

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
*CAMPUS DO PANTANAL*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA CLÁUDIA TEIXEIRA GOMES BORGES AMORIM

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: OLHAR DOCENTE**

CORUMBÁ-MS  
2017

JULIANA CLÁUDIA TEIXEIRA GOMES BORGES AMORIM

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: OLHAR DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do *Campus* do Pantanal, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação do Educador e Diversidade

Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Regina do Nascimento Sambugari.

Corumbá, MS  
2017

Dissertação intitulada ‘Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: olhar docente’, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Regina do Nascimento Sambugari (Orientadora)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Paula Ferreira da Silva (Membro Titular)  
(Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alcione Maria dos Santos (Membro Titular)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudia Araújo de Lima (Membro Suplente)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Corumbá, MS  
2017

Para Helena, luz da minha vida.  
Para Cláudio, meu amor, minha melhor escolha.  
Que souberam perdoar a ausência.  
Que falam ao meu coração.  
Que embalam meus sonhos.  
E que representam as palavras mais importantes da minha  
escrita.

Para o Brasil.  
*“Em nenhum instante  
Eu vou te trair”*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, por ser quem sou.

À minha mãe Marlene, meu exemplo maior de alma feminina, pelo amor infinito, pelas mãos sempre ao alcance, por me fazer amada, forte, capaz e, sobretudo, por me ensinar a voar, consciente de minha essência e valor.

Ao meu pai José Antunes, que em uma casa tão “cor-de-rosa”, foi doce companhia das tardes na pracinha, olhar protetor nos bailes de carnaval e pilar importante na feitura de tão singulares perfis femininos.

Ao Cláudio, meu amor, leitor dos meus textos, de meus olhos, de minh'alma.

À minha filha Helena, pela sua presença, pelos sorrisos e abraços livres de qualquer cobrança.

Às minhas irmãs Janaína e Josie, pela nossa tríplice aliança, amor que cresce a cada dia e nos fortalece como mulheres, em cada particularidade do nosso ser.

Aos meus sogros amados Hélio e Maria da Glória Amorim, de quem também sou filha e de quem recebo incentivo e amor.

Às amadas Izabel (Bebé), Daniela (Berval) e Maria, pela presença, pela lealdade.

À Maria Antônia, pelo apoio diário, pelo zelo com nossa filha e lar.

À querida orientadora professora Dr<sup>a</sup> Márcia Regina do Nascimento Sambugari, suave e iluminado encontro da minha vida acadêmica. Ao seu lado minha fé pela Educação se fez mais fortalecida e meu “olhar docente” mais brilhante, melhor guiado e perspicaz. Você é doce encantamento, com suas mãos que guiam sensatas, serenas e me trazem tranquila ao melhor do conhecimento. Agradeço a sua extensão “dourada” mais linda: Victor e Guilherme, com quem dividi balbucios e também primeiros passos. Eles no descobrir da vida. Eu, no da pesquisa.

Ao “olhar docente” da banca feminina.

À professora Dr<sup>a</sup> Ana Paula Ferreira da Silva, *corpus* deste trabalho desde o germinar da pesquisa, o “Silva” certo do levantamento bibliográfico. Grata por percorrer cada detalhe e apontar nuances, nem por nós percebidas, e por trazer a realidade docente paulista, que mesmo diferente, mostrou-se próxima em problemas e expectativas, as melhores.

À professora Dr<sup>a</sup> Alcione Maria dos Santos, que para além do olhar, leu o discurso docente “totalmente dentro da realidade”, e apontou pistas verbais e não verbais de maneira tão fluida, como quem lesse um bom romance.

À professora Dr<sup>a</sup> Claudia Araújo de Lima, sobretudo, pela parceria ao longo do mestrado, fosse durante as aulas de Direitos Humanos, fosse pelas lições de como ser realmente humana. Sua voz ecoou força e brasilidade ao meu espírito já muito suspirante por um país melhor.

Aos membros do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Práticas Docentes (Laforprat), em especial: Ana Carolina Oliveira Costa, Daiani Damm Tonetto Riedner, Elzanir Leandro Bandeira da Silva Monteiro, Priscila Ramos Toledo e Rogério Zaim de Melo, por me abraçarem desde meu “início” na formação de professores.

Ao corpo docente do curso de Letras do *Campus* do Pantanal, que para além de textos consagrados, cânones, e a riqueza das línguas, despertou-me para a pesquisa.

À amada professora Dr<sup>a</sup> Regina Baruki-Fonseca, quem apresentou-me ao Laforprat e à formação de professores. Peça essencial de todo este trajeto. Sempre por mim. Sempre por perto. *I will always be grateful!*

Ao estimado professor Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues, orientador da graduação, orientador desde sempre. Meu laço forte e eterno com a Literatura.

Ao corpo docente do curso de Fonoaudiologia da Universidade Católica Dom Bosco. Em especial, à inesquecível professora e fonoaudióloga Ma. Jaqueline Maria Olini Ijuim, de quem ouvi nos últimos dias da graduação: “*Você nasceu para a pesquisa. Faça o mestrado!*”.

Às queridas Fabiane Ohara Ramires e Sílvia Segóvia Araújo Freire, que configuraram juntas “apoio primordial” para que eu fosse mestranda sem deixar de ser profissional. Serei eternamente grata pela compreensão e paciência.

À Prefeitura Municipal de Corumbá, e em especial, a toda equipe do Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil – CAPS i.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá – SEMED - e em especial à professora Érica Oliveira do Espírito Santo Gonçalves, por me receber com carinho, respeito e, sobretudo, com verdade.

Às escolas municipais de Corumbá.

Ao “olhar docente” desta pesquisa: “Helena”, “Lívia”