite (2004), Bernstein ocupou-se do desenvolvimento de uma teoria do discurso pedagógico que causou polêmica no campo educacional. Ele chega a uma definição de código que trata de um princípio regulador que seleciona e integra os significados relevantes, sua forma de realização e os contextos evocadores que não apenas reflete as relações de poder estabelecidas na sociedade, mas também as regula (BERNSTEIN, 2000).

Para Bernstein, código significa um conjunto de princípios, de aquisição tácita, que regulam as interações comunicativas, em instâncias oficiais ou locais, conferindo diferencialmente legitimidade e relevância para os significados propostos pelos sujeitos envolvidos neste processo.

Portanto, podemos ver que para a recontextualização pedagógica o que importa é como os saberes são interpretados e transformados na ação pedagógica, em diferentes contextos, levando-se em conta os fatores sociais (BERNSTEIN, 2000), o que parece-me significativo consideran-

do o papel daqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: alunos, professores e formadores de professores.

3. Investigando recontextualização pedagógica na perspectiva de formadores

Nesta pesquisa, adoto para a coleta de dados a técnica de grupos focais, de acordo com o paradigma de pesquisa qualitativa. Segundo Gondim (2003, p. 150), na abordagem qualitativa, os critérios para produção de conhecimento são: “a compreensão de uma realidade particular, a autorreflexão e a ação emancipatória”. Ainda, segundo esta autora, os benefícios da técnica de grupos focais são bastante significativos em pesquisas qualitativas, e esta pode ser usada quando o pesquisador pretende investigar “crenças, valores, atitudes, opiniões” ou dar suporte “à geração de hipóteses, a construção teórica e a elaboração de instrumentos” (GONDIM, 2003, p. 160).

Os dados foram coletados em 7 de abril de 2014, por meio de um grupo focal com 7 formadores de professores da área de inglês, de uma universidade estadual do norte do Paraná, que atuaram como ministrantes de cursos e orientadores nas turmas PDE/INGLÊS de 2012 e 2013.

O Quadro 2 traz informações sobre os participantes da pesquisa¹²:

Quadro 2 - Participantes da pesquisa

Formador	Titulação Acadêmica	Regime de Trabalho	Nº de orientandos PDE (2012-2013)		
			2012	2013	Total
P1	Mestre	Colaborador	1	0	1
P2	Doutor	Concursado	4	1	5
P3	Graduado	Colaborador	2	1	3
P4	Mestre	Colaborador	0	0	0
P5	Mestre	Colaborador	0	7	7
P6	Mestre	Colaborador	2	0	2
P7	Doutor	Concursado	1	0	1

Fonte: o próprio autor

12 As informações com relação à titulação acadêmica e ao regime de trabalho sofreram alterações ao longo destes anos. As referidas informações representam a situação do formador no início das atividades no Programa PDE-PR, no período estudado.

Os referidos participantes foram convidados a participar do grupo focal através de email. O convite foi feito a 11 formadores da área de inglês do Departamento pesquisado. A seleção destes participantes foi feita com base em sua atuação no PDE-PR. O principal requisito era que o formador tivesse atuado ou como ministrante dos cursos específicos e/ou como orientador dos professores PDE/INGLÊS, nas turmas de 2012 e 2013. No entanto, somente 7 puderam participar. Como se pode observar, a formadora P4 não teve nenhum orientando nas respectivas turmas, mas ministrou cursos específicos nestas e já havia orientado professores PDE em turmas anteriores.

Um fator que chama a atenção a respeito desses formadores é o regime de trabalho. Dos 7 participantes, 5 eram professores colaboradores, ou seja, trabalhavam com um contrato temporário. Isto evidencia que o processo de contratação de professores concursados para atender o programa, conforme acordo firmado com as IES, ainda estava em curso. Este aspecto será tratado na seção de análise dos dados.

Após uma breve apresentação dos objetivos e da justificativa da pesquisa, seguido da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram discutidos 5 tópicos a respeito do PDE-PR, por aproximadamente 1 hora e 50 minutos:

Quadro 3 - Roteiro para discussão no grupo focal

Tópico 1	Fale sobre seu envolvimento com o PDE-PR, como começou, porque se envolveu.
Tópico 2	Como vocês veem a formação continuada de professores de inglês na atualidade no estado do Paraná e no Brasil?
Tópico 3	<p>Como os pressupostos preconizados no documento–síntese do PDE-PR (PARANÁ, 2013, p. s/nº), abaixo descritos, foram recontextualizados por vocês durante o Programa e, se foram, em que momentos?</p> <p>reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;</p> <p>organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica;</p> <p>superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;</p> <p>organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;</p> <p>criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber.</p>
Tópico 4	<p>Como os princípios políticos pedagógicos apresentados a seguir foram recontextualizados nas atividades ministradas aos professores PDE?</p> <p>Estabelecer relações, dominar termos, convenções, o significado de tendências, a utilização de critérios, o uso de princípios e generalizações, a prática de análise em quaisquer momentos de aprendizagem, em quaisquer disciplinas, ao longo da Educação Básica.</p> <p>Analisar as diferentes culturas, sem apologias preconceituosas, apresentando-as sempre em seu contexto histórico como uma forma educativa capaz de encaminhar a verdadeira prática da cidadania, a qual assume a busca da formação do cidadão como sujeito capaz de pensar a sua própria formação e participar ativa e criticamente de um projeto social de interesse coletivo.</p> <p>Contribuir com o aprimoramento profissional do professor para que ele reconheça as diferentes correntes pedagógicas em suas diversas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem, suas ênfases sobre o sujeito (professor ou aluno), ou o objeto (o fato), ou sobre a relação entre os componentes educativos; ou, ainda, sobre o relativismo da ciência sugerido pela nova perspectiva do neopragmatismo.</p>
Tópico 5	<p>Avaliação do programa PDE-PR.</p> <p>O que se tem conseguido com o programa e o que está faltando?</p> <p>Impactos dos trabalhos realizados pelos professores PDE na escola.</p>

Fonte: o próprio autor

A análise dos dados foi realizada a partir de seu conteúdo, o que, de acordo com Berg (2001), pode ser identificado levando em conta diferentes itens como: palavras, temas, personagens, parágrafos, conceitos e semântica.

De posse da transcrição da gravação realizada no grupo focal com os formadores de professores participantes desta pesquisa, e após leitura minuciosa do texto como um todo, codifiquei as falas que remetiam às representações dos formadores em cinco aspectos: 1) a formação continuada num âmbito geral e no programa PDE-PR; 2) o papel dos formadores no programa; 3) os professores PDE; 4) o programa propriamente dito e; 5) os efeitos do programa na educação básica e na formação inicial.

A seleção dos excertos foi feita durante uma segunda leitura da transcrição, com a atribuição de uma cor diferente para cada categoria de representação. Ou seja, os trechos selecionados foram sublinhados com diferentes cores conforme seu conteúdo, pensando cada grupo de representações expressas pelos formadores. Como vimos anteriormente, o critério para seleção era a menção aos ‘temas’, ‘personagens’, aos quais preferi chamar de ‘atores’, ‘conceitos/ideias’ e a ‘semântica’ dos vocábulos, considerando não o número de vezes citados, mas “o quanto essas palavras” podiam “estar emocionalmente afetadas” (BERG, 2001, p. 247).

Resultaram deste processo 40 excertos, divididos em cinco classes de representações. Para apresentar as falas destes formadores, refiro-me a cada participante do grupo utilizando os códigos de P1 a P7.

Com relação às questões éticas, estou ciente de que a não identificação dos nomes dos participantes não garante anonimidade. Entretanto, compartilhei com os formadores as interpretações que fiz dos dados e entendi a sua não contestação como sinal de concordância com as análises feitas. Espero que a disponibilização deste texto ao público não represente ameaça à face dos participantes e que possa contribuir para demonstrar a complexidade do trabalho de formadores no contexto do PDE-PR.

Assim, partindo de estudos apresentados anteriormente (SÊGA, 2000; ALVES-MAZZOTTI, 2008; COSTA, 2013), nos quais as repre-

representações sociais de Moscovici são definidas como um processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas, se interpreta e pensa a realidade cotidiana, classificando, posicionando e avaliando indivíduos e eventos, como imagens e estruturas do pensamento, apresento, nas seções que se seguem, as representações de um grupo de formadores a respeito de diferentes aspectos relativos à educação de professores. Essas representações foram em relação aos seguintes tópicos: Representações dos formadores sobre a formação continuada de professores; Formação continuada e universidade; Representações dos formadores sobre seu papel no PDE-PR; Representações dos formadores sobre os efeitos do programa na educação básica e formação inicial; Representações dos formadores sobre os professores PDE; e as Representações dos formadores sobre o programa PDE-PR propriamente dito.

4. Representações dos formadores sobre formação continuada de professores: validade e limitações da formação continuada

Nos excertos de 1 a 3, os formadores, enquanto integrantes do campo recontextualizador pedagógico, reconhecem a validade e as limitações da formação continuada de professores.

Excerto 1

P4: 25'01'' eu não sei se ela (a formação continuada) é verdadeira... no momento em que você está nos cursos a gente vê tanta falha, falta de envolvimento... tanto às vezes do próprio professor (formador)... com cursos assim... feitos de última hora, sem levar em consideração o que os professores estão realmente precisando, aquilo que eles realmente pedem como formação.

Excerto 2

P2: 29'02'' eu vejo a formação continuada ainda muito falha em ambos os lados (formadores/professores)... nossa como formadores, que acho que precisaria de mais tempo para pensar esses cursos, pra ter um perfil de como (esta instituição) no PDE-PR/INGLÊS está pensando a formação continuada desses professores...

Excerto 3

P7: 35'20'' Em termos da formação continuada eu tenho visto essas iniciativas como bastante positivas, apesar de todos os problemas que elas trazem, eu acho que ainda é um espaço, mesmo que pequeno, que esses professores têm...

Dois formadores fazem considerações negativas sobre a formação continuada oferecida no PDE-PR, apontando dúvida sobre seu impacto (excertos 1 e 2) e grau de comprometimento dos atores. Por outro lado, o formador P7 tem um olhar otimista, tendo em vista que, a despeito dos problemas, o PDE-PR configura-se como um espaço formativo para os professores.

No que se refere ao modelo de formação continuada adotado pelo programa PDE-PR, um de seus pressupostos preconiza que o PDE-PR foi pensado, comparando-o a outros realizados pelos governos deste estado, para que haja a “superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua” (PARANÁ, 2013, p. s/nº), no qual os professores da educação básica participavam de cursos e workshops de curta duração e retornavam para a sala de aula. Quando apresentado aos formadores, esse pressuposto se traduziu numa representação sobre a formação continuada que sugere a perpetuação desse viés, de formação fragmentada, dentro do programa PDE-PR.

Excerto 4

P5: 31'00'' Em termos gerais formação continuada tem sido um dia, 8 horas, o professor vai lá faz e volta. E eu não estou segura se o PDE tem quebrado esse problema. [...] com a (minha) experiência no PDE eu não estou segura mesmo... eu ainda tenho a impressão que eles vêm, ficam um ano aqui... acho que teria que ser uma coisa mais paralela a sala de aula...

Excerto 5

P6: 57'02'' Eu acho que continua descontínuo, é um amontoado de workshops ou de cursos, não é o processo integrado...

Com base nos excertos 4 e 5, os formadores parecem não estar seguros de que a premissa da formação continuada descontínua foi superada, pois, segundo eles, parece que neste formato este aspecto ainda persiste.

5. Formação continuada e universidade

Os formadores reconhecem que, culturalmente falando, a universidade ainda é vista pelos professores da educação básica como lugar de se fazer formação profissional e acadêmica e este pode ser um dos motivos pelo qual a atual configuração do programa PDE-PR privilegie este formato.

Excerto 6

P5: 30'57'' Eu vejo a formação continuada em termos gerais é... eu acho que ela ainda posiciona a universidade como fonte de saber... com a experiência no PDE eu não estou segura mesmo... eu ainda tenho a impressão que eles vêm, ficam um ano aqui, acho que tem que ser uma coisa mais paralela a sala de aula...

Excerto 7

P4: 32'20'' Posso complementar aquilo... de ser a universidade ou... o formador a fonte do saber, da teoria que vai resolver o problema dele (professor). Isso tá enraizado também no professor da educação básica, ele busca isso, quando eu fiz a minha pesquisa, eles falavam: "... tá faltando palestras, tá faltando que alguém venha ministrar"... nesse sentido eles esperam... que venham pessoas com conhecimento específico pra falar (com eles)... então isso tá bem presente na cultura.

Excerto 8

P7: 35'34'' ...não sei se esse formato é o ideal, de pensar o professor na universidade, mas de qualquer forma os cursos de formação continuada estão tendo esse perfil, é uma especialização, é um mestrado, eles acabam voltando pra universidade, de uma certa forma, culturalmente falando a gente tem isso...

Embora alguns formadores critiquem a concepção de universidade como fonte do saber (como evidenciado na fala do formador P5 no excerto

6) talvez por acreditarem que esta também se faz na troca com o outro em comunidades de prática e até mesmo nas ‘salas de professores’ das escolas, constata-se nos excertos 7 e 8 acima que esse *status* é atribuído à universidade por um fator cultural.

6. Representações dos formadores sobre seu papel no PDE-PR

Como apresentado anteriormente, o primeiro tópico abordado com os formadores participantes do grupo focal foi com relação aos motivos pelos quais eles se envolveram com o PDE-PR e, segundo eles, estes motivos estiveram relacionados tanto a uma demanda institucional quanto à possibilidade de expansão dos conhecimentos sobre o programa e o fazer formação continuada de professores em serviço.

Excerto 9

P7: 11'05'' ...começou na verdade não por iniciativa própria, mas por uma questão de redistribuição de orientandos... na verdade... eu tinha interesse em participar do PDE, conhecer como era mais de perto...

Excerto 10

P6: 12'07'' Por que eu me envolvi? Acho que é... principalmente por interesse de desenvolvimento profissional... trabalhar com uma coisa que me desafiasse e que me mostrasse novas possibilidades de trabalho...

Excerto 11

P1:13'24'' ...comecei... por causa de uma demanda do departamento...

Excerto 12

P4: 17'33'' ...comecei em função mesmo acho de que... curiosidade e pra desenvolvimento profissional, eu queria ter essa experiência de participar deste programa de orientar professores que estivessem em formação continuada... Meu envolvimento se deu por desenvolvimento profissional e experiência e dessas duas formas com orientandos e com cursos específicos.

Excerto 13

P2:15'28''...por essa questão de reorganização, de carga horária... eu herdei 4 (orientandos) ...que era a turma de 2012/2013 [...] a gente se envolve em função da demanda...

Excerto 14

P5:18'48' Eu me envolvi com o PDE por questões pessoais mesmo... eu acho que na época até era por demanda... Era algo que eu queria aprender fazer mesmo... eu queria saber o que era fazer formação continuada... foi muito bom primeiro fazer junto... porque eu não tinha ideia do que era... então eu aprendi fazendo com elas (*formadoras mais experientes*) em participações pequenas...

Embora houvesse o fator demanda, como formadores, eles tinham esse interesse em participar de um programa que lhes proporcionassem uma oportunidade de aprendizado sobre formação continuada de professores. Por isso, o movimento de querer e de dever.

No entanto, nas falas abaixo transcritas, fica evidente que estes formadores não se sentem confortáveis com sua posição no PDE-PR. Em suas perspectivas, eles estão desempenhando o papel de executores do programa, sem voz ativa para opinar sobre os possíveis encaminhamentos que poderiam ser dados.

Excerto 15

P5: 58'11'' Talvez (essa discussão) pode ser um momento pra isso, pra pensar em outros formatos... se a gente não está contente com o formato, o que nós, enquanto formadores (desta instituição)... o que a gente sugeriria enquanto formato... eu não tenho isso claro... eu não sei o que propor..., eu não sei o que seria , mas a gente teria que pensar...

Excerto 16

P6: 58'29'' ...em que momento a gente foi consultado em relação ao que deveria ser feito, sendo que somos nós que vamos fazer...

Excerto 17

P6: 59'47'' ... a gente (os formadores) tá prestando um serviço, não tem diálogo, não tem pensar junto, não tem isso, né? Tem o executar, a gente tem prazos pra cumprir os cursos, eles (os professores) têm prazos pra postar as tarefas, não sei, acho que integração é uma coisa mais do que isso, é objetivos discutidos...

As representações sobre as regras do programa, que não dão espaço de participação na definição do currículo de formação profissional a ser desenvolvido, podem ser encontradas nos excertos 15 a 17. A sensação de que os formadores são executores de decisões já tomadas resulta em imagens de um programa que não encoraja o engajamento dos formadores na sua concepção. O fato de haver obrigatoriedade de se adotar práticas comuns torna a oferta de cursos, por exemplo, “engessada”, conforme os excertos 18 e 19 demonstram:

Excerto 18

P6: 39'52'' ...é diferente a demanda (de formação) que tem aqui, da demanda que tem, por exemplo, no norte pioneiro (do Paraná), os temas que se discute no local, talvez não sejam os mesmos de interesse de um outro local [...] é um tanto quanto complicado porque não é dialogado... você tem lá uma tarefa de formar professores e você vai lá e faz isso.

Excerto 19

P5:1'31''55 ...o problema é que a gente está um pouco engessado, com algumas modificações que aconteceram no PDE, vem escrito que os cursos tem que ser dentro das três grandes áreas: gêneros textuais, tecnologias e metodologias... então quando você faz a proposta dos cursos tem que necessariamente... ter estes 3 tópicos...

Por outro lado, não se pode afirmar que os formadores não tivessem nenhum tipo de autonomia, já que no excerto 20, abaixo, reconhecem que foi possível em determinado momento, trabalhar com conteúdos de sua especialidade dentro do programa.

Excerto 20

P6: 1'33''18 Eu acho que neste sentido 2012 foi muito bacana porque... se você olhar os cursos que foram dados lá, foi muito legal, porque teve... não sei se eram mais livres ou... tivemos diferentes correntes, diferentes perspectivas, eu lembro que a gente trabalhou com pessoas de diferentes perspectivas, apresentando sua proposta, mostrando o que era isso em questões práticas, didaticamente... como ficaria, eu acho que isso foi muito relevante... Mas, não sei se isso acontece em todos os espaços, mas na maioria, talvez isso não aconteça porque voltando lá na questão, a expertise de quem tá trabalhando com o PDE talvez não seja tão diversa assim...

Desta forma, podemos ver que os formadores como parte do CRP, ora representam seu papel como o de executores do programa, por não poderem opinar quanto ao seu formato, ora reconhecem sua autonomia quanto à escolha de conteúdos.

Os formadores alegam que a integração entre programa PDE-PR e instituições de ensino superior, proposta no documento-síntese, não tem acontecido, já que não há diálogo entre essas partes. Relacionando essa situação aos conceitos de Bernstein (1990, 2000) sobre os campos recontextualizadores, oficial e pedagógico, pode-se afirmar que há uma dificuldade de situar estes formadores em apenas um destes campos, pois estão numa posição intermediária entre agentes garantidores do discurso oficial do estado e simples cumpridores das determinações feitas por este. A condição de executores do programa parece incomodar bastante os formadores, conforme evidenciado nos excertos 16 e 17, apresentados anteriormente.

6. Representações dos formadores sobre os efeitos do Programa na Educação Básica e formação inicial

Pensando os possíveis efeitos do PDE-PR sobre a educação básica, os formadores relatam que tiveram algumas experiências positivas com relação à mudança de atitude de alguns de seus orientandos. No excerto abaixo, o formador representa o professor como alguém que se transformou no processo:

Excerto 21

P1:1'29'54 ...eu fui muito feliz o ano passado... todo o processo de pensar o material didático que ela desenvolveu para aplicar e o retorno que ela teve dos alunos, eu percebi que houve uma transformação muito grande nessa minha orientanda, no começo do ano ela me mandou a apostila nova dela, então ela fez outro material didático pra aplicar de novo...[...] ela sentiu a necessidade de continuar com aquilo e ai ela foi montando com a carinha dela, mas eu senti que houve uma transformação na maneira dela pensar e na maneira dela agir dentro de sala de aula.

Por outro lado, estes educadores de professores também se mostram incertos quanto aos verdadeiros impactos do programa de forma imediata, conforme demonstram os excertos 22 a 25:

Excerto 22

P6:1'40''33 ... não consigo ver ainda em termos de impactos no ensino da educação básica, não sei o quanto isso tem impactado, talvez isso seja um pensamento muito pragmatista, esperar que vai ter (resultado) imediato... talvez a gente consiga ver daqui 5, 10 anos...

Excerto 23

P6:1'41''15 ... a gente também não tá conseguindo seguir pra onde estão indo esses professores, o que é que tem sido feito... acho que a gente não vai conseguir ver... fazer esse acompanhamento...

Excerto 24

P7:1'41''53 Eu concordo que isso é uma coisa a longo prazo, também acho que não dá pra fazer uma relação direta: participou do PDE, tem que ter ou terá ai imediatamente algum impacto observável, então é mais a médio e longo prazo mesmo. Mas, precisava de um acompanhamento, né?

Excerto 25

P6:1'42''20 Porque os professores que estão saindo do PDE, eles se aposentam muito rapidamente...

Nota-se que ao falar sobre possíveis impactos, os formadores localizam-nos especialmente nas transformações atitudinais, conforme, aliás, a literatura de estudos de impacto sobre o PDE-PR revela (CANAZART, 2015).

Em linhas gerais, os formadores relatam que o programa tem repercutido positivamente em suas próprias percepções do que é a realidade enfrentada pelos professores da rede pública de ensino básico, levando-os a refletir sobre o processo de formação inicial no qual também atuam, considerando os testemunhos dos professores PDE.

Excerto 26

P6:1'39''03 ... em relação ao que eu consigo ver disso tudo, o que eu aproveito talvez seja minha própria formação, enquanto formadora [...] conhecendo realidades diferentes, ouvindo depoimentos, propondo cursos que muitas vezes não dão certos e porque não dão certos eu preciso repensar [...] Isso tudo é crescimento pra mim... De repente um relato do professor [...] acho que isso ajuda sim a pensar a formação (inicial): que aluno a gente quer mandar, enquanto professor, pra esses contextos?

Contudo, considerando que o documento-síntese propõe que a articulação entre educação básica e IES tem como objetivo provocar “efeitos” tanto numa como na outra, “tais como: redimensionamento das práticas educativas” e “reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação” (PARANÁ, 2013, p. s/nº), os formadores afirmam existir relação entre a participação no PDE e sua atuação como formadores no curso de Letras/Inglês, pois lhes permite conhecer melhor a realidade da escola pública, ainda que apenas indiretamente (excertos 27 e 28).

Excerto 27

P6:1'06''35 ... participar do programa (PDE) me ajudou a derrubar determinadas crenças, reforçar outras... nesse sentido o que eu levo pra minha graduação?...quando eu levo a discussão pra sala de aula... eu conheço a escola pelos olhos destes professores (PDE)... eu não trabalhei na educação básica, eu não faço PIBID... eu vou com os alunos pro estágio, mas é esporádico, então, nesse sentido sim (isso) me dá um olhar mais preocupado pra essa realidade

que tem chegado na universidade que é as demandas desses professores em termos de conhecimento e até as próprias reclamações deles em termos de condição de trabalho, de condição para estudar...

Excerto 28

P6: 1'39''03 ... em relação ao que eu consigo ver disso tudo, o que eu aproveito talvez seja minha própria formação, enquanto formadora [...] conhecendo realidades diferentes, ouvindo depoimentos, propondo cursos que muitas vezes não dão certos e porque não dão certos eu preciso repensar [...] Isso tudo é crescimento pra mim... De repente um relato do professor [...] acho que isso ajuda sim a pensar a formação (inicial): que aluno a gente quer mandar, enquanto professor, pra esses contextos?

7. Representações dos formadores sobre os professores PDE

Para os formadores, os professores PDE preferem um desenho de formação que contemple o contato com especialistas das áreas de ensino e aprendizagem. Segundo os professores PDE, programas de formação que sugerem reflexão em grupo e não palestras e cursos não estão atendendo essa expectativa. Para esses formadores, segundo suas experiências, o que os professores PDE esperam é adquirir conhecimento por meio de *experts* titulados pela academia e que ocupam esse lugar socialmente marcado como formadores de profissionais das diversas áreas do conhecimento.

Excerto 29

P4: 32'20'' ...quando eu fiz a minha pesquisa, eles falavam: (se referindo a outros modelos de formação continuada) “tá faltando palestras, tá faltando que alguém venha ministrar”. Eles não gostam daqueles cursos cujo formato é só entre eles, que eles têm que refletir e discutir e pensar... Eles não estão assim autônomos como se espera, nesse sentido eles esperam.... “faltam cursos, que venham pessoas com conhecimento específico pra falar com a gente e tal”, então isso tá bem presente na cultura...

Com relação ao reconhecimento do professor como produtor de conhecimento, os formadores acreditam que o professor PDE permite a confirmação desse pressuposto na medida em que este produz o material

didático (produção didático-pedagógica), ou na medida em que participa dos cursos específicos e se posicionam a respeito de determinada abordagem de ensino (excertos 30 e 31):

Excerto 30

P5: 43'43'' [...] acho que no momento em que eles produzem o material da implementação é onde eu consigo ver mais eles enquanto produtores de conhecimento [...] eu acho que é nesse momento que se tornam mais autônomos, é... produtores de conhecimento.

Excerto 31

P6: 44'54'' [...] acho que isso acontece também nos cursos, né gente? Quando a gente leva as discussões para os cursos e aí você vê... Alguns já se colocam ali (nos debates em cursos específicos) como produtores de conhecimento: "Eu realmente faço isso, eu não faço isso, eu faço isso com base em tal coisa... eu não faço porque eu não acredito..."

No entanto, como apresentado anteriormente, em seu estudo, Possi (2012) revela incertezas no que diz respeito a esse pressuposto, pois opiniões divergentes de formadores e gestores e até mesmo dúvidas com relação ao que se entende por produção de conhecimento estão presentes nas falas transcritas em seu trabalho. Ao entrevistar gestores e formadores envolvidos com o PDE-PR, na universidade pesquisada, a autora afirma que não há um consenso sobre esse aspecto.

O que se discutiu entre os formadores participantes é que o que se parece entender como produção de conhecimento, na concepção do programa, é o modelo de disseminação de conhecimento academicamente aceito na forma de publicações de artigos, já que o trabalho final do professor PDE é a redação de um artigo nestes moldes.

Com base nas falas dos formadores, este pressuposto do PDE-PR é recontextualizado na etapa da produção didático-pedagógica e do compartilhamento desta na plataforma virtual com professores de todo o Estado. O professor não é mais visto como mero reproduzidor de conhecimento, cuja aplicação de técnicas garantiria a aprendizagem independentemente

do contexto e, embora essa concepção ainda oriente práticas em alguns contextos de ensino, como as de algumas escolas de línguas que adotam uma metodologia uniforme para o ensino de idiomas a todos e quaisquer alunos de todas faixas etárias, a forma como o PDE-PR se posiciona a este entendimento, pode-se dizer que há uma mudança de perspectiva.

Se pensarmos que o atual programa propicia a oportunidade do professor elaborar sua produção didático-pedagógica, podemos considerar que o PDE-PR contempla uma visão na qual se entende que o professor é capaz de pensar suas próprias atividades de ensino e aprendizagem e, por isso, deve ser visto como produtor de conhecimento. Esta visão alinha-se mais com as concepções dos anos 1980 e 1990, as quais veem o professor como capaz de refletir sobre sua prática pedagógica e tomar decisões sobre o que é melhor para sua sala de aula (CLANDININ; CONELLY, 1995).

Outra representação dos formadores acerca dos professores PDE é que eles gostariam que o programa tivesse foco nas questões linguísticas, por exemplo, ensinassem mais a língua inglesa em si. Esta é uma expectativa sobre a qual não se admite dúvida ou falta de clareza. Para os formadores, contudo, esse foco implica em sacrifício dos aspectos teóricos.

Excerto 32

P3:1'37''15 Um dos problemas que eu vejo, pelo menos nos cursos específicos, até por uma questão de necessidade dos professores a gente acaba focando muito no linguístico, e acaba não tendo muito tempo talvez pra focar em perspectivas teóricas [...] uma das coisas que os professores sempre pedem é essa coisa do linguístico então o teórico acaba sendo prejudicado.

Podemos perceber que o desenvolvimento linguístico, fator de suma importância na formação continuada de professores de inglês, converte-se numa preocupação para os formadores, pois o programa não contempla um espaço específico para o tratamento desta questão. Talvez por pressupor que o nível de proficiência linguística dos professores participantes já seja satisfatório.

Um dos formadores identifica um descompasso entre expectativas de professores e objetivos do programa, conforme demonstra o excerto 33:

Excerto 33

P3: 37'23'' O problema que eu vejo talvez seja uma falta de alinhamento de expectativa. Me parece que o programa PDE em si tem um objetivo, os professores têm outro objetivo e talvez nós (formadores) tenhamos outro, e conversando com os professores me parece que nem sempre os objetivos que foram estabelecidos pelo programa se refletem nos objetivos dos professores...

8. Representações dos formadores sobre o programa PDE-PR

Nesta seção, trago os excertos selecionados a partir das representações destes formadores sobre o programa PDE-PR como um todo.

8.1 O papel do Estado

Os dados coletados no grupo focal, com os formadores participantes desta pesquisa, permitem algumas considerações sobre suas representações acerca do papel do estado em relação ao programa PDE-PR.

Para os formadores, o que mais os incomoda é a forma como os programas de formação continuada têm sido ofertados pelo estado.

Excerto 34

P4: 25'01'' ...eu acredito assim, que tem os documentos... que há uma tentativa de incentivo desta formação, mas eu não sei se ela é verdadeira... dá a impressão que o estado tá cumprindo uma obrigação porque ele tem essa obrigatoriedade de fazer a formação continuada...

Excerto 35

P6: 40'28'' [...] é um tanto quanto complicado porque não é dialogado... você tem lá uma tarefa de formar professores e você vai lá e faz isso.

Segundo eles, a impressão que se tem é que falta uma iniciativa do estado, enquanto campo recontextualizador oficial, de repensar o que tem sido feito nos programas de formação continuada de professores. As falas aqui transcritas reforçam os apontamentos feitos com relação ao papel dos formadores dentro do programa, evidenciando sua posição no campo recontextualizador pedagógico, já que eles colocam o Estado como aquele que propõe as ações de formação e os formadores como aqueles que as executam sem direito de opinar, ou ao menos negociar, como estas iniciativas de formação serão encaminhadas.

9. A universidade como prestadora de serviço

No excerto 36, segundo os formadores, a universidade é vista pelo governo, e aqui podemos entender o termo “universidade” tanto no que se refere ao espaço físico quanto à mão de obra (formadores), como uma prestadora de serviços no processo de formação continuada.

Excerto 36

P6: 39'27'' Eu acho que a formação continuada dentro do PDE tem uma característica muito tecnicista, ela coloca a universidade como tercerizadora de um serviço de formação, e em função daquelas propostas que o governo tem como já pré-estabelecidas...

Desta forma, os formadores representam um papel subalterno para a universidade dentro do PDE-PR, como mera executora. Esse caráter é dado especialmente pelas regras distributivas do Campo Recontextualizador Oficial, já que este determina as regras “que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos discursos pedagógicos legítimos” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 13).

10. A seleção dos professores PDE

A representação de alguns professores PDE como desinteressados é mitigada pela forma de seleção do programa e pode ser lida como uma crítica a esse processo. Nos excertos abaixo, vemos que os formadores

questionam o processo de seleção dos professores da rede pública para participação no programa.

Excerto 37

P2: 29'40'' ...como que esses professores estão vindo (para o programa). Eu fico me perguntando se os critérios para que eles participem do PDE estão coerentes... porque o professor pra ele poder fazer PDE ele já está em fim de carreira, então nem sempre ele tem essa vontade de aprender, de melhorar a prática docente porque ele vai se aposentar, então eu não sei se isso é coerente...

Excerto 38

P2: 1'42''29 Acho que o problema tá na porta de entrada também...

Quando dos editais para as turmas PDE-PR de 2012 e 2013, conforme a Lei Complementar 130/2010, já se aceitava que os professores do Nível II do Quadro Próprio do Magistério participassem do programa, o que significa aqueles com menos tempo de carreira. No entanto, critérios anteriores contemplavam apenas professores que estavam muito próximos de se aposentar. Este parece ser uma das razões pela qual os formadores representem alguns professores PDE como desmotivados a participar, evidenciado na fala acima pela frase “então nem sempre ele tem essa vontade de aprender, de melhorar a prática docente porque ele vai se aposentar”.

11. O atual formato do PDE-PR

Com relação ao formato do programa propriamente dito, os formadores afirmam que o modo como as etapas são desenvolvidas privilegia-se uma visão de formação continuada que não está tão articulada com a sala de aula quanto se espera.

Excerto 39

P5: 31'41'' ...acho que tem que ser uma coisa mais paralela a sala de aula... no PDE acho que ainda a gente tem esse formato: ele vem, faz os cursos, produz o material e vai lá implementar... acho assim que o problema ainda continua, eu pensaria então num outro formato.

Excerto 40

P7: 1'11''28 ...como a gente já falou de formato algumas vezes e tal, talvez se a gente tivesse alguma coisa mais, um momento mais flexível, alguma coisa que pudesse fazer essa adequação com as instituições... então eu acho que talvez se a gente tivesse alguma coisa nesse formato, pelo menos um momento que a universidade pudesse pensar nessa integração e ai sim seriam feitas essas adaptações mais específicas que levariam em conta essas necessidades mais reais de local e tal.

Apesar do desenho inovador do PDE-PR, os formadores acreditam que há possibilidade de melhoria, embora sem definir exatamente quais seriam esses aperfeiçoamentos. A aproximação com a escola parece ficar ainda a desejar, pois esta parece continuar sendo lugar de implementação.

As representações dos formadores sobre a recontextualização pedagógica do PDE-PR permitem identificar que, de acordo com a teoria de recontextualização de Bernstein (1990, 2000), o CRO é composto por instâncias como a SEED e o CRP por participantes como os formadores e os professores PDE. Entretanto, o grupo focal permitiu identificar representações que sinalizam para formadores, assumindo o discurso do CRO, na sua relação com os professores, ao aderirem às regras distributivas e não manifestarem resistência no campo recontextualizador pedagógico. Ou seja, ao mesmo tempo em que são os formadores que fazem o programa acontecer nos moldes em que os agentes do Estado cogitaram, ao desenharem o programa, eles também representam o CRP enquanto executores daquilo proposto pelo CRO. Da mesma forma, os professores da educação básica também podem se encontrar ora num, ora noutro campo, já que na relação formadores-professores, enquanto participantes do programa se encontrariam no CRP e na relação professores-alunos estariam no CRO, pois são eles que recontextualizam os preceitos difundidos na formação continuada aos alunos. Desta forma, pode-se sugerir uma redistribuição dos atores nos campos recontextualizadores de Bernstein com o seguinte Quadro:

Quadro 4 - Campos recontextualizadores e seus atores no contexto desta pesquisa

	CRO	CRP	CRO	CRP
Processo de formação de professores	Estado	Formadores	Formadores	Professores PDE
Processo Ensino/aprendizagem	Professores PDE	Alunos		

Fonte: o próprio autor

Reiterando as ideias do parágrafo anterior, o Quadro 4 visa expressar uma possível reconceituação da teoria de Bernstein (1990, 2000), no que diz respeito à relação entre os atores nos processos de formação e ensino. Desta forma, pretendo explicitar a flutuação dos mesmos nos campos recontextualizadores, conforme o contexto em que se encontram.

Na primeira linha do Quadro acima, o Estado é representado como pertencente ao Campo Recontextualizador Oficial à medida que dita as diretrizes sobre formação de professores por meio de documentos oficiais e os formadores como pertencentes ao Campo Recontextualizador Pedagógico, pois são eles que estão recontextualizando os princípios e pressupostos colocados pelo Estado. Ainda na primeira linha, num segundo momento, os formadores se encontram no CRO, já que são eles que vão disseminar, de forma já recontextualizada, os princípios e pressupostos ‘ditados’ pelo Estado aos professores da Educação Básica (CRP).

Na segunda linha, temos os professores da EB no CRO, pois são eles que vão, de forma também recontextualizada, distribuir os conhecimentos que lhes foram apresentados no programa de formação continuada aos alunos (CRP) que, por sua vez, também recontextualizam o que está sendo proposto pelo professor, conforme seus entendimentos.

Considerações finais

Neste estudo, busquei abordar um ângulo da formação continuada desenvolvida no contexto do PDE-PR para professores de inglês, que

toma o formador como pertencente ao campo recontextualizador pedagógico, encarregado de mediar as intencionalidades do programa e práticas formativas.

Pode-se afirmar que o referido programa apresenta nuances de uma perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores, pois segundo pesquisadores desta perspectiva, a exemplo de Johnson (2009), esta se preocupa em estabelecer uma epistemologia capaz de entender como o professor aprende e de que forma administra esse conhecimento em situações reais de ensino e reconhece esse professor como produtor de conhecimento, afastando-se da visão positivista em que este é considerado mero reproduzidor de conhecimento.

Vimos também que, conforme as representações dos formadores sobre o programa há uma oportunidade de aprendizagem, já que ele oferece desafios e possibilidades de reflexão sobre o que é fazer formação continuada de professores e suas implicações tanto para o crescimento profissional dos formadores quanto para o trabalho com a formação de futuros professores em cursos de graduação.

Outro aspecto positivo do programa, evidenciado nas representações dos formadores, é a formação, ainda que em caráter temporário, de redes de compartilhamento de experiências e ideias materializado na disponibilização das produções didático-pedagógicas pelos professores PDE na plataforma MOODLE. No entanto, este aspecto tão promissor, em que os professores PDE compartilham e tutoriam a aplicação do material desenvolvido por eles, durante a segunda etapa do programa, não tem continuidade após o período determinado pela SEED. O fechamento deste canal de comunicação entre os professores reflete na impossibilidade de formar comunidades de aprendizagem de professores resultando na inviabilização da sustentabilidade de troca para além do programa.

Os discursos dos formadores no grupo focal deixam evidente a necessidade de uma avaliação do programa, o que, segundo eles, em seus 8 anos de existência ainda não aconteceu. Para esses formadores, é essencial que o governo do estado se disponha a propor um diálogo aberto e construtivo com as IES e seus respectivos formadores para que

se possa fazer os ajustes e as reformulações necessárias para o aperfeiçoamento do programa.

É neste sentido que as representações deste grupo de formadores demonstram insatisfação com o papel de meros executores do PDE-PR, sem voz ativa no processo de elaboração ou reelaboração do programa, embora admitam uma pequena possibilidade de agência nas atividades desenvolvidas nos cursos específicos.

As representações dos formadores sobre os professores PDE revelam o fato de que os professores da educação básica, aptos a participarem do programa, ao menos na turma de 2012, eram professores que já estavam muito próximos de se aposentar, sugerindo uma reavaliação dos critérios de ingresso no programa.

Outra constatação importante, feita a partir das representações dos formadores, é a legitimação da universidade como ‘local de aprendizagem’. Embora esse aspecto tenha sido alvo de bastante embate nas discussões sobre formação continuada, predominou a ideia de que, embora existam outras formas de fazer esta formação que não dependam da universidade (no trabalho colaborativo, onde há troca com os pares), culturalmente falando é essa a concepção que ainda vigora, pois é na universidade que os professores da rede pública sentem-se confortáveis com a situação de ‘aluno-professor’. Eles próprios relatam a necessidade de ‘aprender’ de especialistas.

Apesar de um tanto quanto conflitante, as ponderações apresentadas na seção de análises sobre o posicionamento dos formadores em um ou outro campo, refletem a dinâmica da complexa tarefa de fazer formação continuada. Deste modo, a identificação de pertencimento a um campo ou outro deveria ser feita em função dos papéis exercidos no processo formativo.

Futuras pesquisas acerca deste tema poderiam contemplar a visão dos proponentes a respeito das atividades desenvolvidas ou ainda a opinião dos participantes do PDE-PR com relação ao quanto estes têm se beneficiado e quais são os reais anseios dos professores que procuram uma formação continuada com vistas a melhorar suas práticas educativas.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

AUDI, L. C. C. “*Eu me sinto responsável*”: os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, 2010.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *How schools do policy: policy enactment in secondary schools*. Routledge. Taylor and Francis Group, 2012.

BERG, B. L. An introduction to content analysis – In: BERG, Bruce L. *Qualitative research methods for the social sciences*. 4th ed. Boston, MA: Allyn and Bacon, 2001.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1990.

BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham, Rowman & Littlefield, 2000.

BIZ, A. C.; FRANCISCHETT, M. N. O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) na formação continuada de professores do Paraná. In: ORSO, Paulino José et al (Orgs). *Anais da XI Jornada do HISTEDBR - A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização*. Cascavel, PR: Out/2013.

CANAZART, C. A. *Efeitos de política de formação continuada na prática pedagógica de ensino de inglês na escola pública: uma experiência de participação no PDE-PR*. (Dissertação Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. 180 f. Londrina-PR, 2015.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. *Teachers' professional knowledge landscapes*. Advances in contemporary educational thoughts series, v. 15. New York: Teachers College Press, 1995.

COSTA, A. de B. *Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a formação continuada*. 131f; Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós - Graduação em Letras: Estudos da Linguagem.2013.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press. 2007.

EL KADRI, M S.; CAMPOS, A. G.; SOUZA, A. G. F. *Modelo de Formação Continuada do PDE – PR: o diálogo necessário entre escola básica e ensino superior?* In: Entretextos, Londrina, v.11, n.2, p. 121-141, jul./dez.2011.

FIORIN, R. *Investigação da proposta de implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná: aspectos positivos e negativos*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina. 2009.

GONDIM, S. M. G. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Revista Eletrônica Paideia, v. 12, n. 24, 2003. p. 149-161.

JOHNSON, K. E. *Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective*. Routledge, Taylor & Francis Group. New York, USA and London, UK, 2009.

JOST, A. *Programa de desenvolvimento educacional – PDE*. Política pública de formação continuada do estado do Paraná: limites e perspectivas. In: Anais do X Congresso Nacional de Educação – Educere. Curitiba-PR, 2011.

LEITE, S. M.; Basil Bernstein e o conceito de recontextualização discursiva. In: LEITE, S. M. Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação. 2004, p. 19-44.

LOPES, M.; LUNARDI, V. U. Plano de desenvolvimento educacional do estado do Paraná (PDE): uma análise reflexiva sobre este programa de formação continuada. In: *Anais...IX ENCONTRO DO CELSUL* Palhoça-SC: UNISUL, 2010, p. 1-9.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, maio/agosto 2010. p. 1-24.

MORGAN, D. L. Focus group as qualitative research. Qualitative Research Methods Series 16. London: Sage Publications, 1997. In: GONDIM, Sônia Maria Guedes. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Revista Eletrônica Paideia, v. 12, n. 24, 2003. p. 149-161.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 7-16.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. [editado em inglês por Gerard Duveen]; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis : Vozes, 2003.

MUNHOZ, M. KOVALICZN, R. A. A formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná, nos governos Lerner e Requião: semelhanças e diferenças perceptíveis. *Anais do 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia*. Cascavel: PR, 2008.

PARANÁ. Documento Síntese do PDE. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2013. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/documento_sintese_pde_2013.pdf> - Acesso em: 05 Dez. 2013.

PARANÁ. *Lei complementar nº 130 de 14 de julho de 2010*. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer formação continuada para o professor da rede pública de ensino do Paraná. Publicado no Diário Oficial nº 8262 de 14/07/2010. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&odAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>>. Acesso em 18 Jan. 2014.

POSSI, E. H. de B. *Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR (2007-2009): um estudo sobre transformações e permanências*. 2012. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SÊGA, R. A. O conceito de representações sociais nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, vol. 8, nº 13, Jul. 2000.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E LETRAMENTO CRÍTICO: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DURANTE O PDE

Juliane D'Almas¹

Introdução

O ensino de língua inglesa no Brasil, principalmente nas escolas públicas, tem sido avaliado como ineficiente e, muitas vezes, insignificante por muitos pais, professores e alunos (COELHO, 2005; BARCELOS, 2006; 2011; LYONS, 2009). Quem já esteve em uma sala de aula regular neste contexto sabe que pouco se aprende sobre o idioma ou a cultura de países anglo falantes, que, em muitos casos, o que se vê é a repetição incansável de estruturas gramaticais e leituras rasas de textos que não são discutidos, por mais interessantes que sejam. Os fatos que menciono aqui não são, obviamente, uma regra no ensino de língua inglesa, mas, continuam a acontecer comumente em grande parte das escolas de ensino fundamental e médio.

De acordo com os documentos que ainda regem a educação brasileira, como, por exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)², o ensino

1 Professora adjunta do curso de Letras Inglês na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – campus Apucarana.

2 Atualmente começaram a ser implementadas novas diretrizes para o ensino no Brasil. A recente publicação da versão final da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em 2018 irá implicar em desdobramentos futuros para o sistema educacional brasileiro, entretanto, considerando o período que compreende a coleta e análise de dados do presente estudo, os referenciais para o ensino de inglês vigentes eram os documentos acima citados, os quais ainda devem exercer influência nos currículos durante nesta fase de transição para as novas diretrizes.

de inglês deve ser focado não somente na preparação do aluno para o mercado de trabalho ou vestibulares, mas também para sua identificação como membro de uma comunidade, para sua formação cidadã, para o desenvolvimento de pensamento crítico, para sua inclusão no mundo globalizado. Segundo o último documento mencionado, por exemplo, o objetivo do ensino de línguas estrangeiras na escola pública deve ser o de desenvolver:

[...] o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (Art. 35) (BRASIL, 2006, p. 7).

Também de acordo com os PCN para o Ensino Médio, a perspectiva de ensino contempla:

[...] uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam. Alteram-se, portanto, os objetivos de formação no nível do Ensino Médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. [...] O aumento dos saberes que permitem compreender o mundo favorece o desenvolvimento da curiosidade intelectual, estimula o senso crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir (BRASIL, 2000, p.13, 15).

Seguindo esta abordagem de ensino mais comprometida com o desenvolvimento crítico do aluno, é possível concluir que o ato de aprender uma língua estrangeira é, de fato, um instrumento de poder, capaz de incluir ou excluir quem dela se apropria. Dessa maneira, fica evidente que quem não a aprende de modo significativo, não a utilizará a seu favor. É a partir deste pensamento, de tornar a aprendizagem mais significativa, que Paulo Freire (1974) deu início ao movimento da pedagogia crítica,

com o qual ele propunha uma construção do conhecimento ao invés da transferência do mesmo. Seu objetivo era que seus alunos tomassem consciência de seu status de oprimidos, que entendessem o poder da linguagem, e que pudessem, caso assim desejassem, lutar para sair de tal estado de opressão. Foi a partir de seus postulados que muitos outros autores (FAIRCLOUGH, 1992; 1995; GIROUX, 1987; PENNYCOOK, 2001; LUKE, 2000; 2012; 2014, JANKS, 2000; 2012) se interessaram por debater o ensino de uma maneira mais crítica.

O letramento crítico (doravante LC), por sua vez, se apodera de diversas ideias da pedagogia crítica e é considerado uma das ramificações desta abordagem. As professoras participantes deste estudo aprenderam sobre o LC durante o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e, a partir de então, elaboraram material didático e o utilizaram em sala de aula com o intuito de desenvolver o pensamento crítico de seu alunado e tornar a aprendizagem de língua inglesa mais significativa.

É sobre as experiências vividas neste processo que este trabalho foca, procurando dar voz às docentes no que tange os desafios vividos e os resultados positivos alcançados por meio da prática de LC em sala de aula. O artigo está dividido da seguinte maneira: 1) Definições de LC; 2) LC em sala de aula de língua inglesa; 3) Desenho da pesquisa; 4) Experiências de professoras de língua inglesa com o LC; 4) Considerações finais.

1. Definições de letramento crítico

São inúmeros os estudos sobre LC no mundo e no Brasil e, indubitavelmente, também são inúmeras as definições acerca do que é LC, do que é, mais especificamente, ensinar e aprender dentro da perspectiva do LC e as contribuições de tal abordagem. Minha humilde tentativa, aqui, é elencar algumas conceituações baseadas nas leituras que já realizei, as quais, muitas vezes, se coadunam e se expandem.

Iniciei minhas leituras sobre LC com as obras de Norman Fairclough, tais como *Linguagem e poder* (2001), *Consciência crítica da*

linguagem (1992), *Discurso e mudança social* (1992) e *Análise crítica do discurso* (1995). Nelas, o autor expressa o poder da linguagem e a importância de se ter consciência desse poder, dando ênfase ao discurso, que, para ele, é o uso da linguagem de maneira socialmente determinada. Contudo, Fairclough não menciona o termo LC em seus escritos, foram outros autores que se apoderaram do termo, conceituando-o e definindo suas práticas, tendo como base os princípios daquele autor, bem como de outros, a saber: Freire, Giroux, Althusser.

Pennycook (2001) esclarece que o LC é diferente do letramento, pois, este último é um “conjunto de habilidades isoladas”, como, por exemplo, escrever e ler, decodificar e codificar. Neste sentido, o letramento é visto apenas como a habilidade de ler e escrever, pois tais habilidades são tidas como autônomas, sendo processos descontextualizados cognitivamente. Para ele, uma alternativa para esse tipo de visão seria uma proposta de letramento que seja capaz de contextualizar as práticas sociais, em que as questões de letramento não estão centradas em como o cérebro lida com o texto, mas, sim, em como o letramento está relacionado com o contexto à sua volta. Esta alternativa seria exatamente as práticas de LC.

Segundo Harrison (2004), o letramento é aquilo que os governos chamam de possibilidade de conquista intelectual, de diminuição de criminalidade, de oportunidades no mercado de trabalho, etc. Enquanto o LC vai além e se configura pela capacidade que o indivíduo possui de compreender seus status e desafiar seu chefe quando necessário, questionar condições de trabalho, prezar pela ética, entre tantas outras ações possíveis.

O entendimento de Harrison (2004) vai ao encontro das palavras de Moita-Lopes (2004) que afirma que o LC produz ações mais profundas do que o letramento, ou seja, o indivíduo deve possuir a capacidade de ver e ler o mundo por meio de uma visão mais humanizadora, com o objetivo de promover transformações e se tornar consciente das mudanças em vigência.

De acordo com Shor (1997) LC é, basicamente, “o questionamento de relações de poder, discursos e identidades em um mundo ainda inacabado, justo ou humano” (p. 1). Para ela, o LC desafia constantemente o *status quo*, buscando por caminhos alternativos para o nosso próprio desenvolvimento social e o da sociedade em que vivemos, é a necessidade de usarmos a linguagem para desconstruir e questionar a nossa própria construção como cidadãos, como parte de uma comunidade. A autora defende que, uma pessoa letrada criticamente estará em constante avaliação de seu próprio crescimento, de modo a descobrir quais posições ela defende, como essas opiniões se formam e como agimos a partir delas, pois, afinal, todos nós vivemos em um mundo onde múltiplos discursos nos moldam o tempo todo.

Para Allan Luke, pesquisador australiano, as perguntas centrais que caracterizam trabalhos com base no LC são: “O que é ‘verdade’? Como ela é apresentada e representada, por quem, e para os interesses de quem? Quem deve ter acesso a quais imagens e palavras, textos e discursos? Para quais propósitos?” (2012, p.4). Ainda de acordo com este autor, LC é muito mais que leitura crítica (que é essencial ao LC), mas também a busca por melhorias de condições, por transformações. Sobre isso, o autor comenta:

Letramento crítico é uma orientação abertamente política para o ensino e aprendizagem e para conteúdos culturais, ideológicos e sociolinguísticos do currículo. É focado nos usos do letramento para a justiça social em comunidades marginalizadas e privadas de direitos (p. 5).

Nesse mesmo caminho, Andreotti e Souza (2006), conceituam LC como “uma prática educacional que tem como foco a relação entre língua e visões de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania, relações interculturais e assuntos globais/locais” (p.2). Ainda para Monte Mór (2013), “o termo crítico é utilizado tanto na designação letramento crítico, como na nomeação de uma proposta educativa que visa promover o pensamento crítico” (p. 40) e, portanto, a habilidade crítica é:

um processo expansivo e de mão-dupla, voltado para a sociedade de agora. Traduz-se no desenvolvimento de habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais e legitimadas), de promoção de agência e de cidadania ativa, dentre outras habilidades que despontam e se fazem conhecidas (p. 45).

Estas são algumas definições do que é LC e como ele se diferencia do letramento básico. A tarefa de elencar tais definições é infinita, pois dia após dia o termo vai se renovando, por isso, para finalizar, penso que Green (2001), em uma revisão bem ampliada de conceitos de LC, traz uma conclusão bastante interessante sobre o termo. A autora pontua que o que constitui o LC varia dentro da literatura, todavia, independente das literaturas acerca do tema, Green considera que todas elas incluem princípios como “reposicionar os estudantes como pesquisadores da linguagem, respeitando as práticas de letramento cultural da minoria e problematizando textos públicos e da sala de aula” (p. 7).

Portanto, após muitas outras leituras ao longo de anos de estudos, compreendo que LC é não somente uma abordagem de ensino de aprendizagem, mas também uma perspectiva de como lidar com os problemas do uso da linguagem no mundo real. Sem dúvidas, cumprir esta tarefa começa com o auxílio de um professor comprometido dentro da escola, onde o aluno toma consciência do poder da linguagem a partir de uma leitura crítica não apenas de textos, mas de mundo, e a utiliza para se tornar um agente de mudanças nos contextos ao seu redor.

Considerando que leitura crítica, agência e empoderamento são partes do trabalho com o LC, apresento na seção que segue apontamentos de autores sobre a importância de aulas de língua estrangeira (e principalmente língua inglesa) elaboradas com base em abordagens críticas de ensino.

2. Letramento crítico em sala de aula de língua inglesa

Quando entramos, na posição de professores de língua inglesa, em uma turma de ensino fundamental ou médio no Brasil parece inevitável que ouçamos a famosa indagação: “Para que aprender inglês? Nunca irei viajar pros Estados Unidos / Disney!” Esta pergunta pode ser respondida de diversas maneiras, contudo, aquela que mais vejo sentido é a seguinte: o conhecimento de uma língua estrangeira abre diversos caminhos, tanto para seu futuro profissional como para uma possível viagem internacional, porém, não se limita a isso. Aprender inglês é uma maneira de estar incluso em uma comunidade global, que, atualmente, fala inglês; é poder ter acesso a notícias e informações que podem vir a esclarecer suas opiniões ou te ajudar a formá-las; é te tornar capaz de, constantemente se perceber como cidadão de uma comunidade específica, diferente ou em certos pontos semelhante à outras culturas; é poder formar sua identidade como brasileiro; é ter a possibilidade de ver outras alternativas, outros caminhos, como as coisas acontecem em outros países; é se auto conhecer e expandir seus horizontes.

Para que essa seja uma resposta recorrente nos discursos dos docentes Brasil a fora, é imprescindível que a aula de língua inglesa seja conectada com perspectivas críticas de ensino, e, para isso, o professor precisa saber como ensinar de maneira crítica. Pesquisas como a de Coradim (2008) concluem que, em grande parte, os professores não sabem o que é LC, não sabem interpretar documentos como as OCEM, que possui todo um aparato pautado no ensino focado em formação cidadã. A partir disso, alguns pesquisadores na Linguística Aplicada têm ofertado razões pelas quais devemos inserir o LC em nossas aulas de inglês e aqui apresento alguns desses motivos.

Ferrarelli (2007), por exemplo, menciona que o LC oferece uma gama de opções capazes de gerar uma prática textual que provoque leituras alternativas de um texto dentro da aula de língua estrangeira. Dessa forma, o aluno fica ciente das múltiplas estratégias que ele pode aplicar para analisar livros, filmes, a mídia, fotografias, etc., sendo este um dos propósitos do LC.

De maneira parecida, Jordão e Fogaça (2007) argumentam que a aula de língua inglesa é considerada um espaço ideal para aprender diferentes processos interpretativos e diferentes formas de entender o mundo. Edmundo (2013) também defende que o ensino de língua inglesa permite ao estudante perceber sua própria identidade e ainda ampliá-la ao passo que ele é apresentado a processos de interpretação alternativos dos usuais, fazendo-o vislumbrar a possibilidade de novos olhares e opiniões sobre o mundo, podendo assim, transformá-lo.

Para que isso aconteça, a própria Edmundo (2013) sugere que o ensino de inglês por meio de LC pode ser realizado através da problematização dos textos como uma maneira de “refletir sobre como os sentidos são construídos e de (re)conhecer e (re)elaborar as construções discursivas de si e dos outros no processo de leitura” (p. 41).

Hammond e Macken-Horarik (1999) discutem que o acesso a diferentes recursos culturais e linguísticos e saber como criticá-los (no sentido de questionar) é indispensável para a conexão entre práticas textuais e culturais. As autoras justificam que sem essa conexão os aprendizes de língua estrangeira se tornam reféns do senso comum, do modo como outros interpretam textos e, por isso, dependem tanto do auxílio dos docentes para compreender tais textos. Elas ainda preconizam que para uma educação crítica é necessário um grande desprendimento de tempo tanto por parte do professor como dos alunos, pois, para elas, os estudantes só conseguirão ser críticos em relação a textos em inglês, por exemplo, se eles estiverem aptos a se engajar com o texto. Para elas, o engajamento é parte crucial para o desenvolvimento de pensamento crítico, o aluno não pode “correr antes de andar” (p. 531). Por isso, a formação do professor para esse ensino com base em LC deve tomar tempo e esforço por parte de toda uma equipe pedagógica que será instigada a “fazer leituras mais resistentes, desconstruir textos, subverter gêneros e criar novos gêneros” (p. 532).

Muitos professores apontam que as dificuldades para um ensino crítico em aula de língua estrangeira se deve ao fato de que o aluno (e em alguns casos também o professor) não é fluente na língua alvo, e por isso, as discussões não evoluem. Ko (2013) em pesquisa que comparou

o nível de proficiência de seus alunos e seus engajamentos com questões sociais mais complexas, prova que o desenvolvimento de criticidade não deriva de sua habilidade no idioma. Para o autor, quando imprimimos esforços para desafiar a criticidade de nossos alunos, não há mal em permitir que o aluno se expresse por meio da língua materna, pois, se proibirmos tal comunicação, podemos estar tolhendo o pensamento crítico dos estudantes. Na conclusão de seu estudo, ele percebeu que uso de atividades que desafiam o pensamento crítico dos discentes os tornam ainda mais engajados em melhorar sua fluência no idioma, pois eles querem participar também em língua estrangeira, uma vez que a aula se torna mais interessante e desafiadora.

Segundo Abednia (2015), o ensino de LC juntamente com língua inglesa facilita não somente a aprendizagem da estrutura da língua como também faz com que o desenvolvimento de práticas de linguagem e consciência crítica seja mais significativo. Para exemplificar como tornar esse ensino mais significativo é que analiso as experiências das professoras deste estudo, cujos detalhes metodológicos apresentarei na seção seguinte.

3. Desenho da pesquisa

Os relatos e as análises encontradas neste capítulo fazem parte de minha pesquisa de doutorado, cuja tese foi defendida em dezembro de 2016 e na qual realizei entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio com três professoras de inglês de escolas públicas do estado do Paraná que participaram do PDE nos anos de 2007 e 2008. É importante salientar que as participantes eram professoras de inglês e português do ensino fundamental e médio e foram escolhidas para participar de minha pesquisa, pois haviam sido orientadas no PDE pela minha orientadora de doutorado, a qual ofereceu diversas oportunidades para as professoras aprenderem sobre LC. Foram aulas, encontros, orientações e cursos durante o período de dois anos do PDE na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Como uma das exigências do PDE, todas elas já lecionavam há mais de 10 anos no contexto público e o programa foi um espaço para atualização e formação continuada.

Como mencionado anteriormente, as docentes aprenderam, durante o PDE, sobre abordagens críticas de ensino de inglês, incluindo o LC, por isso, ao entrevista-las, procurei saber como estas professoras eram antes e após tal aprendizagem, se algo havia mudado em suas vidas pessoais e profissionais, se o conteúdo aprendido havia causado algum impacto nas participantes. O processo de coleta dos dados foi realizado no ano de 2013, cerca de seis ou sete anos após a finalização das atividades no programa de formação continuada. Esse intervalo de tempo possibilitou às docentes um olhar mais distante e crítico sobre a experiência vivenciada naquele momento.

Em resumo, a conclusão sobre as experiências de aprendizagem e ensino do LC foi que as professoras não só aprenderam sobre a abordagem para utilizá-la em sala de aula, como ferramenta de ensino e aprendizagem, mas também se apoderaram de práticas de LC em suas vidas pessoais, ao passo que se tornaram mais críticas, deixando um estado de passividade e assumindo uma postura de agência, resultado de seu empoderamento (D'ALMAS, 2016).

Considero que, quando realizamos uma pesquisa, necessitamos fazer recortes para que nosso trabalho não se estenda muito e para que responda nossas perguntas de pesquisas, assim como nossos objetivos. Portanto, neste processo, muitos trechos das entrevistas e aspectos interessantes salientados pelas professoras foram excluídos para que eu pudesse focar nas mudanças ocorridas com elas, na natureza dessas mudanças e nas atividades que proporcionaram tais mudanças (aspectos que faziam parte das perguntas de pesquisa da investigação). Sendo assim, neste capítulo utilizo de trechos nos quais as participantes do estudo relataram como foi o desenvolvimento das atividades com LC em sala de aula de língua inglesa e quais foram os resultados obtidos, bem como os desafios encontrados.

Quando me refiro às atividades com LC elaboradas e utilizadas pelas docentes participantes da formação continuada em questão, estou me referindo ao desenvolvimento de um material didático, um pequeno livro, com unidades baseadas em diferentes gêneros textuais, que consistia em uma das produções finais exigidas pelo PDE. O objetivo das lições

era apresentar o gênero e trabalhar a língua inglesa em cima do mesmo, mas, além disso, propor discussões que provocassem o pensamento crítico dos estudantes. A primeira participante, Safira, utilizou o gênero sinopse e focou na poluição das águas do rio que abastece a cidade onde mora. Já Ágata escolheu o gênero cartoon e explorou a crítica social, enquanto Áurea fez uso de cartazes de filmes e colocou em pauta o tema do trabalho infantil.

O resultado da utilização das unidades didáticas em sala de aula superou as expectativas das professoras e estendeu os objetivos pretendidos. No caso de Safira, por exemplo, ao abordar o gênero e o tema supracitados, a docente conseguiu tornar os alunos conscientes da situação e das consequências da água poluída através da participação de um médico e de representantes da companhia de águas da cidade em suas aulas. Ademais, a professora e os alunos reivindicaram à prefeitura a construção de poços artesianos para melhoria da condição da água e foram atendidos. Áurea também extrapolou os limites do material elaborado e convidou para suas aulas um assistente social para falar sobre trabalho infantil.

No que concerne às questões metodológicas a pesquisa conduzida foi de cunho qualitativo, pois preocupou-se em explicar e interpretar os dados, focando nas experiências vividas pelas participantes, em seus comportamentos, emoções e sentimentos (STRAUSS; CORBIN, 2008). Os dados do estudo de caso em questão foram analisados por meio da *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2009), na qual realizei o procedimento de análise indutiva e dedutiva para criação de categorias e inserção dos trechos analisados nas categorias propostas.

A *Grounded Theory* realiza o procedimento da análise antes da escrita da seção de fundamentos teóricos, sendo assim, o pesquisador terá maior propriedade para escrever tal seção, pois todos os temas ali apresentados são derivados da análise dos dados, tornando a teoria mais coerente com a análise. No que concerne a análise dos dados, utilizei-me do paradigma construcionista social, o qual requer que o leitor compreenda que todas as afirmações derivam de minha interpretação subjetiva, sempre com detalhamento das ações e intersubjetivação de outros pes-

quisadores e das próprias participantes. Por isso, não trago excertos de outros autores para confirmar minhas considerações como é comumente realizado em análises de conteúdo.

Previamente à seção de análise dos dados é necessário comentar sobre os procedimentos éticos utilizados para a realização da pesquisa de doutorado. Em um primeiro momento, as professoras assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo o uso de suas falas na tese e em trabalhos derivados da mesma, ademais, seus nomes foram modificados, sendo que Safira, Ágata e Áurea são aqui utilizados como pseudônimos. Na época em que os dados foram coletados (2013), não havia ainda a necessidade de submissão da pesquisa ao comitê de ética ou à plataforma Brasil. Outro comprometimento com a ética foi a devolução da análise às participantes para que suas vozes fossem ouvidas, concordando ou não com minhas afirmações e tendo a possibilidade de editá-las.

Em seguida, analiso alguns trechos em que as professoras apontam como foi o desenvolvimento de atividades com LC e quais os resultados alcançados.

4. Experiências de professoras de língua inglesa com o letramento crítico

Durante a leitura dos dados notei que as docentes, ao relatarem como ocorreu o trabalho com LC em sala de aula, mencionaram principalmente desafios e resultados positivos. Portanto, estes fatores são os hiperônimos que regem minha análise. Ao citar os desafios, as participantes mencionaram o próprio *trabalho com LC*, a *falta de pensamento crítico dos alunos*, a *dificuldade no reconhecimento do gênero*, a *dissonância cognitiva pessoal*, e *dificuldade de inovação*.

No que tangem os resultados positivos obtidos, os hipônimos criados foram: a *auto avaliação*, a *aprovação dos alunos*, o *envolvimento dos alunos*, a *percepção do desenvolvimento cognitivo dos alunos*, a *expansão da prática para outras áreas* e a *aprovação do olhar externo*.

Em seguida, apresento os desafios e os resultados dessas experiências detalhando cada categoria de análise exemplificando-as com trechos das falas das professoras que melhor comprovem as conexões realizadas. Deixo claro que, nem todas as professoras compartilharam das mesmas categorias, e, por isso, algumas vezes, apenas trechos das entrevistas de duas ou de uma participante é utilizado como exemplo.

Desafios

Ágata e Áurea mencionaram em suas entrevistas que um dos desafios durante a elaboração do material foi o próprio *trabalho com LC*, uma vez que, para elas, tal jornada era inédita. Suas práticas em sala de aula pouco se assemelhavam com práticas de LC, e dessa maneira, criar uma unidade didática baseada em tal abordagem foi um desafio que as fez perceber sua falta de preparo para tal e também a lacuna existente em sua formação inicial que não abordou tal perspectiva de ensino. Sendo assim, elas pontuaram:

eu não sei se na época, por falta de experiência, né, porque também não sabe... nunca trabalhei com isso, então vou fazer um negócio inédito, pra mim também... era uma coisa difícil, né, diferente a princípio (Ágata - L. 112-114).

Então, mas essa questão de leitura de imagem associado à questão crítica, eu... achei um pouco difícil por parte dos alunos. Teria que trabalhar... teria que fazer um trabalho antes, de coisas mais... assim, não chegar direto, né, com o cartoon, no caso. Teria que ter feito, teria que ter sido feito um trabalho... prévio de algumas coisas, assim, mais simples pra levantar essa parte crítica, né, pra aguçar a parte crítica do aluno e depois entrar com isso, né. Então, como a gente entrou de cara assim, eu achei que faltou essa parte, sabe, de deixar eles mais... mais inteirados, né, mais preparados. Porque realmente essa... éh... assim, parte crítica dos alunos realmente não tá trabalhada. Por quê? Porque... éh... nós não fomos ensinados a fazer isso, né, então nós também não sabemos fazer isso. E... quer dizer, eu acho que é uma coisa de longo prazo, né. Tá se, tá se falando muito disso hoje, né, há uma (...) muito, mas se o... se o, se o

trabalho não for iniciado nesse sentido, não vai.. (Ágata - L. 114-127).

no começo eu pensei no... no preconceito racial, daí eu vi que já era um tema... éh... já tinha sido trabalhado, daí eu falei: “Ah, então eu vou mudar pra outro” e me veio o trabalho infantil. Eu não sei se eu ‘tava pesquisando na internet... E aí eu vi que tinha bastante coisa... pra colocar... (Áurea – L. 145-148).

As falas de Ágata demonstram claramente a dificuldade da professora em desenvolver o material baseado no LC, haja vista que ela enfatiza o fato de não ter sido ensinada a trabalhar dessa maneira em sua graduação, e ainda o fato de que os alunos também não estavam acostumados a serem estimulados a pensar no que aprendem, a fazer conexões, a ler de maneira mais profunda.

Já o trecho de Áurea expressa uma dificuldade no que diz respeito à escolha do tema a ser abordado, o que pode ter acontecido pelo fato da professora não ter intimidade com a elaboração de materiais. Planejar toda a unidade a ser trabalhada com certeza foi uma experiência inovadora para Áurea, principalmente por ter que pensar em um tema que pudesse gerar curiosidade nos estudantes, que os fizesse parar para pensar, que fosse polêmico, atual e tivesse ligação com suas vidas.

Outro ponto salientado pelas docentes foi a *falta de pensamento crítico dos alunos*, uma vez que elas perceberam a dificuldade que eles tinham para expor suas opiniões, para entender os exercícios propostos, para ler além das superfícies, entre outras. Os trechos a seguir mostram as falas das participantes:

E a questão era exatamente se na, dentro da, se na cidade, em Porecatu, se... se a água era... era limpa, né, se não tinha esse problema e... a gente, aí que vem... a questão da... né, da, do aluno perceber também, né, que o, o filme, né, e levar à reflexão crítica em relação à água, né, da... da cidade, do município. Alguns nem responderam, talvez por não entender a questão ou porque não... Mas não tinha como não entender. Ele não respondeu... não sei, eu tenho, tem aluno que não responde

mesmo. (risos) Tem aluno que não responde, tem outros que não respondem porque realmente não sabem, enfim. Éh... mas teve... uma grande maioria respondeu. A gente poderia... tem uma porcentagem boa que respondeu. E aí tem algumas respostas e que ele fala que a água é limpa porque quando ele abre a torneira ele vê a água caindo ali e que tá limpa. Então, né, ele não, não tem uma visão. Outros responderam “não, a água...” ou só responderam “não, a água é suja, de coloração esbranquiçada” ou “a água é poluída”, e só. Não, não argumenta (Safira – L. 459-472).

Então, mas essa questão de leitura de imagem associado à questão crítica, eu... achei um pouco difícil por parte dos alunos. Teria que trabalhar... teria que fazer um trabalho antes, de coisas mais... assim, não chegar direto, né, com o cartoon, no caso. Teria que ter feito, teria que ter sido feito um trabalho... prévio de algumas coisas, assim, mais simples pra levantar essa parte crítica, né, pra aguçar a parte crítica do aluno e depois entrar com isso, né. Então, como a gente entrou de cara assim, eu achei que faltou essa parte, sabe, de deixar eles mais... mais inteirados, né, mais preparados. Porque realmente essa... éh... assim, parte crítica dos alunos realmente não tá trabalhada (Ágata – L. 115-123).

[...] no começo eles não tem, eles não... tem ideia, éh, assim, eles não sabem expor as ideias e eles não sabem, éh... por exemplo, se a gente vai falar d’uma situação do dia a dia eles, eles ‘tão meio assim... não sabem muito o que tá acontecendo, eles não... veem muito jornal, não leem, né (Áurea – L. 90-93).

As impressões das três professoras se assemelham, pois, para elas, foi evidente que, ao longo do trabalho com o material elaborado, e, ao serem questionados os alunos não estavam preparados para tal. Primeiro porque não estavam acostumados com professores que os fizessem pensar, segundo, porque tudo que é diferente causa um pouco de receio, e terceiro, pela falta de conhecimento geral do que acontece no mundo, devido, em boa parte, à falta de acesso e de leitura.

A participante Safira ainda comentou sobre a *dificuldade de reconhecimento de gênero* por parte dos discentes, que desconheciam sinopses de filmes, gênero que ela escolheu para desenvolver sua unidade. Sobre isso, ela narrou:

Dos alunos, éh... quando eu comecei a trabalhar a sinopse de filme, eles não tem noção do que que era sinopse. Quando se falava até a palavra “sinopse”, eles não, não... não sabiam. Imagina a questão mesmo do texto e de identificar uma sinopse. “Olha, esse texto é uma sinopse por quê?” Então, eles não tinham. Então, éh... a princípio era isso (Safira – L. 509-513).

Essa situação pode se dar novamente pela falta de leitura e de acesso à diferentes gêneros por partes dos alunos, ou ainda, pela falta de exploração dos gêneros em sala de aula. Trabalhos com LC muitas vezes recorrem à diferentes gêneros para incitar a criticidade e não os reconhecer pode ser um empecilho.

Um dos desafios expostos pela professora Ágata foi a sua *dissonância cognitiva*, ou seja, sua dificuldade em saber como elaborar o material baseado no LC e também como trabalhar em sala de aula para instigar a criticidade do estudante. Ela conta que:

[...] nós não fomos ensinados a fazer isso, né, então nós também não sabemos fazer isso (Ágata – L. 124-125).

[...] é falta de preparo mesmo. Ninguém tá, ninguém... assim, a maioria não trabalha dessa maneira, agora que vem se falando, né (Ágata – L. 136-137).

Nos trechos acima é possível notar que Ágata enfrenta tais dificuldades pelo fato de não se sentir preparada, uma vez que não trabalhava dessa maneira antes. Pela sua fala ainda pode-se interpretar que seus colegas de docência também não se engajavam em práticas de LC pelo desconhecimento de tal abordagem.

A última dificuldade reportada por uma das professoras foi a *dificuldade de inovação* enfrentada por Ágata, que foi alertada por seus alunos da repetição de atividades. Nesse sentido, ela relatou:

Na sala de aula, em relação ao material, éh... uma outra, um outro aspecto, foi: “Ah, professora, toda vez isso, toda aula isso agora, toda aula isso agora?” Então, a coisa, a questão do repeteco, da repetição. E aí me fez pensar um pouco na... “eu trabalho só com gêneros, só com gêneros”, eu não sei se a abordagem podia ser melhorada de uma outra forma, mas ‘tava entediando um pouco. “Mas isso de novo? Isso de novo?”, né. E... eu lembro muito bem de uma aluna falando isso pra mim, né. Então, daí a questão... assim, éh... do material em si, do visual, eles gostaram muito, mas, assim, a questão da repetição, né, é uma coisa muito prolongada, falando da mesma coisa, né (Ágata – L. 207-215).

Tal dificuldade pode ter acontecido pelo fato da docente não estar acostumada a elaborar o próprio material, o que tornou suas atividades repetitivas e sempre em cima do mesmo gênero.

Estes foram os desafios mencionados pelas três participantes da pesquisa. A próxima subseção explorará os resultados dessa experiência com LC em aulas de língua inglesa.

Resultados positivos

Como já exposto no início desta análise, as docentes também relataram momentos em que vivenciaram resultados positivos derivados do trabalho com LC. Primeiramente, percebi muitas ocasiões em que elas se auto avaliaram, falando sobre como mudaram, como aprenderam, de que maneira(s) se empoderaram através da aprendizagem de LC. Nessa categoria também inseri trechos de falas em que elas avaliaram todo o processo, desde suas opiniões sobre as aulas do PDE, o desenvolvimento do material e as aulas com suas turmas de alunos. Algumas de suas falas foram as seguintes:

[...] o meu posicionamento crítico em relação ao texto mudou muito, porque eu também não tinha essa visão. Então, eu acredito que isso também foi uma coisa importante no meu trabalho [...] (Safira – L. 530-532).

eu acredito que isso foi importante pra mim. Pro meu trabalho foi assim espetacular porque eu, às vezes... quantas vezes a gente pegava um texto, sentava aqui mesmo com a professora... com a professora Simone, e ela falava: “Não, mas esse autor aqui tá querendo colocar... Olha, essa fala aqui...” Então, eu falava “gente, mas eu não vi nada disso” (risos). Gente, eu não, eu não percebia, eu não, eu não percebia. Não... por mais que eu lesse aquele texto, por mais que eu visse, eu não tinha essa... não, não me chamava a atenção, às vezes passava assim, eu não... despercebido, eu não, não, não via. Eu falava “olha...”. Então isso também me ajudou. Por quê? Como que eu vou estar ensinando o aluno a trabalhar de maneira crítica com o texto se nem eu mesmo tinha essa criticidade toda, né? Então eu, eu... primeiro tenho que ter isso, eu tenho que... que analisar esse texto dessa forma. Eu... acredito sim que eu tenho que aprender mais... porque... e a prática mesmo, a gente sabe que isso é uma questão de prática, de você tá analisando, vendo o texto, mas eu tenho que aprender mais, eu sinto isso. Mas eu já melhorei muito (Safira – L. 537-551).

Éh... foi uma experiência muito boa, aprendi muita coisa (Ágata – L. 109.)

Primeiro a satisfação de você ter... éh... mudado, né, pegar... como que era você antes e como você evoluiu, e poder passar isso, né, não só dentro da sala de aula, no teu lado profissional, mas também na família.(Áurea – L. 103-106).

Todas as opiniões elencadas anteriormente demonstram como as professoras se avaliaram durante e após a participação no programa de educação continuada, é perceptível a relação que elas fazem entre esse desenvolvimento de pensamento crítico e as aulas no PDE, assim como a conscientização da necessidade desse trabalho crítico em sala de aula. Na fala de Safira ainda fica evidente a lacuna de sua formação inicial nesse sentido, uma vez que ela enfatiza que não pode ensinar algo para seus

discentes que nem ela mesma compreende, isto é, que ela não aprendeu durante sua graduação.

A *aprovação dos alunos* foi outro fator bastante citado pelas professoras como nota-se nos trechos a seguir:

Mas eles gostaram muito do filme. É um filme também de adolescentes e eu acho que tem assim de, se identificaram ao mesmo tempo, porque eles tinham algumas atitudes, tem a questão da droga, né, do tráfico. Então, é uma coisa assim que chama a atenção do adolescente, esses temas, né. E eu acho que foi... foi bem interessante (Safira – L. 444-448).

Então, daí a questão... assim, éh... do material em si, do visual, eles gostaram muito (Ágata – L. 213-214).

Eles adoraram, eles participaram, eles filmaram, éh... fizeram entrevistas, tudo (Áurea – L. 116-117).

A categoria *envolvimento dos alunos* está diretamente ligada com a *aprovação dos alunos*, haja vista que, quando as docentes perceberam o gosto dos estudantes pelo material, elas também identificaram seu engajamento, pois eles passaram a participar mais das aulas. Nesse sentido, as docentes contam:

Aí depois você já começa a ver que o aluno começa a ler as sinopses, né. Ele já sabe o que que é, e já vai procurando outras sinopses. Eu acho que isso foi legal porque ele... foi uma forma... ele tá lendo, isso é importante. Ele tá lendo, ele tá buscando (Safira – L. 513-516).

[...] e depois eles veem, nossa, como é diferente, né, na vida deles, porque eles começam a... a participar dos acontecimentos e opinar, e querer mudar aquilo, né (Áurea – L. 94-96).

eles questionaram... E eu acho assim que eles saíram... éh... conscientes, assim, terminaram esse trabalho conscientes... (Áurea – L. 131-132).

eles próprios podiam participar dessa mudança em relação ao trabalho infantil. E foi bem satisfatório porque... a maioria realmente falou: “Não, nós”. Ele se colocou... (Áurea – L. 162-164).

O último excerto da categoria anterior emitido por Áurea, juntamente com as falas acima demonstram a mudança de posicionamento dos alunos em sala de aula, o desenvolvimento de seu pensamento crítico, o engajamento em pesquisa, a dedicação ao assunto exposto, o empoderamento, a vontade de transformar a sociedade, etc. É nítido que as docentes conseguiram, pelo menos com o trabalho feito através do material didático produzido, contribuir para o desenvolvimento de criticidade de seus alunos.

A *percepção do desenvolvimento cognitivo dos alunos* foi uma categoria criada por meio das falas de Safira ao descrever como era o posicionamento crítico de alguns de seus discentes. Ao mesmo tempo em que ela descreveu que os estudantes davam respostas rasas para suas perguntas, ela também conseguiu constatar que outros alunos possuíam certo grau de criticidade, pois suas respostas eram mais elaboradas. Safira conta de um episódio em que discutiram a qualidade da água da cidade onde moram, pois, esse tema estava relacionado com o filme *Erin Brockovich*, cuja sinopse foi apresentada pelo material elaborado pela docente.

Mas a gente já percebe que alguns alunos tem essa visão mais crítica e... e ele já... já consegue perceber que a água ela é esbranquiçada mas porque ela é tratada com cloro, devido ((a)) uma... uma quantidade alta de cloro. E ele também até éh... consegue... colocar as conseqüências disso, problemas renais, então ele já tem esse conhecimento de... de problemas já dessa parte de saúde, essa preocupação, então esse conhecimento já dentro da... biológico, dentro da ciência. Outros já colocaram, né, da, da química, né, do cloro, então ele já tem esse conhecimento. Mas aí também outros já colocaram, já foram além, já tiveram um conhecimento aí geográfico, histórico, colocando que a água realmente ‘tava poluída devido à, à indústria que... que trabalha ali com, com a fabricação de açúcar e que utiliza

aquela água desde a lavagem, né, da, da cana-de-açúcar e... e também, né, a descarga da, da, da indústria. E coloca também que essa descarga, esse, essa poluição ela é jogada no, no Rio Capim, que é o rio que abastece a cidade, éh... que passa no meio da cidade. Também ele já consegue colocar essas... já tem esse conhecimento geográfico, histórico, dessa água e que, que foi uma coisa satisfatória porque... lógico, poderia ser uma porcentagem maior, mas a gente já percebe que houve um resultado, né, através desse trabalho, que houve um... né, o significativo nesse sentido, que o aluno já consegue perceber, fazer uma reflexão em cima, né, da, da água ali (Safira – L. 472-490).

Então, eles também começaram a perceber que quando eles dão... quando eles vão dar uma resposta, eles também tem que buscar o conhecimento deles pra poder emitir uma resposta (Safira – L. 519-522).

Dois resultados positivos do LC podem ser visualizados no discurso de Safira, primeiramente, o impacto do trabalho com criticidade em sala de aula, tanto no sentido do aluno compreender o contexto de sua cidade, ir além do que estava no material para emitir suas respostas e pensar criticamente nas consequências da poluição da água na cidade. O segundo resultado se refere à percepção de Safira quanto ao desenvolvimento de seus alunos, já que a professora consegue distinguir os diferentes níveis de criticidade de seus discentes assim como se preocupa com suas respostas, com o avanço de pensamento crítico.

Safira e Áurea ainda abordaram como o trabalho com LC as auxiliou na *expansão* de tal *prática para outras áreas*. Elas afirmaram que utilizar o material produzido no PDE com suas turmas as motivou a tentar incitar a criticidade de seus alunos também em outras disciplinas que lecionam, em outras esferas da sociedade, com outros colegas de trabalho, em diversos momentos.

Então, isso é importante você começar a perceber os níveis de leitura e de compreensão dos alunos. E isso me enriqueceu porque depois, posteriormente, nos demais trabalhos, você já

começa já a ir cercando isso e já, inclusive, contando já com a colaboração de outros professores de outras áreas. Porque aí você percebe que se você trabalhar sozinha, você não vai chegar a lugar nenhum. Que você precisa desse... desse aparato de demais, das demais áreas de conhecimento, que quando você trabalha junto com os professores, com outras áreas, que... com os, com aqueles alunos, você tem um resultado melhor (Safira – L. 495-502).

Então, a gente percebe essa diferença porque também a gente vai levando e conduzindo o questionamento e as reflexões dentro daquilo que... até mesmo em situações de... de, de trabalho, de sindicato... éh... né, assim, as discussões, né, são bem... são muito bem feitas, são conscientes, quando se toma uma atitude no coletivo é bastante consciente (Safira – L. 575-580).

eu sou professora de português também, né, então eu tô usando bastante agora... éh... trabalho com jornal com eles, a gente questiona bastante, trago vídeos, o jornal, o vídeo sempre, reportagem, sempre procuro assim mudar, éh, os gêneros textuais, e trabalhar... Eu acho que... assim deu... fui, vale, vale a pena (Áurea – L. 82-86).

A aprendizagem de LC e o uso do material didático em sala de aula provocou nas professoras maior vontade de disseminar tal prática para outras instâncias, o LC deixou-as preparadas para lidar com questões burocráticas, como as reuniões pedagógicas e as tomadas de decisões em grupo, como também o trabalho com interdisciplinaridade.

Diferente das demais participantes, Áurea foi a professora que descreveu apoio de seus superiores e colegas da escola para o progresso de sua carreira ao ingressar no PDE e posteriormente ao divulgar sua pesquisa.

no meu colégio teve assim um apoio grande, só que foi valorizado, na semana pedagógica a gente mostrou o nosso projeto, tudo, e... e principalmente porque naquela... naquele tempo assim, ninguém falava em letramento, nem letramento

crítico. Então foi, pra eles foi uma novidade. Agora que eles ‘tão, que a gente vê mais em outras disciplinas também, que eu vejo (Áurea – L. 66-71).

Tal visibilidade e apoio no seu ambiente de trabalho pode ter sido uma das causas que fizeram com que Áurea se sentisse à vontade para trabalhar com LC, que a deixou motivada para dar continuidade aos seus esforços como foi descrito nas falas da categoria anterior, e que, sem dúvidas, foi um dos resultados positivos alcançados através da experiência com elaboração de material baseado no LC.

Estas foram as análises das falas das professoras referentes às repercussões positivas de seus trabalhos com LC em sala de aula de língua inglesa durante o PDE, desde a elaboração do material didático até seu uso com as turmas e os frutos dessa mudança nos seus modos de lecionar. Sigo para as conclusões onde o trabalho será finalizado.

Considerações finais

As experiências relatadas pelas professoras participantes deste estudo mostram que o uso de perspectivas críticas de ensino e aprendizagem, como o LC, ainda é visto como inovação, novidade, como quebra da rotina, bem como desafiador, difícil, instigante e produtivo. Por mais que os livros didáticos atuais estejam se esforçando para incluir temas mais propícios ao desenvolvimento de pensamento crítico, ainda falta um grande caminho a ser percorrido, pois, principalmente os docentes não se sentem aptos a lecionar por meio das abordagens críticas, lacuna muitas vezes derivada de suas experiências na formação inicial.

Contudo, a aula de língua inglesa, em minha opinião, assim como as demais disciplinas, necessita de maior foco no que está ao redor do aluno, de mostrar a ele que aprender uma língua estrangeira não se justifica apenas por viagens ou por oportunidades melhores no mercado de trabalho. Mas, que esse aprendizado irá auxiliá-lo em sua formação como cidadão, que vive em um mundo globalizado e que necessita reconhecer o poder da linguagem que o cerca, e, indubitavelmente, a língua inglesa é

um dos maiores instrumentos de poder atual, incluindo e excluindo indivíduos o tempo todo. O LC pode servir como uma ponte em sala de aula para explorar a criticidade dos estudantes, para colocá-los para pensar, fazendo conexões constantes entre o que acontece no Brasil e no mundo.

Safira, Ágata e Áurea vivenciaram experiências com LC que as impactaram de forma holística, elas se transformaram tanto na escola quanto em casa, nos seus papéis de professoras, colegas de trabalho, mães, amigas, filhas, esposas, entre outros. Elas foram capazes de aprender o LC para si e ensiná-lo para os outros, o que reflete o quanto o posicionamento crítico é abrangente, expansivo e cotidiano.

Além disso, foi possível notar como as professoras exerceram o LC de uma maneira também completa, pois se compararmos as definições de LC e a importância do uso de LC em sala de aulas de língua inglesa que abordei no arcabouço teórico deste capítulo, é nítido que conseguiremos ver todas as definições e conceituações nas práticas dessas participantes. Isto é, as professoras e seus estudantes questionaram, desafiaram discursos, expressaram suas opiniões, discutiram assuntos globais e locais, avaliaram e reconstruíram suas identidades, buscaram melhorias e modificações em suas comunidades, por fim, transformaram-se por meio da linguagem, do empoderamento e da agência.

Portanto, advogo aqui pela urgente necessidade de mais programas de educação continuada, como o PDE, que proporcionem o conhecimento de perspectivas críticas de ensino e aprendizagem aos professores da rede pública de educação básica, para que eles possam fazer melhor uso dos materiais didáticos que chegam a eles, explorando seus pontos de criticidade, adicionado e adaptando-os para os contextos de seus alunos, sem deixar de utilizar partes do material por falta de conhecimento ou por achá-lo difícil. Semelhante aos comentários exemplificados neste capítulo, acredito que o desenvolvimento de pensamento crítico tanto em professores como em alunos, pode tornar a educação mais significativa para ambos, assim como contribuir para uma sociedade mais justa, para a luta de direitos, para a exigência de cumprimento de deveres, para a transformação. Entretanto, só alcançaremos estes objetivos quando o

professor tiver um espaço para se atualizar, para compartilhar práticas, para continuar a estudar, como o espaço proporcionado pelo PDE para as participantes desta investigação.

Referências

ABEDNIA, A. Practicing critical literacy in second language Reading. *International Journal of Critical Pedagogy*. V.6, n.2. 2015. p. 77-94.

ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. T. M. de. *Uma breve introdução ao letramento crítico na educação em línguas estrangeiras*. Brasília, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial. 2011. p. 147-158.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006, v. 1.

CORADIM, J. N. *Leitura Crítica e Letramento Crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?* 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

D'ALMAS, J. *Da passividade à agência: desenvolvimento de professoras como resultado de empoderamento*. 2016. 307 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

EDMUNDO, E. S. G. *Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública: planos e práticas nas tramas da pesquisa*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

FAIRCLOUGH, N. *Critical language awareness*. London: Longman, 1992.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. London: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis*. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. 2 ed. London: Longman, 2001.

FERRARELLI, M. Children's literature and gender: a critical approach. ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. T. M. de (Orgs.). *Critical literacy: theories and practices*. v. 1:1, jul. 2007. p. 63-68.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GIROUX, H. A. Critical Literacy and Student Experience: Donald Graves' Approach to Literacy. *Language Arts*, Vol. 64, No. 2, Empowerment. 1987, p. 175-181.

GREEN, P. Critical Literacy Revisited. FERHING, H.; GREEN, P. (Eds.). *Critical Literacy: a collection of articles from the Australian literacy educators' association*. Newark: International Reading Association, 2001. p. 7-13.

HAMMOND, J.; MACKEN-HORARIK, M.; Critical Literacy: Challenges and Questions for ESL Classrooms. *TESOL Quarterly*. v. 33, n. 3, Critical Approaches to TESOL. 1999. p. 528-544.

HARRISON, C. Developing critical literacy: text, discourse and collaborative construction meaning. In: HARRISON, C. *Understanding reading development*. London: Sage, 2004. p. 152-162.

JANKS, H.; Domination, Access, Diversity and Design: a synthesis for critical literacy education. *Educational Review*. v. 52. n.2, 2000. p. 175-186.

JANKS, H. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 11, n. 1, p. 150-163, 2012.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. EFL teaching, critical literacy and citizenship: a happy love triangle? *Linguas e Letras*, Cascavel, v. 8. n. 14, 2007 p. 79-105.

KO, M. Critical literacy in the EFL context and the English language proficiency: further exploration. *English Language Teaching*, London, v. 6, n. 11, p. 17-28, 2013.

LUKE, A. Critical Literacy in Australia. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, v.43, 2000. p. 1-19.

LUKE, A. Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory into Practice*, v. 51, 2012. p. 4-11.

LUKE, A. Defining Critical Literacy. ZACHER PANDYA, J.; AVILA, J. (Eds.) *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis Across Contexts*. New York & London: Routledge (Taylor & Francis Group), 2014. P. 1-17.

MOITA-LOPES, L. P. A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro. *Investigações: Linguística e Teoria Literária*, v. 17, n. 2, 2004, p. 47-68.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

PENNYCOOK, A.; *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.

SHOR, I. What is critical literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*. 1997. p. 1-27.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

IMPACTOS DO PDE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS¹

Luciana Cristina da Costa Audi²

Introdução

Na área da educação vimos florescer recentemente inúmeras ações na formação de professores, dentre elas merecem destaque iniciativas institucionais como a do governo do Estado do Paraná, que através da Secretaria de Estado de Educação, com o apoio da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), lançou o *Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE*. O PDE paranaense foi idealizado a partir de reuniões entre os gestores públicos do Estado do Paraná e o Sindicato dos Professores, com intuito de atender às necessidades de ajustes no plano de carreira dos professores (ascensão) e oferecer uma formação continuada aos professores da rede estadual de Educação Básica, garantindo melhorias na qualidade do ensino público.

De acordo com a Resolução 1905/2007, da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2009), o PDE consiste em um programa de formação em serviço de professores, em parceria com a Secretaria do Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI – e as Univer-

1 Este capítulo trata-se de uma síntese da dissertação de mestrado intitulada “EU ME SINTO RESPONSÁVEL”: os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês, que contou com a especial orientação da Profa. Dra. Elaine Mateus e foi defendida na Universidade Estadual de Londrina em 2010.

2 Professora Assistente no Campus X da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Teixeira de Freitas - Ba. E-mail: lucianaaudi@yahoo.com.br

sidades Estaduais e Federais do Paraná. Seus idealizadores postulam que o PDE configura-se como um novo modelo de formação continuada para professores, exclusivo do Estado do Paraná. Um programa realizado de forma presencial e semipresencial, sendo o modelo presencial realizado nas Instituições de Ensino Superior (IES) estaduais e federais do Estado do Paraná, e a semipresencial, por meio de uma plataforma virtual de aprendizagem denominada *Moodle*³, que proporciona um contato do professor PDE com seus colegas professores da mesma disciplina na rede pública de ensino. Publicado em 14 de março de 2005, o Decreto número 4482⁴ veio regulamentar o PDE e dar encaminhamentos para o ingresso dos professores da Educação Básica no programa, e no final de 2006 foi realizado o primeiro concurso de professores para ingresso no PDE, com início previsto para março de 2007. No total, foram ofertadas 1200 vagas, distribuídas entre as 17 áreas de conhecimento, de acordo com o currículo estadual paranaense, às quais poderiam concorrer apenas professores da rede estadual de Educação Básica que já estivessem na Classe 11, Nível II do Plano de Carreira, conforme a tabela de vencimentos dos professores da rede pública estadual da educação Básica, ou seja, somente professores que já estivessem atuando há aproximadamente dez anos na profissão poderiam se inscrever.

O processo de seleção incluía prova escrita de caráter eliminatório e avaliação de títulos de caráter classificatório. Apesar das restrições (i.e.: para participar dessa seleção os professores precisavam estar na rede há pelo menos 10 anos), houve elevado número de inscritos, concorreram neste primeiro processo um total de 9705 professores (FIORIN, 2009).

O ponto forte desse programa de formação foi seu objetivo de fortalecer a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior, pois

3 Moodle: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Sistema ou ambiente virtual de aprendizagem.

4 Posterior a esta pesquisa foram publicadas outras resoluções diretas do PDE, a partir da Lei Complementar n.º 103, de 15 de março de 2004, Publicada no Diário Oficial n.º 6687 de 15 de Março de 2004 e da Lei Complementar n.º 130, de 14 de julho de 2010, Publicada no Diário Oficial n.º 8262, disponíveis em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>> e <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>> respectivamente.

no PDE a formação se dá através de um plano de trabalho elaborado pelo professor PDE numa atividade colaborativa com um professor orientador de uma IES. O plano de trabalho compõe-se da proposta de estudo a ser desenvolvida ao longo dos dois anos de participação prevista no programa, da elaboração de materiais didáticos para uso no contexto do próprio professor, e da orientação de grupos de trabalho em rede na plataforma *Moodle*, feita pelo professor PDE aos demais professores da rede pública.

Segundo o documento síntese do PDE (PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.13), o professor “é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construída socialmente.” Essa concepção justifica e pontua a importância dos trabalhos desenvolvidos na plataforma *Moodle*, como forma de compartilhar com os outros professores da rede estadual de Educação Básica o conhecimento gerado no programa PDE.

Professora de língua inglesa, inserida nesse contexto educacional, o qual carece de iniciativas e políticas públicas que visem uma formação contínua dos profissionais da educação, senti-me instigada a pesquisar os impactos desse Programa como tentativa de socializar os sentidos de um programa de formação continuada inédito oferecido aos professores das escolas públicas do Paraná, a partir da visão daqueles que dele participaram nessa condição.

Dessa forma, o presente trabalho visa apresentar um estudo sobre os impactos do PDE sobre a formação de professores de Língua Inglesa que dele participaram no ano de 2007. Como foco do trabalho optei por direcionar as lentes para a identidade daqueles que cursaram esse programa de formação continuada em sua primeira edição, uma vez que as mudanças são passíveis de serem investigadas e identificadas pelos estudos que enfocam a identidade de professor, pois o próprio trabalho de formação continuada lida com a subjetividade dos professores, dificultando apontar em pesquisas dados que possam ranquear seus resultados.

Pesquisas que tratam da identidade de professores (LORTIE, 1975; NÓVOA, 1995; HORWITZ, 1996; BEIJAARD, MEIJER e VERLOOP,

2004), chamam a atenção para a forma como nossas identidades de professores de língua estrangeira podem ser (re)significadas de acordo com as situações vivenciadas, inclusive nos programas de formação continuada. Assim, por meio do discurso⁵ de professores que participaram do PDE, busquei, nesse estudo, levantar que impactos na formação prática dos professores e, por extensão, na vida dos alunos, tem esse programa de formação de professores.

1. O PDE sob as lentes da teoria sócio-histórico-cultural

Na atualidade a teoria sócio-histórico-cultural tem fundamentado pesquisas no campo da formação de professores. De acordo com tal teoria a aprendizagem é considerada como processo colaborativo de (re)significação da identidade do professor e de suas práticas sócio-pedagógicas (AU, 2002; ENGSTRÖM, 1994; ENGSTRÖM; ENGSTRÖM; SUNTIO, 2002; JOHNSON, 2006; LAVE, 1996; MATEUS, 2009b; MATUSOV e HAYES, 2002; MOLL e ARNOT-HOPFFER, 2005; PICONI, 2009; ORTENZI, 2007). Esses estudiosos apresentam em seus trabalhos análises da aprendizagem de professores em formação inicial e contínua em sua totalidade histórico-social, demonstrando como suas identidades são constituídas nas/pelas interações sociais que partilham. Alinhando-se com essa concepção, este estudo busca nesse referencial, fundamentos para discutir e analisar o impacto do PDE sobre a aprendizagem de professores de língua inglesa e, dialeticamente, sobre suas práticas pedagógicas e identidades profissionais.

A perspectiva da teoria sócio-histórico-cultural (TSHC) surgiu no campo da psicologia com os trabalhos de Vygotsky, seguido por Leontiev e Luria no século XX. Para Vygotsky (1984/2003), a aprendizagem ocorre mediante a prática social entre os indivíduos e seu contexto, sendo as atividades humanas de natureza essencialmente social. O postulado de sua abordagem é que “as atividades humanas são culturalmente mediadas, historicamente desenvolvidas e emergem da atividade prática”

5 Segundo Fairclough (1995), discurso é o uso da linguagem visto como uma forma de prática social.

(COLE, 1996, p. 87). Segundo Mateus (2009a), com a popularização dos trabalhos de Vygotsky, sua tradição de estudos sobre o desenvolvimento humano vem sendo utilizada em contextos variados. Compartilhando que o sujeito é um ser social e que a aprendizagem se dá em contextos sociais, estudiosos contemporâneos têm dado continuidade aos estudos Vygotskyanos da Teoria da Atividade, conceituando-a de acordo com suas orientações epistemológicas. Há diversas tradições de estudos para variados contextos, embora todas partilhem da mesma base, ou seja, o legado Vygotskyano: o que as diferencia é o objeto de análise que se propõe a estudar.

Nesse estudo, em que lanço um olhar sobre os impactos da formação continuada (PDE) no processo de (re)significação de práticas e na (re) construção das identidades de algumas professoras que dele participaram, em sua totalidade histórico-social, entendo que o programa de formação continuada PDE, na forma como foi idealizado, pode ser compreendido à luz da Teoria Sócio-Histórico-Cultural. A proposta do programa permite ao professor PDE ausentar-se da sala de aula, num primeiro momento, para engajar-se num programa de formação que o incentiva a pesquisar o seu próprio contexto de ensino e as relações intersubjetivas que estabelece com os seus alunos, a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e, num segundo momento, permite ao professor regressar ao seu contexto de ensino para experienciar o material desenvolvido durante a pesquisa. Essa tentativa de aproximar o professor do contexto do aluno na formação continuada é o que os pesquisadores Moll e Arnot-Hopffer (2005) denominam competência sócio-cultural e que está ligada à capacidade de se criar Capital Social:

[...]entendido como aquelas relações sociais que nos possibilitam acumular recursos, sejam eles materiais, sociais ou intelectuais, os quais nos permitem empregar com certos objetivos ou para influenciar certas ações ou resultados, tais como ajudar nossas crianças a obter êxito nos estudos⁶ (MOLL E ARNOT-HOPFFER, 2005 p.244)

6 Minha tradução.

No contexto da formação continuada oportunizada pelo PDE, o capital social revela-se como a possibilidade de gerar a confiança mútua entre os participantes – professor-PDE x professor-PDE; professor-PDE x professor formador; professor-PDE x alunos – resultante da aproximação dos mundos da escola e da universidade. Esse capital social potencialmente se transforma em Capital Simbólico (BOURDIEU, 1986) - recompensas de natureza subjetiva ou material – que no caso do professor PDE pode ser compreendido como contribuição para aprendizagem de seus alunos, promoção/elevação em seu quadro de carreira, entre outras. É partilhando desses sentidos que analiso os dados obtidos do PDE, enquanto atividade mediada por outras pessoas e artefatos, sócio-historicamente constituídos.

Existem vários estudos dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural, os quais indicam as contribuições desta abordagem para a ressignificação do processo de formação de professores, enfocando a dialeticidade nas relações entre os indivíduos. Dentre eles, destaco os trabalhos de Ortenzi et al (2004), Piconi (2009), Szundy (2009), Lave (1996) e Johnson (2006) .

No cenário internacional, Lave (1996) em sua pesquisa apresenta a perspectiva teórica de aprendizagem como prática social em um contexto específico, ao investigar como se dá a aprendizagem de alfaiates numa comunidade na Libéria, oeste da África. Em seu contexto de pesquisa, os aprendizes de alfaiates passam um período acompanhando os “mestres-costureiros” para aprender o ofício de costurar calças. Para essa estudiosa a aprendizagem se dá na participação e na (re)significação da identidade do indivíduo nas práticas às quais ele está envolvido. Também as contribuições de Johnson (2006) são relevantes ao pontuar questões-chaves relacionadas à virada sócio-cultural no cenário internacional de formação de professores de segunda língua. A autora pontua o desafio de se formar professores reconhecendo a necessidade de mudanças nos contextos sociopolítico e socioeconômico, discutindo questões relacionadas à práxis, à legitimidade das formas de conhecimento dos professores e à formação situada de professores de segunda língua.

Especificamente para este trabalho, para investigar os impactos de um programa de formação continuada na prática de professores de inglês, abordo alguns conceitos de aprendizagem tratados pelos autores que se inserem na TSHC e que considero relevantes para a compreensão dos sentidos atribuídos ao PDE pelas professoras que dele participaram.

Vygotsky (1984/2003), conforme apontado anteriormente, buscava compreender as atividades humanas as quais, segundo ele, são de natureza essencialmente social. Dessa maneira, buscava entender de que forma os indivíduos aprendem em processos mediados. Para esse estudioso, aprendizagem e desenvolvimento estão intimamente ligados dentro do conceito de interiorização/exteriorização, expressado no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, doravante ZDP. Por ZDP entende-se a distância entre aquilo que o indivíduo é capaz de realizar sozinho (nível de desenvolvimento real) e aquilo que realiza com o auxílio de um par mais experiente (nível de desenvolvimento potencial):

Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha (VYGOTSKY, 1984/ 2003, p. 111).

O legado de Vygotsky continua envolvendo pesquisadores de diversas áreas, que deram continuidade aos seus estudos. Na atualidade, Engeström (1987), por exemplo, faz uso da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, ampliando alguns de seus conceitos enquanto desenvolve estudos complementares, como o da Aprendizagem Expansiva, a qual trata de processos nos quais a aprendizagem está em devir através da colaboração entre os sujeitos.

Vadeboncoeur (1997), por sua vez, partilha do pensamento vygotskyano de que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido sem referência ao contexto social, que é mediado por artefatos produzidos historicamente, como, por exemplo, a linguagem. A autora

evidencia o conceito sócio-histórico como aquele que trata o indivíduo contextualizado, embutido numa sociedade e formado através de um relacionamento dialético com seu contexto cultural.

Compartilho dessa perspectiva de que o ser humano é constituído sócio-historicamente, numa formação social onde indivíduos se engajam e interagem uns com os outros, vivenciando constantes transformações sociais à medida que se transforma e é transformado no espaço em que vive.

As teorias cognitivistas, centradas primeiramente no indivíduo, têm a formação sócio-histórica como pano de fundo, e concebem a aprendizagem antes e acima de tudo como um processo mental interno. Tais teorias estão imbricadas num processo de dicotomizar os indivíduos e suas práticas, reforçando as diferenças individuais, com noções de melhor e pior, formal e informal, maior e menor aprendizagem, criando oposições entre conceitos de teoria e prática, ensino e aprendizagem, além de comparações entre esses paradigmas e grupos de indivíduos (LAVE,1996).

Contrapondo-se a tais teorias, Lave (idem) – no já mencionado estudo da comunidade de alfaiates - postula que é necessária uma reconsideração de aprendizagem como um fenômeno psicossocial, mais coletivo do que individual, que conceitua a aprendizagem como processo histórico, dialético e de participação em práticas socialmente situadas. Nesse contexto, o que ocorre é que os novatos aprendem na interação entre indivíduos que desempenham papéis diferentes e vão sendo envolvidos gradativamente nas práticas da comunidade. Dessa forma, aprendem muito mais do que a arte de costurar. Esses aprendizes não se limitam a reproduzir práticas; eles aprendem lições complexas como as regras de divisão do trabalho e diferenças sociais em suas comunidades; aprendem a negociar, aprendem a viver. São práticas informais através das quais a aprendizagem ocorre, considerando que a aprendizagem é um aspecto de participação transformadora em comunidades de prática e não apenas a reprodução de conceitos ou práticas. O que segundo Lave (1996) configura-se no conceito de *apprenticeship*, em que a reprodução

é sempre criativa e a aprendizagem se dá na prática social, na mudança, na transformação, no aprender com o outro.

Sendo assim, neste estudo, concordo com as considerações de Lave (1996), que visualiza a aprendizagem como esse envolvimento nas ações negociadas no interior de suas comunidades, ao lançar um olhar mais atento sobre a aprendizagem das professoras PDE.

É justamente diante dessas concepções de aprendizagem que tomo aqui a aprendizagem de professores como um processo dialético de transformação e participação na sua comunidade de prática.

Considerando que ao discorrer sobre formas de aprender e de ver-se transformado, os sujeitos demonstram que a aprendizagem está intimamente ligada às questões de identidade, faz-se necessário discutir também algumas concepções de identidade. A identidade é algo que desenvolvemos durante toda nossa vida (BEIJAARD, MEIJER; VERLOOP, 2004). Por essa concepção, entendo que a identidade do professor não é estanque. Ela pode ser (re)constituída ao longo da história do sujeito, das vivências que o constituem, ou seja, de sua interação sócio-histórica. Na visão de Nogueira e Sousa (2003), a identidade ganha significado nos confrontos que o sujeito tem consigo mesmo e também com o outro, reconhecendo essa diferença entre ambos no cerne de uma sociedade onde pontuam desigualdades sociais, dentro de um jogo de poder. Filio-me, portanto, ao conceito de identidade na concepção de Cooper e Olson (1996), citado nas pesquisas de Beijaard, Meijer e Verloop (2004), em que ela é concebida como multifacetada, podendo ser influenciada por fatores históricos, sociais, psicológicos e culturais. Acrescento meu entendimento de identidade como um conjunto de papéis sociais que vão se reorganizando na medida em que o sujeito se posiciona socialmente; fruto da ação do indivíduo com sua cultura e com as pessoas com as quais ele se relaciona, assim como com suas experiências vivenciadas em diferentes contextos sócio-histórico-culturais, que influencia e é influenciada por esses contextos. De acordo com essa compreensão, é que busquei explorar a identidade de professores de língua inglesa que participaram do primeiro Programa de Desenvolvimento Educacional em 2007/2008.

Durante a fase de categorização dos dados, percebi que esta investigação nos conduz aos modos como as professoras (re)significam suas identidades no processo de participação no PDE, parte do contexto no qual constroem também significados e sentidos de si e do outro. Vale ressaltar que, mesmo partindo do pressuposto de que as identidades são fluidas e dinâmicas, é condição do pesquisador lançar seu olhar em busca de um acabamento que visa à produção do conhecimento na área (AMORIM, 2001). Assim, o estancamento do processo não deve levar a supor que as identidades sejam fixas e tampouco estáticas.

No bojo das pesquisas que tratam a identidade de professor, trabalhos como o de Lortie (1975), Nóvoa (1995), Bohn (2005), pontuam a importância da identidade na atuação dos profissionais de línguas. O clássico estudo de Lortie (1975) pontua os processos de socialização profissional como fator marcante na construção da identidade do professor. Ademais, ele aponta para a influência de percepções prévias ao ingresso na carreira docente como aspecto relevante no processo identitário do professor. No cenário internacional, destaco os estudos do autor português Nóvoa (1995). Ao analisar a formação da identidade profissional, através de um estudo de caso, ele investiga quatro professores que escreveram suas próprias histórias e assim puderam rever suas práticas. Esse autor postula que a identidade pessoal e a identidade profissional constroem-se na interação. Já no contexto brasileiro, Bohn (2005) discute a construção social da identidade profissional de professor de línguas, ao examinar a produção de sentidos pelos futuros professores em relação às suas identidades profissionais. Busca compreender como se dá esse processo, a partir da visão de que isso ocorra em função “da discursividade das vozes que ecoam em torno do aluno” (BOHN, 2005, p. 97).

Isso posto, entendo que os programas de formação de professores têm forte influência na identidade profissional, pois “formar-se supõe trocas, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (NÓVOA, 1995, p.115).

2. Analisando os impactos do PDE

Buscando compreender a (re)significação das identidades profissionais dos professores⁷ de Língua Inglesa que participaram do PDE, realizei um estudo a partir dos dados coletados durante sete Rodas de Conversa com três professoras de língua inglesa que participaram da primeira turma do PDE.

A proposta da realização de Rodas de Conversa com as professoras, surgiu visando oportunizar uma coleta de dados espontânea, sem artifícios. Rodas de Conversa, aqui, podem ser configuradas como atividade mediada por outras pessoas e artefatos sócio-historicamente constituídos, considerando-se que, segundo Vygotsky (2000), o conhecimento é construído na inter-relação das pessoas. É, portanto, no cenário criado pelas/ nas Rodas de Conversa, que se visualiza a atividade aqui analisada, fruto da inter-relação das professoras de inglês - sujeitos da pesquisa - que participaram da primeira turma do PDE. Rodas de Conversa consistem em espaços de diálogo, onde as pessoas participam ativamente de discussões acerca de uma temática. Estes espaços propiciam discussões, trocas de experiências e socialização de conhecimentos. Neles os sujeitos podem se expressar espontaneamente, ouvir aos outros e a si mesmos.

Neste estudo, as Rodas de Conversa, doravante RC, constituem o que Vygotsky (2000) define como instrumento-e-resultado, ou seja, numa relação dialética aquilo que se produz não está dissociado daquilo que mediou a produção. Isso porque as RC constituem-se simultaneamente como espaços de formação de professores, posto que possibilitam compartilhar experiências e dilemas da prática, ao mesmo tempo em que se configuram como instrumento de coleta de dados neste trabalho.

As visões mais tradicionais tentam dicotomizar instrumento e resultado, mas os estudos Vygotskyanos, pontuam que não se separa aquilo que é simultaneamente pré-requisito e produto nas pesquisas que levam em

7 Embora o convite tenha sido feito a todos os professores de língua inglesa do Núcleo Regional de Educação de Londrina que integraram a primeira turma do PDE, aceitaram participar deste estudo apenas três professoras da rede pública, doravante professoras-PDE. Os demais professores convidados declinaram por motivos particulares diversos.

conta a historicidade dos indivíduos, que ao “produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, M.T., 2002, p.22). Nessa visão dialética, instrumento-e-resultado, situa-se no desenvolvimento e transformações ocorridas nas RC. Foram gravadas em vídeo sete RC realizadas com as professoras PDE, no período de agosto a dezembro de 2009, em uma das salas do Núcleo de Apoio Pedagógico da Universidade Estadual de Londrina (NAP/UEL). Essa sala era equipada com TV/DVD e cadeiras dispostas ao redor de uma mesa. Para conforto e descontração das participantes, eram servidos petiscos durante tais sessões, já que culturalmente eles se prestam a tais objetivos, além de aproximarem mais as pessoas.

Todas as gravações foram transcritas e analisadas proporcionando reflexões em torno do que foi vivenciado pelas professoras com o PDE.

Para melhor visualização dos dados referentes aos encontros, apresento abaixo um quadro que sintetiza as descrições acerca das RC apresentadas.

RC	DATA	PARTICIPANTES	TEMÁTICA	DESENCADEADORES DE DISCUSSÃO/ REFLEXÃO
1ª	21.08.2009	Aline, Amanda, PP ⁸ e PO ⁹	Impactos do PDE	(re)conhecendo-se
2ª	25.09.2009	Aline, Amanda, PP e PO	PDE como instrumento de mudança	Aula selecionada
3ª	23.10.2009	Aline, Amanda, Érica e PP	Aproximação Escola – Universidade	Filme
4ª	27.11.2009	Aline, Amanda, Érica e PP	Satisfação Profissional x PDE	Cestinha com questionamentos
5ª	04.12.2009	Aline, Amanda, Érica e PP	Ensino Colaborativo no PDE	Temas para discussão

8 Professora Pesquisadora

9 Professora Orientadora da Pesquisa

6ª	11.12.2009	Aline, Amanda, Érica, PP e convidadas do Projeto: Brenda e Maria	Ensino Colaborativo	Aula apresentada pelo Projeto Aprendizagem sem Fronteiras
7ª	18.12.2009	Aline, Amanda, Érica e PP	(re)significação profissional	Papelotes com temas para discussão

Quadro1: Visualização das RC

Os dados elencados nas RC foram analisados à luz dos pressupostos da Análise de Conteúdo, doravante AC, conforme descrita por Bardin (1977), por tratar-se de um método que permite uma pré-categorização dos dados a serem analisados de acordo com aquilo que se espera procurar. Os temas para as categorias de análise foram apontados de acordo com suas recorrências nos discursos das professoras, de forma que um decorre do outro, e serão apontados mais adiante.

Considerando que a atividade humana é eminentemente mediada pela linguagem, objeto e instrumento da ação do professor (VYGOTSKY, 2000), utilizei a análise de conteúdo, atendo-me às escolhas lexicais constituintes das falas das professoras-PDE para categorizar e analisar os dados. Dessa forma, de acordo com as falas recorrentes das professoras, os dados foram tematizados em: aprendizagem, articulação teoria-prática, profissionalização, autoconfiança, cuidado com o outro e produção de conhecimento. Na sequência, foram criadas seis categorias de análise¹⁰ que respondiam às perguntas de pesquisa¹¹, e que vieram a constituir os títulos das subseções da apresentação e discussão dos dados.

10 Nas análises, utilizei a abreviação RC, para Rodas de Conversa, seguida da numeração referente a cada encontro (RC1, RC2, RC3 e assim sucessivamente). E para melhor organizar as falas das professoras-PDE, organizei-as em turnos numerados, também abreviados, por exemplo, turno 124 = T124.

11 1) Que sentidos são atribuídos por professoras de inglês, ao Programa de formação continuada – PDE, do qual participaram em 2007 e 2008?
 2) De que modo a participação destas professoras no Programa influencia/influenciou suas práticas pedagógicas?
 3) De que modo suas identidades profissionais são (re)constituídas no processo de formação continuada?

A primeira categoria intitulada “O PDE como espaço de colaboração para aprendizagem significativa”, retrata a visão que as professoras têm desse programa de formação continuada; a segunda, “A professora que articula teoria e prática: A práxis da emergência da responsabilidade sobre o outro”, discute a articulação teoria x prática e o cuidado com o outro na representação das professoras; a terceira, “A professora que se vê como profissional”, vai analisar a (re)significação profissional das professoras-PDE; a quarta, “A professora que se vê transformada”, analisa a forma como as professoras se veem após terem participado do PDE; a quinta, “A professora que apresenta o cuidado com o outro”, analisa as formas como a (re)significação dos alunos pode levar também à (re)significação das identidades das professoras; e a sexta, “A professora como produtora de conhecimento” analisa as (re)significações das identidades de professoras confiantes, comprometidas e com isso produtoras de materiais mais significativos dentro de suas realidades.

3. O PDE como espaço de colaboração para aprendizagem significativa

Para discutir o programa PDE como espaço de colaboração para aprendizagem significativa, é necessário um olhar para além daquele de estrutura pedagógica, tomo, aqui, a aprendizagem segundo a definição de Mateus (2009b, p.62), na qual “aprendizagem se define em práticas interpessoais, mediadas por contextos culturais e conhecimentos localmente significativos e pela negociação de identidades compartilhadas”. Dessa forma, a vivência que tiveram no PDE, os contextos sociais de sala de aula dessas professoras, as (re)significações que passaram a ter do aluno, e de suas identidades são elementos indissociáveis e se ligam ao conceito de aprendizagem aqui adotado.

Os excertos analisados mostraram elementos que dão indícios de que houve aprendizagem e transformação com o PDE. Transformações interpessoais que envolvem a valorização do aluno e o ensino colaborativo. Na RC 5, por exemplo, destaca-se o discurso da professora Érica, no T128, onde essa visão do programa como um espaço de colaboração para aprendizagem significativa é explicitada quando ela fala sobre

a produção do *Folhas*¹², “*Eu achava que eu não era capaz de fazer o Folhas[...]todo mundo junto[...]isso foi muito importante*”. O emprego do verbo ‘achar’ no pretérito imperfeito (*achava*) indica algo que se prolongou no seu passado, mas que teve fim; ou seja, pode-se constatar que no PDE, com o auxílio das colegas, Érica passa a se ver capaz de produzir conhecimento. É também marcante a forma como ela se refere à colaboração ao utilizar a expressão ‘*todo mundo junto*’. Esse discurso evidencia também uma possível influência na identidade da professora-PDE, corroborando a colaboração como princípio que toma “as interações como mutuamente constitutivas das subjetividades e identidades dos sujeitos” (MATEUS, 2009b, p. 62).

Os demais excertos dessa mesma RC demonstram que o PDE parece permitir a (re)significação também das concepções de conhecimento das professoras-PDE, que antes não se viam capazes de produzir o *Folhas* e passam a se ver capazes de tal atividade, por exemplo no T124, na fala da professora Érica, “[...]e depois eu consegui enxergar que a gente fez esse tipo de ensino colaborativo no PDE. A gente lia junto, a gente discutia, então não era sozinho, só sozinho. A gente aprendeu muito, claro, quando a gente focava no nosso trabalho que era a individualidade, tudo bem, a gente procurava e tal. Mas nos grupos diários a gente estudava junto. Então, eu acho que esse tipo de estudo colaborativo ajuda bastante.” Observe nesse exemplo que o emprego do adjunto adverbial de tempo ‘depois’ denota essa (re)significação de suas concepções de conhecimento; ao mesmo tempo em que valoriza o ser-com-o-outro dentro do programa ao enfatizar a atividade desenvolvida “junto” aos colegas. A repetição do vocábulo ‘sozinho’, parece enfatizar o reconhecimento da necessidade de construir com-o-outro. Roth e Tobin (2002) discorrem sobre ensino colaborativo como espaço para aprendizagem participatória e emancipadora, só possível quando um se coloca no lugar do outro. A própria professora Érica reconhece o PDE como espaço de colaboração ao afirmar o quanto “*esse tipo de estudo colaborativo ajuda bastante*”. Também a professora Amanda legitima essa colocação da Érica ao rea-

12 “São produções de conteúdos disciplinares, realizadas pelos próprios docentes da rede estadual de ensino paranaense, em conformidade com os princípios políticos-pedagógicos da SEED-PR[...]voltadas para o trabalho com o aluno[...]”(PARANÁ, 2006, p. 13)

firmar, no turno 131, a colaboração no PDE, em suas palavras: “*O ensino colaborativo realmente esteve bem presente.*”

Ao discutir sobre aprendizagem, as professoras argumentam que mudaram suas concepções, tanto no que concerne à aprendizagem do aluno, explicitada no T241, quanto à sua própria aprendizagem no programa PDE - “*estamos sempre aprendendo*” (T242). Assim, no excerto 1 abaixo, é possível visualizar os impactos do PDE nas práticas pedagógicas das professoras, orientadas pelas concepções que passam a ter dos alunos. É interessante notar que o emprego do adjunto adverbial de tempo ‘agora’ revela um impacto significativo nas práticas pedagógicas dessas professoras após participarem do PDE, práticas estas orientadas pelas concepções que elas passam a ter dos alunos. Isso vem corroborar com as pesquisas de Engestrom et al. (2002), que discutem as mudanças nas práticas pedagógicas a partir da (re)conceituação que se faz dos alunos. Visualizando a identidade construída sócio-historicamente na relação com o outro, pode-se dizer que ela está diretamente ligada à aprendizagem, pois um dos modos de se conceituar a própria aprendizagem dá-se pela (re)significação da identidade. No excerto abaixo, o discurso das professoras também demonstra a (re)significação da identidade profissional pela nova percepção que passam a ter do aluno.

T241. Prof^a. Amanda: **Eu também achava que ele não sabia** (risos). Eu **falava**, “a sua obrigação é saber porque você está estudando”. “claro que você sabe!” agora eu já, e eles ficam todo cheio. “então, eu estou te entendendo e você? Estou. Então você sabe falar português”. **Agora** eu estou tendo enfoque da comunicação porque toda vida se você falar errado, está errado, não sabe falar. A gente dá muita ênfase a erros gramaticais, ortográfico, essas coisas, porque é mais visível de detectar. “Onde já se viu trocar um s pelo z, não sabe nem escrever!” A pessoa tem idéia, tem raciocínio até crítico, mas não sabe escrever. Mas então, a comunicação não é só isso. Então, **é interessante que a gente está aprendendo.**

T242. Prof^a. Erica: Ainda bem, estamos sempre aprendendo.
(Excerto 1, RC 5)

O emprego dos verbos no pretérito imperfeito, na fala da professora Amanda ‘*achava, falava, sabia*’ (T241), pode demonstrar a (re)significação de suas concepções acerca de seu trabalho, ao diferenciar o que era antes de sua participação no PDE, do que é hoje. Também a utilização do marcador temporal “*agora*” (T241) é bastante recorrente nas falas das professoras durante as RC e evidencia esta mudança; assim como a utilização do tempo presente contínuo “*é interessante que a gente está aprendendo*” no turno 241 e “*estamos sempre aprendendo*” no turno 242, indica essa continuidade da ação de aprender.

Na RC 5, também é possível perceber as (re)significações das professoras sobre as expectativas iniciais de participarem do PDE visando ao afastamento da sala de aula, não simplesmente para estudar, mas possivelmente para um tempo livre, bem como à elevação na carreira/salarial, que conseqüentemente teriam ao término do programa. Expectativas essas, que foram modificadas no decorrer de suas participações no PDE, e são explicitadas no turno 305 na fala da Prof^a. Aline: “*elevação também, mas o meu era um ano fora da sala de aula. Entrei assim, mas saí transformada. Muito importante mesmo. Esse envolvimento que eu tenho hoje, jamais eu teria se não tivesse feito o PDE.*” Nesse discurso, o emprego do verbo ser no pretérito mais que perfeito (**era**), indica que deixou de ser, não é mais; já a conjunção adversativa ‘mas’ indica que houve uma re(significação) dos sentidos do PDE para essas professoras, que parecem concebê-lo também como espaço para reflexão. Outra análise importante, também do turno 305, trata-se da declaração de valorização da sua prática após ter participado do PDE, “*Esse envolvimento que eu tenho hoje, jamais eu teria se não tivesse feito o PDE*”, valorizando também sua participação no programa. Ao utilizar o advérbio ‘jamais’, a professora parece denotar uma condição *sine qua non* à sua participação no programa e às (re)significações assumidas em sua vida.

Considerando que o conhecimento se dá na e pela práxis, cuja “preocupação fundamental é refletir, pensar, analisar a realidade como objetivo de transformá-la” (FRIGOTTO, 1989, p. 82), o PDE configura-se também como espaço de aprendizagem significativa, pois além proporcionar às professoras oportunidade de distanciarem-se de suas práticas, e, assim,

terem esse olhar diferente, levou essas professoras a práticas diferentes, conforme o depoimento da professora Érica, no , T 37 da RC 7, quando a Prof^a. Érica afirma: “*Eu acho que o PDE ajudou em amadurecer isso. Saber que tem que escolher, adequar. Porque, **antigamente, pegava o livro didático, ia lá mandar xerocar***”. Ao utilizar o adjunto adverbial de tempo ‘antigamente’ a professora contrasta uma prática do passado, com sua realidade após o PDE. Valoriza a aprendizagem ao afirmar que o programa a levou a “... *saber que tem que escolher, adequar...*”, quando antes do PDE ficava presa ao livro didático, “...***pegava o livro didático, ia lá mandar xerocar***”.

Diante das análises acima expostas, percebe-se que as professoras conferem ao PDE diferentes sentidos, seja de espaço para reflexão; seja de espaço para (re)significação da figura do aluno, objeto do seu trabalho, e, conseqüentemente, espaço para (re)significação de suas próprias identidades a partir dessa nova visão do aluno. Mas configura-se, primordialmente, como uma das possibilidades potencializadoras de oportunidades para aprendizagem realmente significativa nas práticas das professoras que o cursaram.

Segundo o conceito de ZDP (VYGOTSKY,1984/2003), no qual primeiro ocorre o aprendizado e depois o desenvolvimento, é possível afirmar que essas professoras aprenderam muito no PDE, mas ainda estão em processo de desenvolvimento. De modo que podem estar no processo de se apropriar do conhecimento, internalizando, por meio de um processo colaborativo, de novas práticas e novos conceitos. Pois se observa que, no que diz respeito às práticas de sala de aula, esse processo de internalização parece ainda inacabado. Posteriormente ao processo de internalização, espera-se que, com o tempo os questionamentos desenvolvidos nas Rodas de Conversa ao longo desta pesquisa, possam vir a contribuir no processo de externalização desses conhecimentos. Sendo assim, o ver-se diferente diante do novo, e o tentar fazer diferente, tão presente no discurso das professoras que participaram desta pesquisa, pode ser entendido como indício da aprendizagem em processo, pois compreendo que o conceito de mudança está ligado ao conceito vygotskyano de aprendizagem e desenvolvimento.

4. A professora que articula teoria e prática: a práxis e a emergência da responsabilidade sobre o outro

Um outro impacto do PDE diz respeito à forma como as professoras parecem (re)significar os conceitos de teoria e prática, o que acarreta, por sua vez a (re)significação de suas práticas pedagógicas, conforme demonstrado abaixo:

T 66 Prof^a. Aline: [...] eu acho que pra mim o PDE foi essa abertura, *eu vi a razão da teoria*, eu passei a valorizar mais. Aí você começa a olhar e dizer “ah então é isso. Assim, assado” E pra mim foi muito importante, e **daí hoje os meus olhos pro aluno são outros, eu não enxergo mais “ai meu Deus, mais um, né”**. (Excerto 3, RC 1)

No T 66 do excerto 3, observa-se que a professora Aline, ao falar sobre o impacto do PDE em sua vida, afirma “*eu vi a razão da teoria*”, demonstrando que ela está ressignificando sua concepção de teoria, o que por consequência leva a um novo entendimento da dicotomia teoria/prática tão presente em nossas salas de aula. Compreende-se que, ao mudar sua concepção de teoria, isso provavelmente irá influenciar sua concepção de prática, e essa dupla mudança deverá afetar sua identidade, isso porque, conforme discutido anteriormente, identidade e prática social, mediadas pela cultura na qual os indivíduos co-existem, constituem-se dialeticamente. Nesse sentido, transformações epistemológicas são forjadas no interior de práticas sociais coextensivas às identidades dos sujeitos envolvidos e assim reversamente, não havendo, desse modo, relação direta de causa-consequência, mas, sim, ressignificações recíprocas. O marcador temporal ‘*hoje*’, recorrente no discurso da professora Aline permite considerar a inter-relação entre sua participação no PDE, a ressignificação da relação teoria-prática e os modos como ela expressa sua identidade de professora que articula esses polos. O provável resultado da (re)significação de teoria-prática, parece também permitir outras (re)significações, ao afirmar “*hoje os meus olhos pro aluno são outros*”, a professora deixa de ver o aluno apenas como um número (i.e. *mais um, né*). Aline declara uma ressignificação do objeto de seu trabalho, ou seja,

do próprio aluno, corroborando com a visão de Engeström et al (2002) quando discutem que, na medida em que os professores passam a ver seus alunos de modo diferente, são capazes de projetar novas possibilidades de aprendizagem, pois a reconceituação do aluno, objeto do trabalho do professor, leva a uma reestruturação de toda atividade do professor.

Ainda na RC 1, é notável a preocupação para com o aluno demonstrada na fala tanto da professora Aline, no Turno 182: “*eu me sinto responsável por ele, coisa que eu não me sentia [...]*”, quanto da professora Amanda, no Turno 183: “*Ela falou a palavra chave **responsabilidade**. Ah gente, depois do PDE, eu me sinto também responsável. Eu sinto que eu tenho que fazer meu aluno aprender porque está muito feia a situação*”, o que nos remete a um desejo próprio de transformação de suas práticas pedagógicas, motivado pelo sentido de responsabilidade despertado pela participação no programa.

A partir do momento que Aline declara um novo olhar sobre seu aluno - (re)significando, em contrapartida, a própria identidade - surge uma situação de proximidade. Penso que a professora passa a acreditar mais nas potencialidades do outro na figura do aluno. Se olharmos sob a perspectiva da teoria da atividade, na estrutura do sistema de atividade humana, de Engeström (1987), percebemos que, ao ressignificar o objeto, ressignificam-se também os artefatos mediadores desta interação, assim como as regras, a partir da ação da professora, pois “o sistema é dinâmico e se relaciona com outros tantos [...] condizentes a outras atividades desenvolvidas pelos indivíduos dessa comunidade” (PASSONI, 2009, p. 172). O resultado da transformação da professora ora apresentado vem de encontro com a segunda pergunta de pesquisa, pois remete aos impactos da participação das professoras-PDE, neste programa, nas suas práticas pedagógicas.

“Qualquer tentativa de ressignificar o aluno é importante para a identidade dos professores” (ENGESTRÖM; ENGESTRÖM; SUNTIO, 2002, p. 215). O aluno é objeto do trabalho do professor e quando o professor (re)significa o aluno, ele dá outro sentido ao ensinar. No pensamento vygotskyano, ao agir sobre outras coisas, o indivíduo não se

limita a transformá-las, ele se transforma no processo, o que caracteriza o ser humano como agente de si mesmo. Trata-se de uma (re)significação da sua identidade ligada à identidade do aluno.

Nos excertos, até aqui apresentados, pode-se visualizar as várias formas como o PDE tem afetado diretamente as práticas pedagógicas das professoras-PDE, pois de acordo com suas próprias representações, houve valorização da teoria, reconceituação dos processos de reflexão, e (re)significação de suas identidades, para professoras mais comprometidas com sua formação, que desejam aprender mais. Hoje elas se veem mais responsáveis, com uma prática pedagógica, que embora ainda tradicional, decorre das escolhas feitas a partir de um novo olhar para o aluno, dentro das limitações de suas realidades.

5. A professora que se vê como profissional

Nóvoa (1995) considera que a atuação no contexto sociopolítico é elemento constituinte das identidades profissionais e afirma que “O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola” (p. 116). Ainda segundo esse autor, a identidade vai sendo desenvolvida também com a contribuição das interações estabelecidas entre o contexto profissional e os outros contextos socioculturais e políticos.

Percebe-se nos discursos analisados que as professoras se veem como atuantes no processo político-pedagógico atual. O discurso da Amanda no excerto 4, por exemplo, na RC 1, T48, apresenta uma necessidade de ruptura para com as estruturas dominantes: “**não adianta partir deles, de decretos...**”, ao mesmo tempo em que expressa um desejo de agência docente: “*Então agora eu acho que tá tendo mais reunião, mais discussão. E o PDE mais uma oportunidade assim excelente pra refletir, e de que a gente tomar consciência de que o ensino não tá bem mesmo!...*”. Por muito tempo e ainda hoje, para muitas pessoas, magistério é sacerdócio. Observe que, ao afirmar “**E nós somos profissionais**”,

a professora Amanda está assumindo uma identidade de profissional, contrapondo às idéias de professor como sacerdócio ou ocupação ou uma “simples prestação de serviço que é remunerado” (CELANI, 2006, p. 30). Importante destacar aqui a valorização que a professora Amanda dá à profissão ao destacar que as mudanças na educação devem partir do professor; a percepção dela, por sua participação no PDE, de que o ensino não vai bem, e que cabe também a ela - professora - mudar essa realidade: “...*Que a gente tá ensinado muito pouco...*”.

T48. Profª. Amanda: E embasamento principalmente, né? Porque falava-se em mudanças mas as mudanças ocorriam realmente, né, nas esferas mais superiores. **Agora não, agora a gente percebe, se a gente quiser mudar mesmo a educação vai ter que chegar no professor, não adianta partir deles, de decretos, sei lá mais o que, se não chegar no professor não vai mudar nada.** Só muda no papel. Nós continuávamos nossa prática antiga porque na verdade não chegava ao chão da escola. **Então agora eu acho que tá tendo mais reunião, mais discussão. E o PDE mais uma oportunidade assim excelente pra refletir, e de que a gente tomar consciência de que o ensino não tá bem mesmo! Que a gente tá ensinando muito pouco. E nós somos profissionais.**

(Excerto 4, RC 1)

A repetição do marcador temporal ‘agora’, no discurso acima, denota divisão entre o antes e o depois do PDE; ou seja, evidencia a forma como ela se vê transformada depois de sua participação no programa. Já no excerto abaixo, a discussão levantada, nos remete ao posicionamento profissional assumido pelas professoras, que tecem críticas às reformas e prescrições na área educacional. No turno 13 da RC 5 abaixo, a professora Amanda utiliza a metáfora ‘chão da escola’ para evidenciar o distanciamento entre as escolas e os órgãos prescritores da educação, enquanto no turno 17 ela utiliza o marcador temporal ‘agora’, para mostrar que depois do PDE sua visão é outra, pode-se dizer que ela percebe sua contribuição na construção do currículo.

T13. Prof^ª. Amanda: [...] **E toda mudança que se propõe, a gente pensa sempre assim, ah é lá de cima**, lá de cima, e no meu artigo, a Deise pediu pra que eu, é, falasse um pouco sobre inovação e mudança na educação. Aí que eu tive assim uma oportunidade melhor de ver. Que falar assim em mudança nas esferas centrais né, que fica entre o poder público e os acadêmicos. **E a gente mesmo, o chão da escola, não é atingido, e se chega alguma coisa, a gente não dá importância, fala ah isso aí vem tudo pronto.**

[...]

T17. Prof^ª. Amanda: E a gente, inclusive o PDE, e **agora** com a construção coletiva do currículo, né, das DCE, a gente ainda ouviu muitos professores falarem ‘pra que que a gente vai fazer isso aí?’ Porque já vem pronto. **Mas eu percebo que não, que a gente tá participando, eu sinto que nossa participação**

T18. Prof^ª. Aline: Não porque resultado daquilo foi nós que fizemos.

T19. Prof^ª. Amanda: **Tem as nossas vozes, né?**

T20. Prof^ª. Aline: Com certeza **porque houve reuniões, houve tudo e aquilo que tá ali.**

T21. Prof^ª. Érica: **E tá voltando pra nós.**

T22. Prof^ª. Aline: É ué.

T23. Prof^ª. Érica: **A gente ta vendo.**

T24. Prof^ª. Aline: É aquilo lá

(Excerto 5, RC 1)

Pela discussão acima, percebe-se que hoje elas já assumem identidades de professoras atuantes também nas esferas políticas da educação, “*Tem as nossas vozes...*”(T19). No turno 20, a professora Aline expressa ver-se inserida nas políticas educacionais por meio de sua participação no programa PDE, “*porque houve reuniões, houve tudo e aquilo que tá ali*”. E, também, na sequência a professora Érica, complementa ao utilizar o verbo no presente contínuo, “*ta voltando pra nós*”(T21), expressando uma idéia de consequência.

No turno 23 a construção verbal ‘ta vendo’, utilizada pela professora Érica, pode denotar um reconhecimento que agora elas veem de maneira diferente de antes de sua participação no PDE; corroborando com a ideia de que somente depois de passar pelo programa é que começaram a reconhecer suas vozes presentes nos documentos.

Em nossa 7ª RC, ao conversarmos sobre a (re)significação profissional promovida pelo PDE, foi possível constatar na fala das professoras, que a motivação foi um dos fatores geradores de (re)significações na vida profissional das professoras-PDE. Inclusive, neste encontro, pode-se visualizar mais um aspecto indicativo do já discutido *turning point* deste estudo. No turno 428, por exemplo, o discurso da professora Amanda expressa também sua ressignificação das RC, ou seja, o motivo de sua participação nas Rodas de Conversa, que com o desenrolar das ações do grupo que, no processo de voltar a se reunir e discutir experiências e agruras da sala de aula pós PDE, fez com que as RC deixassem de ser apenas instrumento e passassem a ser também espaços para aprendizagem, configurando-se assim, no que Vygotsky (2000) denomina instrumento-e-resultado: “*Eu acho que mudou bem o meu perfil e eu espero não me desmotivar. Por isso que talvez eu **tenha que vir** de lá (da cidade onde mora, há cerca de 70 km de Londrina) **até aqui pra gente retomar**” (T428). O emprego da expressão ‘tenha que vir’, tem a ver também com as novas identidades das professoras que se veem, neste momento, como agentes de sua formação, não mais esperando do governo, mas propondo que juntas possam voltar a compartilhar experiências, pois a iniciativa de fazer de nossas RC espaço para compartilhar experiências partiu delas, ao solicitarem que eu oficializasse nossas RC como um Curso de Extensão.*

A (re)significação identitária das professoras perpassa todas as RC. Em diversos momentos elas se posicionam de forma a evidenciar a influência do PDE em sua atuação profissional. No próximo excerto, por exemplo, o impacto desse programa na vida das professoras que dele participaram (re)estrutura suas identidades que antes não aceitavam a profissão. A partir da experiência obtida no programa, passaram a ter suas identidades profissionais e sociais reconfiguradas. Dessa forma, pode-se dizer que, “a identidade social diz respeito aos aspectos do auto-conceito e imagem, baseados na sua pertença a um determinado grupo, *à tribo social*, com todo o seu quê de valorização ou desvalorização associadas” (NOGUEIRA e SOUZA, 2003, p. 234). Ao analisar o discurso da professora Amanda, percebe-se, que no turno 217, ela demonstra, com a utilização dos verbos ‘sabia’, ‘tinha’, ‘ficava’, para descrever como se

portava no decorrer das aulas durante o programa PDE, uma identidade de professora que se via limitada, e que no momento atual já não existe mais. Ao ter acesso ao conhecimento das novas tecnologias no programa, sente-se transformada, assumindo uma identidade de profissional capacitada.

T217. Prof^a. Amanda: É. As memórias são essas mesmo e o que eu lembro muito no PDE é realmente as aulas no laboratório de informática, dificuldades assim imensas. **Que eu não sabia**, a Cidinha tinha que ter uma paciência. **Porque pra clicar um botão, eu tinha que perguntar** “É aqui que e clico?” “Que que eu faço agora?”. Eu não caminhava, não dava um passo. Aí, o povo que sentava perto de mim, coitados. Eles também pouco caminhavam porque **eu ficava** “E agora?” “Como é que faz isso?”.

[...]

T351. Prof^a. Amanda: **Aí** eu falei “ai meu Deus”. **Aí eu comecei a me identificar e hoje, graças a Deus, eu tenho orgulho da minha profissão, gosto de ser professora**, é isso que eu sei ser, e foi uma pena que eu não descobri isso antes porque **eu tinha até vergonha da minha profissão. Hoje não, eu sou professora com orgulho**, não importa que eu ganhe pouco, mas eu sou professora. Enfim, mas aqueles textos. Acho que foi a Elaine mesmo!

T352. Prof^a. Aline: É.

(Excerto 6, RC 7)

No turno 351, a professora Amanda volta a utilizar o vocábulo ‘*ai*’, referindo-se ao momento PDE, e ao utilizar o vocábulo ‘*hoje*’, demonstra, mais uma vez, a (re)significação de sua identidade, confirmada pelo verbo ‘*ter*’ no tempo presente, “...e **hoje**, graças a Deus, eu **tenho** orgulho da minha profissão...” Nesse turno essa divisão de antes e depois do PDE fica bem marcada, porque no seu discurso a professora também utiliza os vocábulos ‘*tinha*’, ‘*hoje*’ e ‘*sou*’, contrastando o antes e o depois de sua participação no programa PDE, “...eu **tinha** até vergonha da minha profissão. **Hoje não, eu sou** professora com orgulho”. Isso confirma a relevância de cursos de formação continuada, quando vemos professores que já estão atuando há muito tempo, terem suas identidades (re)significadas de modo a reconhecer seu próprio valor. Neste turno, percebe-se

que a professora consegue superar uma frustração (a falta de opção por não conseguir passar no vestibular para outros cursos, a necessidade, a pobreza, entre outros aspectos) ao convertê-la em sentimento de orgulho profissional (quando se ‘reconhece’ de fato professora). Assim, corroborando com Nóvoa (1995), vejo que a identidade de uma pessoa vai se (re) construindo na dinâmica do PDE, quando a professora, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a si mesma, ao longo da sua história, vai se formando, se transformando, num processo de interação.

Nessa mesma RC 7, a professora Amanda, em seu discurso no T 355, quando discorre sobre a (des)valorização da profissão: **“Muito pouco valorizada, mas aquilo que os nossos alunos têm como referência somos nós, muitas vezes, só nós porque às vezes eles não têm pai, não tem mãe, não tem família que sejam referência pra eles. Então, muitas vezes nós é que somos. Então, a nossa postura exige muito da gente, nós temos que ter uma vida assim, procurar porque nós somos humanos, uma vida condizente, enfim, coerente, pra que eles possam ver que vale a pena”**, expressa uma (re)significação de sua identidade, na reconceitualização das relações humanas (professor-aluno) no seu contexto social, configurando a unimultiplicidade que “compreende o ser humano e em sua existência com o outro” (MATEUS, 2009b, p.62).

6. A professora que se vê transformada

Considerando a importância da autoconfiança para a atuação profissional, compartilho com o postulado de Nóvoa (1997, p. 33) de que “a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais”. Nesse sentido o excerto abaixo demonstra que as professoras sentem-se mais autoconfiantes para suas ações pedagógicas após terem cursado o PDE.

T48. Prof^a. Amanda: [...] e o PDE mais uma oportunidade assim excelente pra refletir, e de que a gente tomar consciência de que o ensino não tá bem mesmo! Que a gente tá ensinando muito pouco. ***E nós somos profissionais.***

- T49. Prof^ª. Aline: Exatamente porque a gente se insere, né, mais.
 T50. Prof^ª. Amanda: *dá pra gente mudar.*
 T51. Prof^ª. Amanda: *A gente tem que mudar!*
 T52. Prof^ª. Érica: Porque no princípio você fala assim: ah tá ruim, mas o que eu posso fazer? Eu sou sozinha
 T53. Prof^ª. Aline: Exatamente, é!
 T54. Prof^ª. Érica: Não posso fazer nada!
 T55. Prof^ª. Amanda: Isso.
 T56. Prof^ª. Aline: É.
 T57. Prof^ª. Érica: *E agora não, agora a gente vê que a gente pode. Né?*
 T58. Prof^ª. Amanda: Que a gente tem que. Né?
 T59. Prof^ª. Érica: *A gente tem capacidade de mudar.*
 T60. Prof^ª. Aline: Nesse sentido é que o PDE foi muito importante mesmo!
 Bom, eu vou falar por mim, né [...]
 (Excerto 7, RC 1)

As marcações em itálico/negrito acima, destacam como está fortemente marcada uma identidade de professora autoconfiante no discurso das três professoras PDE. Tais discursos nos remetem ao postulado de Nóvoa (1995, p.16) sobre o processo identitário: “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Quando no T86, a Prof. Amanda usa a expressão ‘*agora eu tô mandando ver*’, assim como no T59 acima, o reconhecimento da prof. Aline, ‘A gente tem capacidade de mudar’, denotam autoconfiança adquirida pelas professoras. No T 86, é possível uma leitura de uma professora que se vê confiante em sua capacidade de atuação, tendo sua identidade ressignificada após sua participação no PDE, pela utilização do marcador temporal ‘agora’: ‘*agora eu tô mandando ver*’; e da construção verbal no futuro, o que denota que de agora em diante sua prática será diferente, ‘*vão ter a noção e que existe isso na língua inglesa*’.

O excerto 8, abaixo, foi extraído da nossa segunda RC, quando estávamos discutindo as mudanças. É possível notar que as professoras se vêem transformadas, talvez não ainda como seria o esperado de acordo com os objetivos do PDE, mas hoje elas se veem com suas identidades transformadas. O discurso da professora Amanda evidencia essa transfor-

mação; pois demonstra que elas estão mais envolvidas com a profissão, não medem esforços para realizar um trabalho diferenciado como ilustra a discussão levantada nos turnos 147 a 149, a seguir.

T147. Prof^a. Amanda – Não. É que eu **mudei assim**, a minha maneira. Eu **mudei bastante**, só que a minha maneira. **Eu tô trabalhando muito mais**.

T148. Prof^a. Aline – Ah...

T149. Prof^a. Amanda – **Eu tô conseguindo fazer uma coisa**. Mas **eu tô me realizando**.

(Excerto 8, RC 2)

Ao utilizar o tempo verbal pretérito perfeito nas construções, ‘*mudei assim*’, ‘*mudei bastante*’, a professora Amanda assume que hoje já não é mais a mesma. Ela tem uma nova identidade profissional, “*Eu tô trabalhando muito mais*”, “*Eu tô conseguindo fazer uma coisa*”, uma identidade de professora mais comprometida e também realizada por seu envolvimento com a profissão, “*eu tô me realizando*” (T 147). O gerúndio empregado nessas falas (‘*trabalhando*’, ‘*realizando*’) denota que essa transformação não foi efêmera, que não se acabou com o término de sua participação no programa PDE; mas que tem continuidade em sua vida, ela assume a identidade de professora responsável e comprometida com o ensino.

Na discussão abaixo, as professoras-PDE comparam a maneira de pensar ao entrarem no programa e a forma como pensam hoje. Assume-se aqui, uma identidade de professor emancipado, que não se coloca na posição passiva daquele que apenas “ouve”, mas no lugar daquele que tem um outro olhar, que tem atitude. E, certamente, um tornou-se outro professor. Elas estão falando que depois do PDE elas assumiram outra posição diante do discurso acadêmico, sacralizado e hegemônico, que permite hoje “ver” de outro modo aquilo que antes elas somente “ouviam”.

T181. Prof^a. Erica: Bem, eu acho que o que elas falaram é o básico né? A teoria veio pra um suporte pra prática. **E a gente queria uma coisa prática**.

Por que que não dão receitas prontas? Eu acho que eu aprendi isso, **se eu**

quero uma mudança na minha prática, **eu vou ter que mudar**. É lendo, é discutindo, é procurando, é pesquisando.

T182. Prof^ª. Amanda: **É e na teoria pra prática, voltando pra teoria pra comprovar**

T183. Prof^ª. Aline: É

T184. Prof^ª. Amanda: Porque você fala o que está dando certo, o que que não tá, como que eu tenho que fazer pra **lidar com aluno, com sala de aula**. Todo vida **nós professores queríamos** uma receita pronta e não existe. Porque **você lida com alunos, com sala**.

T185. Prof^ª. Erica: Que **são diferentes, entre eles**

T186. Prof^ª. Amanda: Então, o que funciona aqui, não funciona lá. Então a gente aprende isso. A gente é que tem que correr atrás e

T187. PP: Da teoria pra prática e da prática também né?

(Excerto 9, RC 5)

O tempo passado utilizado pela professora Érica no turno 181, “*E a gente queria uma coisa prática*”, marca uma posição de professor prático que buscava por ‘receitas prontas’, contrapondo-se a uma identidade presente, “*se eu quero uma mudança*”, de quem deixa de ser consumidor, que ficava esperando que outros lhe dessem receitas prontas, para ser agente, produtor de transformação, essa expressão ‘*eu vou ter que mudar*’, expressa um desejo tão forte que chega a soar quase que como uma obrigação.

Nos turnos 182 a 187 a discussão nos remete ao conceito de práxis transformadora, “*é na teoria pra prática, voltando pra teoria*”, que as professoras-PDE passam a ter após sua participação no programa, elas passam a valorizar mais a figura do outro ao reconfigurar seu objeto de trabalho, reconhecendo a figura humana e sua historicidade em seu objeto de trabalho, “*você lida com alunos, com sala*”, “*que são diferentes, entre eles*”.

7. A professora que apresenta o cuidado com o outro

Ensinar é também acreditar que não existe um sujeito pronto e acabado, e que ele está sempre se transformando no movimento das relações

vivenciadas. No discurso das professoras aqui analisado, fica evidente que após terem participado do programa de formação continuada, elas reconhecem que sua visão do aluno mudou. O T 183 da RC 1, abaixo, marca claramente o impacto que o PDE teve na ressignificação de sua identidade enquanto aprendiz do programa no que diz respeito ao aluno: *“Ah gente, depois do PDE, eu me sinto também responsável”*.

T182. Prof^a. Aline: É então, **eu tenho um outro olhar, eu me sinto responsável por ele, coisa que eu não me sentia**. Eu tenho eu acho que nessa visão eu cresci...

T183. Prof^a. Amanda: Ela falou a palavra chave responsabilidade. **Ah gente, depois do PDE, eu me sinto também responsável. Eu sinto que eu tenho que fazer meu aluno aprender** porque está muito feia a situação.

(Excerto 10, RC1)

No turno 182, acima, a professora Aline reconhece a (re)significação de sua identidade ao assumir uma postura mais próxima do aluno. Os verbos ‘ter’ e ‘sentir’ no presente indicam que hoje sua conduta para com o aluno pode ser outra, *“...eu **tenho** um outro olhar, eu me **sinto** responsável por ele...”*. Já no turno 183, os verbos no presente, ‘*sinto*’, ‘*tenho que*’ denotam que essa preocupação com o aluno deu-se em função da sua participação no PDE. Ao afirmar *“Eu **sinto** que eu **tenho** que fazer meu aluno aprender...”* a professora clama para si a responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno, assumindo uma identidade de profissional responsável pelo outro.

Na quarta roda de conversa, ao discutirem sobre a influência do PDE na satisfação com a carreira e no envolvimento das professoras com a profissão, elas, mais uma vez, declaram uma ressignificação do aluno, ao apresentarem hoje um cuidado com o outro que antes de suas participações no programa elas desconheciam.

T50. Prof^a. Amanda: [...] **Eu me encantei mais**. [...] Eu na minha idéia, no meu, na minha realidade foi a questão da teoria. Que pra mim teoria não valia nada. **Então** eu fiz essa ligação, vi a importância. Aí eu me, me inseri

no contexto, **então, hoje eu me sinto mais responsável, fiquei assim mais participante, e responsável pelo processo, porque pra mim antes não era.** Antes eu falava: vou fazer o meu, to tudo bem. Faço o meu faço certo, e o resto né, que faça sua parte e eu faço a minha. Eu não me sentia inserida no contexto, né. Eu me limitava a fazer a minha parte, né, mas depois do PDE não. **Minha visão melhorou muito! Eu me sinto inserida, né. Eu me sinto responsável também.** Eu falava: Ah, não é culpa minha não, ué ele não quer aprender o que é que eu vou fazer? Eu não vou ficar aí, né? **Mas eu vejo que eu tenho minha parcela de responsabilidade.**

[...]

T52. Prof^a. Amanda: [...]sabe, **antes** eu tinha muito sentimento de culpa. [...] Mas **agora** não. [...] Eu me envolvo mais, né. Eu penso mais no aluno. Apesar de todos os, eu acho que o também o tempo, né, já deu isso pra gente também, né. Assim, **o jeito de lidar com o aluno, né. Antes eu via ele, assim: Ah meu Deus! Praticamente como meu inimigo né. Que eu tinha que aturar todo dia. Hoje não. Hoje eu, eu gosto deles.** São aqueles uns que sempre, sempre tem aqueles uns que maltratam mesmo. Mas eu gosto, da maioria deles eu gosto. **E gosto de interagir com eles, só sinto mesmo, realmente, a falta de tempo pra fazer as coisas.** É, é um X muito, muito grande. **Número de alunos dentro da sala, né, a indisciplina. Acho que é, são os entraves, né.** [...] (Excerto 11, RC 4)

Nos turnos acima, percebe-se a ligação entre os sentidos do PDE e as transformações que as professoras dizem sentir em suas identidades profissionais, na medida em que concebem a relação teoria-prática, resignificam suas ações, tornado-se mais responsáveis e mais participantes. Os marcadores temporais ‘antes’ e ‘agora’, recorrentes nos excertos analisados demarcam essa causalidade PDE em suas práticas atuais. A conjunção ‘então’ utilizada pela professora Amanda, mostra essa relação de causa-efeito, assim como também os marcadores temporais, ‘hoje’ e ‘antes’, “...**então, hoje eu me sinto mais responsável, ... porque pra mim antes não era**”. Ao contrapor sua visão anterior ao PDE, com a atual, ela utiliza a conjunção adversativa ‘mas’ e os verbos ‘ver’ e ‘ter’ no tempo presente, que denotam à professora essa identidade de responsável pelo outro, “**Mas eu vejo que eu tenho minha parcela de responsabilidade**” (T50). No turno 52, a professora Amanda assume a (re)significação do

aluno ao afirmar que mudou seu olhar, “*Antes eu via ele, assim...como meu inimigo...hoje eu, eu gosto deles...gosto de interagir com eles...*”. Ela apresenta esse cuidado com o outro, ao questionar o tempo que não dispõe para preparar aulas como gostaria, “*só sinto mesmo, realmente, a falta de tempo pra fazer as coisas.*” E a indisciplina gerada pelo número acentuado de alunos por turma, fatores que julga empecilhos para que sua atuação profissional seja satisfatória, “*...Número de alunos dentro da sala, né, a indisciplina. Acho que é, são os entaves, né...*”, (T52). As identidades das professoras-PDE foram (re)significadas de tal forma, que hoje, observam esses fatores negativos, número de alunos por turma, tempo insuficiente para preparação de aulas, como dificultadores em suas práticas. O tempo é o mais recorrente nos discursos das professoras e permeou todas as RC.

Os discursos dessas profissionais, ilustrados nos excertos desta seção, demonstram um novo olhar para si mesmas e para seus alunos, resultando numa (re)significação identitária. Isso ocorre “a partir não só da relação consigo próprio, no conflito entre imagens de si (presentes, passadas e idealmente projetadas), como a partir da relação que ele estabelece com o outro, no reconhecimento desse outro e da diferença entre ambos” (NOGUEIRA e SOUZA, 2003, p.234).

8. A professora como produtora de conhecimento

A percepção das professoras de que é possível aliar teoria à prática e promover conhecimento contextualizado ao produzirem seu próprio material, bem como ao deixarem de apenas seguir o livro didático, é bastante marcante no excerto abaixo.

T227. Prof^a. Érica: Mas eu acho que dá sim. Eu acho que a gente deveria enfrentar um pouquinho o medo da () e eu acho que a gente estava muito acomodada e achava que, ah vamos copiar do livro didático que tá pronto, xerocar [...]

T228. Prof^a. Aline: Pra que ter mais trabalho?!

T220. Prof^a. Érica: Hoje eu procuro, lá a gente não adota livro, **então todo**

material que eu faço sou eu que produzo[...]

T229. Prof^{ta}. Érica: **Agora não, a gente vê que é possível fazer.**

(Excerto 13, RC 1)

Ao comentar sobre sua participação no PDE e sua prática de sala de aula hoje, a professora Érica expressa em seu discurso o quanto sua identidade de professora foi ressignificada. Ela afirma que hoje produz seu próprio material, de acordo com sua realidade. O vocábulo ‘*agora*’ é um marcador muito significativo, pois evidencia ser o momento presente diferente do que ocorreu no passado, indicando, portanto, transição. Nos discursos acima, é evidente a percepção da possibilidade de produzir um material autêntico, que faça mais sentido para os alunos. Esse excerto é muito rico, pois também revela que o PDE constitui para essas professoras um espaço de transformação de si, ao expressarem uma identidade de professora que se vê como aquela com poder de transformação: “*Agora não, a gente vê que é possível fazer*” (RC 1, T 229). Esse discurso apresenta a disposição das professoras em mudar suas práticas, torná-las mais significativas para o contexto sócio-histórico-cultural de seus alunos.

Considerando que a identidade é fluída, percebemos nos excertos analisados que os discursos das professoras-PDE, nos remetem às (re) significações vivenciadas em suas identidades durante e após suas participações no programa PDE. Essas (re)significações influenciam suas práticas, pois hoje elas se identificam melhor com a profissão, e com isso se veem mais confiantes, mais próximas de seus alunos, e, por isso, também mais responsáveis.

Para melhor visualização dos resultados discutidos, apresento abaixo um quadro com a síntese das análises realizadas:

PDE: Impacto nas práticas pedagógicas e nas identidades de professoras de inglês		
Perguntas de Pesquisa	Categorias de Análise	Síntese das Análises
1) Que sentidos são atribuídos por professoras de inglês, ao Programa de formação continuada – PDE, do qual participaram em 2007 e 2008?	O PDE como espaço de colaboração para aprendizagem significativa. A professora que articula teoria X prática.	O PDE como uma das possibilidades potencializadoras de oportunidades para aprendizagem realmente significativa das professoras que o cursaram.
2) De que modo a participação destas professoras no Programa influencia/ influenciou suas práticas pedagógicas?	A Práxis e a emergência do cuidado com o outro.	Reconhecimento da legitimidade do outro.
3) De que modo suas identidades profissionais são (re)constituídas no processo de formação continuada?	A professora que se vê como profissional. A professora que se vê transformada. A professora que apresenta o cuidado com o outro. A professora que se vê produtora de conhecimento.	Identidades (re)significadas. Professoras que fazem escolhas mais conscientes.

Quadro 2: Síntese das análises

Diante dos excertos analisados, vejo que as transformações nas práticas das professoras-PDE, são muitas, mas em sentidos outros, diferentes daqueles almejados pelo PDE, de professores trabalhando sob a abordagem de gêneros, desenvolvendo unidades didáticas, de acordo com o que preconizam as Diretrizes do Estado. O que também não quer dizer que não existiram mudanças na prática dessas professoras, ao contrário, elas se veem transformadas, assumem ter mudado, se vêem mais comprometidas com seus alunos e afirmam que ao preparar suas aulas fazem escolhas mais conscientes.

Conclusões

Considerando que o presente trabalho pretendeu-se forjar espaços para promover discussões acerca dos impactos do Programa de Formação Continuada PDE nas (re)significações das identidades das professoras que o cursaram e conseqüentemente em suas práticas, pelas análises dos discursos das professoras-PDE, foi possível visualizar que esse modelo de formação continuada destaca-se por sua excelência em (re)aproximar a escola pública e a universidade, ao trazer o professor de volta ao universo acadêmico, oportunizando-o tomar conhecimento das pesquisas – via leituras, discussões, participação em seminários, simpósios, e outros eventos relacionados à formação de professores –, assim como por proporcionar a essas professoras tornarem-se, também, produtoras de conhecimento localmente situado, por meio da interação com outros professores e com seus próprios alunos, já que no programa, as produções de materiais didáticos ocorrem a partir da realidade de cada professor com suas turmas. Neste caso, é possível afirmar que a pesquisa aqui apresentada apontou que as professoras-PDE conferem vários e distintos sentidos ao programa, tais como: espaço de aprendizagem significativa para suas práticas pedagógicas; (re)significação de seus alunos; e, conseqüentemente, (re)significação de suas próprias identidades, entre outros.

Ademais, também foi possível visualizar a valorização que as professoras passaram a dar à teoria, à reconceituação da reflexão na busca por práticas democráticas de reconstrução social, ao (re)significar suas identidades. Tais ações demonstram um maior comprometimento das professoras com suas próprias formações, que desejam aprender mais; que se veem mais responsáveis, e, ainda que com práticas pedagógicas tradicionais, demonstram que suas práticas decorrem de escolha feitas a partir da (re)significação do aluno, e dentro de suas realidades limitadas.

Além disso, o discurso das professoras permitiu-me analisar o impacto do PDE na (re)significação da identidade das professoras-PDE como fator que merece destaque. Isso porque as relações interpessoais oportunizadas pelo PDE proporcionaram a formação de capital social criado entre professor e aluno, que pode levar a transformações ao opor-

tunizar ao professor construir-com-o-outro, afetando, dessa forma, sua agentividade. A partir do momento que as professoras, que participam desta pesquisa, declararam um novo olhar para a figura do aluno, pode-se dizer que elas passaram a ter uma resignificação, também, em suas identidades de professoras que hoje, após o PDE, se preocupam com o outro, e que, por isso, demonstram fazer escolhas mais condizentes com a realidade em que se inserem. Tais (re)significações das relações professor x aluno, que permearam, aqui, os discursos das professoras, convertem-se em subsídios que podem fazer emergir capital simbólico, nesse caso, aprendizagem mais significativa para esses alunos. Entendo que essas professoras, ao declararem ver, hoje, seus alunos com outros olhos e considerar suas historicidades, atuando como mediadoras nessa atividade, vivenciam o que Freire (2005) chama de educação como prática libertária, transformando suas realidades na construção *com-o-outro*.

Outro aspecto decisivo para se compreender que a participação no PDE foi fator importante para a (re)construção da identidade, diz respeito à recuperação da auto-estima das professoras. É possível notar que tal participação permitiu que as professoras-PDE percebessem as maneiras com que as forças sociais e institucionais, tais como suas salas de aula e a escola, influenciam seu modo de agir e de pensar, e da mesma forma, dialeticamente essas profissionais passam a perceber suas influências sobre esses fatores.

De maneira geral, os resultados, apontam para o como e o quanto esse programa institucional de formação de professores pode transformar suas identidades. Eles evidenciam que houve uma (re)significação na identidade das professoras que concluíram a primeira turma do PDE, na sua autoconfiança e na percepção de sua atuação política como, por exemplo, quando discutem sobre seu papel nas políticas públicas educacionais e os modos como se colocam diante dos documentos e diretrizes da SEED. Apontam também para uma aprendizagem significativa dentro da conceituação de *apprenticeship*, em que se valoriza principalmente a aprendizagem na interação com o outro. Tais evidências indicam que as professoras aprenderam muito mais do que pode retratar esta pesquisa. Quando se entende que aprendizagem é participação (LAVE, 1996), as

representações das professoras-PDE sobre suas práticas após participarem desse programa de formação continuada denotam aprendizagem efetiva.

Considerando todos os impactos identificados, pode-se avaliar positivamente essa ressignificação, pois tais evidências apontam para possibilidades de que iniciativas como essa, no futuro, possam refletir em mudanças também na prática almejada por essas professoras. O PDE, de fato, desestabilizou alguns conceitos cristalizados e “verdades” que essas professoras já tinham como certas há muito tempo. O que vem a evidenciar a importância da formação continuada, pois não se reconstrói conceitos de uma hora para outra. A formação continuada deveria ser mesmo contínua durante o exercício da profissão. Começando no momento em que o professor sai da graduação. Pois o professor sozinho na sala de aula pode acabar por cristalizar seus conhecimentos adquiridos na graduação. Tais aspectos remetem a alguns questionamentos acerca de como os resultados do PDE poderiam ser ampliados para essas professoras que o experienciaram. Programas de formação continuada deveriam ser inerentes à profissão de professor, porque trabalhamos com conhecimento, o qual é essencialmente algo dinâmico, e não condiz com práticas estagnadas. Quando o professor - na maioria das vezes com 40 horas semanais - vê-se isolado e sobrecarregado em sua atuação na sala de aula, acaba por não ter tempo nem condições para superar essas adversidades que afetam o desenvolvimento do conhecimento, seja de língua, seja de metodologia, ou mesmo a socialização e (re)significação de conceitos. A configuração dos programas de formação continuada da atualidade parece estar vinculada a determinados governos, associada a gestores que estão no poder por um determinado momento, e por isso, contraditoriamente aos seus nomes, deixam de fazer jus à denominação “continuada”. Vista dessa forma a formação continuada passa a ser uma intervenção isolada, que apenas revela indícios de transformação, sem ter a possibilidade de se estruturar, de fato, de maneira continuada. No Programa de Formação Continuada-PDE, o professor permanece 2 anos em formação, e depois volta para mesma realidade na qual atuava antes: 40 horas, escolas diversas e por vezes distantes, várias turmas para completar carga horária. Esses fatores, entre outros, tornam o efeito do PDE efêmero.

Frente a isso, levanto o seguinte questionamento: como se pode criticar um professor que entra no PDE com o intuito de ficar fora da sala aula e ganhar mais, se tal iniciativa enfatiza que só o professor precisa ser mudado? Ao olhar para o modo como o programa tem se constituído, parece-me há uma legitimação das crenças que prezam pela manutenção do *status quo* da profissão, em que o professor é concebido como “peça única” na construção do conhecimento. Como que, o seu sucesso ou insucesso nas práticas de sala de aula fosse responsável exclusivo pelos resultados esperados de seus alunos. Dessa forma os programas de formação continuada precisam tomar o cuidado para não cair na armadilha da autonomia, que responsabilizam demasiadamente a figura do professor pela eficácia da educação.

O sentido de colaboração que o Programa PDE traz tem que ser assimilado adequadamente: ao inserir-se numa perspectiva sócio- histórica, os programas de formação continuada precisam ser coerentes com a visão de produção de conhecimento localmente situado. Propiciando uma experiência de aprendizagem em colaboração e com os subsídios necessários para que essa ocorra, o PDE acena para uma realidade em devir: em que os professores tenham as práticas de pesquisa em parceria com as universidades e a disponibilidade de tempo, como princípios indissociáveis do exercício profissional do professor, no qual produzir conhecimento com-o-outro seja imprescindível na construção de uma sociedade em que a educação possa corresponder à dinamicidade e subjetividade das relações humanas. A formação continuada deveria auxiliar o professor a lidar com a complexidade do processo educacional. Entretanto, pelos discursos das professoras, me parece que ações como as do Programa PDE continuam sendo intervenções esporádicas. Deve-se repensar a organização do trabalho do professor como um todo, considerando que a formação continuada, por excelência, não deveria ter fim.

Diante dos fatores positivos gerados pelo PDE, criam-se expectativas de que os resultados pudessem ser outros, mas, face às dificuldades que as professoras relatam enfrentar no retorno à sua rotina de sala de aula, há que se questionar a possibilidade de se manterem a motivação e o interesse dessas profissionais diante de suas condições de trabalho.

Na esteira das políticas públicas para a educação, faz-se necessário olhar para os fatores que limitam o agir do professor, e que permearam os discursos aqui analisados, no que tange à reivindicação das professoras-PDE, principalmente em relação à necessidade de uma maior carga horária fora de sala de aula para dar conta de implementar as práticas almeçadas pelo programa.

Para finalizar, pode-se dizer que, numa visão simplista, o PDE pode parecer ser uma recompensa para aquele professor que já trabalhou horas, anos em sala de aula, mas não deveria ser prêmio e sim parte do trabalho do professor; uma política de formação que se preocupa e se compromete com a educação que se pretende para o desenvolvimento social, que leve em consideração a historicidade daqueles que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Referências

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.

AU, K. H. Communities of practice: engagement imagination, and alignment in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*. Vol. 53, n.3, p.222-227, May/June 2002.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 1977.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P.C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*. Oxford, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.

BOHN, H. A formação do professor de línguas: A construção de uma identidade profissional. *Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária*. Recife:UFPE, v.17, n. 2, p. 97-113, 2005.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In Richardson, J. (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, 1986. p. 241-258. Disponível em: <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm> . Acesso em: 01 nov. 2010.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (Org) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2006. p.25-43.

COLE, M. Desenvolvimento cognitivo e escoarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. In: Moll, L. (Org) *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Consulti Ou, 1987.

ENGESTRÖM, Y. Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In: CARLGREN, I. et. at., (Ed) *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. Falmer Press. 1994. p. 43-61.

ENGESTRÖM, Y.; ENGESTRÖM, R.; SUNTIO, A. Can school communities learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In: WELLS, G.; CLAXTON, G. (Eds) *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. London: Blackwell, 2002. p. 211-224.

FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse analysis: The critical study of language*. New York: Longman, 1995.

FIORIN, R. *Investigação da Proposta de implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná: aspectos positivos e negativos*. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, julho, 2002.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

HORWITZ, E.K. Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, v.29, n.3, p. 365-372, 1996.

JOHNSON, K. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL QUARTERLY*, vol. 40, n.1, March 2006, p. 235-257.

LAVE, J. Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture and Activity*, vol. 3, no.3, p. 149-164, 1996.

LORTIE, D.C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MATEUS, E. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, R. H. et al. (Orgs) *Vygotsky: Uma (Re)Visita no Início do Século XXI*. São Paulo: Andross, 2009a. p. 17-52.

MATEUS, E. Em busca de outros modos de com-viver. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G. ; GIMENEZ, T. (Org) *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. Londrina: EDUEL. 2009b. p. 61-78.

MATUSOV, E. ; HAYES, R. Building a community of educators versus effecting conceptual change in individual students: multicultural education for pre-service teachers. In: WELLS, G.; CLAXTON, G. (Eds) *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. London: Blackwell. 2002. p. 239-251.

MOLL, L.; ARNOT-HOPFFER, E. Sociocultural Competence in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. Washington, DC, v. 56, n. 3, p. 242-247, 2005.

NOGUEIRA, C.; SOUSA, J.M. Alterar o currículo: Mudar a identidade. *Revista de Estudos Curriculares*. Braga, v. 1, n. 2, p. 233-250, 2003.

NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997, p. 29-41.

ORTENZI, D.I.B.G. et al. *Interação universidade/ escola na formação de professores de inglês: experiência brasileira e norte-americana*. XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2004, Curitiba. Anais... Curitiba: 2004, p. 239 – 245.

ORTENZI, D.I.B.G. *A Produção Coletiva de um Material Pedagógico para a Prática de Ensino de Inglês*. 2007. 251 f. Tese(Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. PDE. Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual: documento síntese: versão para discussão. Curitiba, Secretaria de Estado, 2007. CD-ROM.

PARANÁ. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Disponível em: <www.pde.pr.gov.br> Acesso em: 15 jun.2009.

PASSONI, T. A inter-relação entre práticas discursivas, aprendizagem e organização das regras de participação nas aulas de língua inglesa. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Org) *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. Londrina: EDUEL, 2009.

PICONI, L. B. *Formação de professores de língua inglesa numa abordagem sócio-histórico-cultural: A produção do currículo em questão*. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ROTH, Wolff-Michael; TOBIN, K. Redesigning an “urban” teacher education program: an activity theory perspective. *Mind, Culture and Activity*, vol. 9 n.2, p. 108-131, 2002.

SZUNDY, P. T. C. Zona de Desenvolvimento Potencial: Uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. In: SCHETTINI, R. H., et al. *Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI*, São Paulo: Andross, 2009.

VADEBONCOEUR, J. A. Child development and the purpose of education: a historical context for constructivism in teacher education. In: Virginia Richardson (Ed) *Constructivist teacher education: building new understandings*. Washington: The Falmer Press, p. 15-37, 1997.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, 6ª Ed, São Paulo: Martins Fontes, 1984/2003.

POSFÁCIO

Finalizar essa coletânea com trabalhos de pesquisa sobre o PDE nos provoca sentimentos ambíguos. Sentimos alegria por ver tantas pesquisas que se debruçaram em investigar um programa de desenvolvimento profissional que possibilitou diversas aprendizagens, ressignificações, colaborações e produtos. Sentimos também tristeza, por estarmos em um momento em que a continuação de uma política de formação continuada para o Estado do Paraná é incerta.

Embora não livre de críticas, o PDE se configurou, como os capítulos aqui demonstram, como um espaço propício para o desenvolvimento profissional que caminhou em busca da diminuição do fosso entre teoria e prática na formação de professores. Não podemos afirmar, contudo, que transformou a realidade escolar pois são inexistentes pesquisas que tentaram acompanhar como o Programa possibilitou a transformação nestes contextos, seja no aprendizado dos alunos ou na reconfiguração do trabalho dos professores. Contudo, há que se destacar que nesta iniciativa prezava-se por ser uma política de formação continuada almejada pelos professores e com potencial para possibilitar tal transformação, explorando estas potencialidades por meio de condições e incentivos nunca antes proporcionados a esta categoria profissional.

Nesse sentido, cabe aqui nos questionarmos: O que aprendemos com a formação continuada com o PDE? Aprendemos com as considerações de Ramos que, dentre diferentes iniciativas e com auxílio de ferramentas tecnológicas, o PDE-PR criou comunidades de aprendizagem profissional. Por meio da discussão apresentada por Lopes, fomos convidados a refletir sobre como a precarização e a desqualificação da docência se sustentam ideologicamente, e ainda que permeado por contradições, o

PDE se orientou por princípios democráticos, voltados à valorização da carreira, com vistas ao aprimoramento de nosso sistema educacional. Diante das reflexões de Stein, reconhecemos que o Programa criou espaços e condições para que os professores da Educação Básica se reconheçam como produtores de conhecimento, possibilitando que estes profissionais sejam valorizados pelos saberes que desenvolvem. Com o estudo de D'Almas, identificamos que o PDE foi responsável por promover práticas de Letramento Crítico que incidiram não somente no trabalho das professoras, mas também impactaram os diferentes papéis que assumem na sociedade. Por meio dos apontamentos de Audi, observamos como o trabalho colaborativo proporcionado pelo PDE proporcionou a reconstrução identitária de professoras.

As iniciativas de Programas na esfera federal, embora como foco mais explícito na formação de professores em formação inicial, sinalizam importantes movimentos para a manutenção de atividades formadoras em natureza contínua. Assim como o ocorre com o PDE, observamos na história recente do Brasil o florescer e o gradual desmantelamento de Programas que articulam contextos situados de prática com o desenvolvimento de teorias as quais promovem a ligação entre as instâncias inicial e continuada de formação. Dentre diferentes iniciativas, podemos citar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹, que desde 2009 incluiu a Licenciatura em Letras. O Programa fomentou, em nível federal, parcerias institucionais entre o ensino superior e a Educação Básica, criou condições para permanência dos licenciandos na universidade, projetou certa atratividade à docência, e muito pontualmente favoreceu o desenvolvimento da identidade profissional dos docentes envolvidos².

1 Necessário contextualizar que, em meio a ameaças de descontinuidade e de redução de investimentos após a deposição da Presidenta Dilma Rouseff, o PIBID foi desmembrado em outra iniciativa no ano de 2018, o polêmico “Residência Pedagógica” (RP). O novo Programa, que dentre uma vasta lista de exigências aos futuros bolsistas, destina-se aos estudantes que estão na metade final da licenciatura, enquanto que o PIBID passou a direcionar-se exclusivamente para os alunos da primeira metade do curso de graduação. Em termos práticos, tal desmembramento funcionou como uma estratégia para enfraquecer as ações e parcerias já consolidadas pelo PIBID.

2 Ver o volume organizado por Mateus et al (2013) e El Kadri et al (2018) para estudos sobre PIBID.

Pesquisas sobre esse Programa demonstram que o aprendizado de professores em serviço acontece na práxis, de forma conjunta, na interação com seus pares, com os alunos e com toda a comunidade escolar. Com uma perspectiva colaborativa, envolvendo a aprendizagem de todos os participantes, tais pesquisas também contribuíram para enfatizar questões importantes para a formação continuada. Audi (2018), por exemplo, ao focar seu olhar na participação de uma professora colaboradora no PIBID, demonstra que ao atuar na escola com a equipe do Programa e ao se engajar nas propostas didáticas, a docente da Educação Básica pública há quase 30 anos, passa a ter uma nova consciência sobre si e sobre a própria prática. El Kadri (2014) demonstrou que as relações entre os participantes são centrais para as transformações ocorridas e que tais interações são caracterizadas por novas maneiras de agir, interagir, representar e ser que são promotoras de novas práticas. Isso significa que, novos modos de ação e participação na escola podem levar a modos de representar marcados por agentividade, como por exemplo, no desenvolvimento da crença na capacidade de transformar seu próprio contexto.

As iniciativas apresentadas se destacam como exemplos de que pensar a formação de professores de maneira alinhada à perspectiva do conceito de “perejivanie” (VERESOV, 2016) ou “experiência vivida” parece ser um ponto central para programas de desenvolvimento profissional, pois oferecem possibilidades de emergência de novas tomadas de consciência, uma vez que envolvem também o modo como os sujeitos refratam as experiências sociais vividas (VERESOV, 2016). De acordo com Liberali e Puga (2018) o termo “perejivanie”, em língua russa, é oriundo da área da psicologia e expressa a noção de “viver através”, de modo que conceitualmente abarca os processos dialéticos engendrados entre as dimensões individual e social da experiência humana.

Esse conceito nos parece caro porque nos leva a caminhos em que a formação de professores é concebida na dinâmica entre os polos inicial e continuada, superando que pesquisas sobre o tema, de modo geral, têm demonstrado: o caráter fragmentado destas modalidades de formação (CHIMENTÃO, 2016). Embora o PDE não se enquadre nesta perspectiva de fragmentação - cursos soltos, desconectados da prática do

professor-, algumas das críticas feitas ao Programa, como por exemplo, o fato de o professor se distanciar da sala de aula para depois voltar para sua implementação, evidenciam que repensar a formação continuada por meio das experiências sociais vividas, significa que o desenvolvimento profissional docente ocorre na e com a escola, por meio das relações sociais possibilitadas nesse contexto e pelas interações que focam na transformação colaborativa do currículo escolar.

Isto é, idealizamos uma formação continuada que explore como as diferentes vivências proporcionadas e forjadas com os professores em diferentes estágios da docência criam e recriam seus repertórios de experiências profissionais. Isto é, advogamos em prol de iniciativas que embasam “a construção de novas possibilidades de atuação e produção de significados em novos e/ou diferentes contextos sócio-histórico-culturais, ou seja, novas agências” (LIBERALI; PUGA, p. 371, 2018).

Nesse sentido, esperamos que estudos e discussões como as que apresentamos neste volume possam provocar ecos de continuidade tanto nas propostas formativas quanto pesquisas que não somente concebem a preparação para a docência como um processo contínuo, mas que reconheçam as especificidades das condições materiais e intersubjetivas da formação de professores que são inerentemente marcadas pelo devir, assim como a própria linguagem que faz a mediação destes processos (BAKHTIN, 2004).

Michele Salles El Kadri e Taisa Pinetti Passoni

Referências

AUDI, L. C. da C. “*E a gente perguntava também não só quem era a gente, mas o que que a gente tava fazendo ali*”: A influência do coensino e diálogo cogerativo na formação de professores de línguas - um estudo de caso no PIBID - Inglês Campus X da UNEB. 2018. 226f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

CHIMENTÃO, L. K. *Entre quatro binários: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente*. 2016. (357f.) Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

EL KADRI, M. S. *English language teachers' changing identities in a teaching practicum: PIBID and {Coteaching|Cogenerative Dialogue} as opportunities for professional learning*. 2014. 348 p. Doctoral dissertation (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2014.

EL KADRI, M.S.; CALVO, L. C. S. (Org.) ; CHIMENTAO, L.K. (Org.) ; MULIK, K. (Org.) . *A Formação de professores de inglês no contexto do PIBID: relatos de pesquisa acadêmica*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. The importance of the concept perezhivanie in the constitution of transformative agent/A importância do conceito de perejivanie na constituicao de agentes transformadores. *Estudos de Psicologia*, v. 35, n. 4, p. 363-374, 2018.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. DA. (ORG.) *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes*. 1ed. Campinas: Pontes, 2013,

VERESOV,, N. Perezhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), p.129-148, 2016. <http://dx.doi.org/10.17759/chp.2016120308>

SOBRE OS ORGANIZADORES

Atef El Kadri

Professor de inglês da rede pública estadual do Estado do Paraná e professor colaborador no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. Possui Mestrado em Estudos da Linguagem. Atualmente, é doutorando no Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem e membro do grupo de pesquisa Linguagem e Educação. Tem experiência na área de Linguística Aplicada com ênfase na educação de língua estrangeira e na formação de professores.

Luciana Cristina da Costa Audi

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. Foi bolsista CAPES, por período parcial no Programa de Doutorado Sanduíche - PDSE/2016 na University of Victoria - UVic, onde realizou estágio de doutorado sob a supervisão do Prof. Dr. Wolff-Michael Roth. É mestre em Estudos da Linguagem, na área de Linguagem e Educação pela Universidade Estadual de Londrina, onde foi bolsista CAPES/DS no período de julho/2009 à maio/2010. Graduada em Letras, com habilitação em Inglês e Português, especialista em Língua Inglesa pela mesma universidade. Atualmente é **Professora Assistente na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus X**. Tem interesse nas áreas de Educação e Letras, com ênfase na Formação de Professores Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação Inicial e Continuada de Professores, Identidade e Ensino Colaborativo, com foco de pesquisa na Formação de Professores de Língua Inglesa.

Contato: lucianaaudi@yahoo.com.br

Michele Salles El Kadri

Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. Pós-Doutora pela UNICAMP, Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem (UEL). Realizou estágio de doutorado na Griffith University, Austrália, sob a supervisão do Prof. Dr. Wolff-Michael Roth. Especialista em Língua Inglesa e Graduada em Letras-Português e Inglês também pela UEL. Coordena um dos subprojetos do Pibid de Letras_Ingles da UEL e projetos de pesquisa com ênfase na formação de professores. Foi Presidente do FOPE (Fórum das Licenciaturas da UEL) e Diretora Pedagógica da COPS. Atualmente atua no Mestrado Profissional de Letras Estrangeiras Modernas e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. Tem experiência na área de ensino de línguas estrangeiras, pesquisando principalmente os seguintes temas: ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira e como Língua franca, tecnologias educacionais, estágio e formação de professores. Atualmente, interessa-se por pesquisas na área de formação do professor pela perspectiva socio-histórico-cultural (principalmente coteaching e diálogo-cogenerativo), análise crítica do discurso, novas tecnologias, formação de professores
Contato: mielkadri@hotmail.com

Samantha Gonçalves Mancini Ramos

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2011) na qual atua como docente na área de formação de professores de Língua Inglesa na graduação e no Mestrado Profissional. Atuou no Programa de Desenvolvimento Educacional do estado do Paraná ministrando cursos e orientando trabalhos de professores da Educação Básica pública de Londrina e região. Atua nos projetos Idioma sem Fronteiras e Paraná Fala Idiomas como coordenadora pedagógica. Desenvolve estudos e publicações sobre novas tecnologias e ensino de línguas estrangeiras.
Contato: saramos2007@gmail.com

Taisa Pinetti Passoni

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), na linha de Formação de Professores de Língua Estrangeira (2018), e mestre pelo mesmo programa (2010). Possui especialização em Língua Inglesa (2007) e graduação em Letras Anglo-Vernáculas e respectivas Literaturas pela mesma universidade (2005), também pela UEL. Tem interesse na área de Letras, com ênfase no ensino

e aprendizagem de Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores; ensino de línguas adicionais; política e planejamento linguísticos; língua inglesa e contemporaneidade; língua inglesa e internacionalização do ensino superior. Professora adjunta do Departamento de Letras (área de Língua Inglesa) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), câmpus Pato Branco. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Linha de Pesquisa Linguagem, Educação e Trabalho) na mesma instituição. Vice-presidente da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná (APLIEPAR) durante o biênio 2016-2017 e conselheira fiscal do biênio 2018-2019. Realizou estágio sanduíche na University of Calgary, sob supervisão do prof^o Dr. Thomas Ricento, sendo bolsista do Emerging Leaders in the Americas Program (ELAP), do Governo do Canadá.

Contato: taisapassoni@utfpr.edu.br

SOBRE OS AUTORES

Alexandre Stein

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual Londrina, possui Mestrado em Estudos da Linguagem (2015), Especialização em Língua Inglesa (2004) e Graduação em Letras Anglo-Portuguesas (2003), todos pela UEL-PR. Com certificados de proficiência em língua inglesa pela Trinity College London (Nível: 10 - Avançado) e pela Cambridge ESOL (Nível: C1- CEFR). Autorizado pela ACELS (Accreditation and Co-ordination of English Language Services) da República da Irlanda para o ensino de inglês como língua estrangeira naquele país. Tem trabalhado como professor de inglês há 23 anos. Atuou como professor colaborador no Depto. de Línguas Estrangeiras Modernas da UEL nos anos de 2012 e 2013 e da Anhanguera Educacional em 2016 e 2017. Faz parte do corpo docente da Cultura Inglesa Londrina desde 2008. Suas áreas de interesse são: Fonética e Fonologia da Língua Inglesa, Formação de professores, Linguística e Linguística Aplicada.

Contato: alexandrestein02@gmail.com

Juliane D'Almas

Professora adjunta no curso de Letras Inglês da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - campus Apucarana. Mestre e Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Formada em Letras Português - Inglês também pela UEL. Atuou no ensino de língua inglesa em institutos de idiomas, escolas particulares e aulas particulares para crianças, jovens e adultos. Tem interesse por pesquisas no campo da formação crítica de professores de línguas e suas identidades, do letramento crítico, empoderamento e leitura crítica.

Contato: julianedalmas@gmail.com

Luís Fernando Lopes

Doutor em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Educação com bolsa CNPq pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da educação. É especialista em Tutoria EaD pela Facinter (2009) e em Formação de docentes e orientadores acadêmicos em EaD pela Facinter (2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância. É coordenador do curso de Licenciatura em Filosofia do Centro Universitário UNINTER. É professor do Centro Universitário Internacional UNINTER nas modalidades presencial e a distância. É membro do Conselho de Pesquisa do Centro Universitário Internacional UNINTER. Possui graduação em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) (2008) e graduação em Tecnologia em Marketing pela Faculdade de Tecnologia Internacional (2008). É Licenciado em Filosofia pela Faculdade Pe. João Bagozzi (2011). Possui Formação Pedagógica em História pelo CEUCLAR. É Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (2017).

Contato: LUIS.L@uninter.com

Luciana Cristina da Costa Audi

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. Foi bolsista CAPES, por período parcial no Programa de Doutorado Sanduíche - PDSE/2016 na University of Victoria - UVic, onde realizou estágio de doutorado sob a supervisão do Prof. Dr. Wolff-Michael Roth. É mestre em Estudos da Linguagem, na área de Linguagem e Educação pela Universidade Estadual de Londrina, onde foi bolsista CAPES/DS no período de julho/2009 à maio/2010. Graduada em Letras, com habilitação em Inglês e Português, especialista em Língua Inglesa pela mesma universidade. Atualmente é **Professora Assistente na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus X**. Tem interesse nas áreas de Educação e Letras, com ênfase na Formação de Professores Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação Inicial e Continuada de Professores, Identidade e Ensino Colaborativo, com foco de pesquisa na Formação de Professores de Língua Inglesa.

Contato: lucianaaudi@yahoo.com.br

Samantha Gonçalves Mancini Ramos

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2011) na qual atua como docente na área de formação de professores de Língua Inglesa na graduação e no Mestrado Profissional. Atuou no Programa de Desenvolvimento Educacional do estado do Paraná ministrando cursos e orientando trabalhos de professores da Educação Básica pública de Londrina e região. Atua nos projetos Idioma sem Fronteiras e Paraná Fala Idiomas como coordenadora pedagógica. Desenvolve estudos e publicações sobre novas tecnologias e ensino de línguas estrangeiras. Contato: saramos2007@gmail.com

A obra **Formação continuada de professores de Língua Inglesa no Paraná: O PDE em foco** aborda questões relativas ao Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, "uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense". A obra é certamente um convite instigante e provocativo de novas reflexões e de contínuo engajamento nas ações por uma formação continuada crítica, reflexiva, participativa e transformadora. Desejo que a leitura possa nos inspirar a continuar na resistência!

Vera Lúcia Lopes Cristovão
Docente PPGEL/UEL e pesquisadora CNPq



9 786556 370415



Atef El Kadri

É Professor de inglês da rede pública estadual do Estado do Paraná e professor no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. Possui Mestrado em Estudos da Linguagem (UEL), é doutorando no Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e membro do grupo de pesquisa Linguagem e Educação. Tem experiência na área de Linguística Aplicada com ênfase na educação de língua estrangeira e na formação de professores.



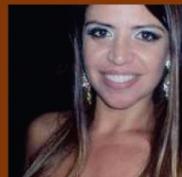
Luciana Cristina da Costa Audi

É doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Foi bolsista CAPES, no Programa de Doutorado Sanduíche - PDSE/2016 na University of Victoria – Uvic. É mestre em Estudos da Linguagem pela UEL. É Professora Assistente na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus X. Tem interesse nas áreas de Educação e Letras, com ênfase na Formação de Professores Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação Inicial e Continuada de Professores, Identidade e Ensino Colaborativo.



Samantha Gonçalves Mancini Ramos

É Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina na qual atua como docente na área de formação de professores de Língua Inglesa na graduação e no Mestrado Profissional de Letras Estrangeiras Modernas. Desenvolve estudos e publicações sobre novas tecnologias e ensino de línguas estrangeiras.



Michele Salles El Kadri

É Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem (UEL). Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDU), no Programa de Pós graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e no Mestrado Profissional de Letras Estrangeiras Modernas. Desenvolve pesquisa na área de Linguística Aplicada com foco nos seguintes temas: formação de professores; ensino de línguas; língua inglesa e contemporaneidade; língua inglesa e internacionalização do ensino superior e novas tecnologias.



Taisa Pinetti Passoni

Doutora e mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora da graduação e do mestrado em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Pato Branco. Desenvolve pesquisa em Linguística Aplicada com foco nos seguintes temas: formação de professores; ensino de línguas adicionais; política e planejamento lingüísticos; língua inglesa e contemporaneidade; língua inglesa e internacionalização do ensino superior.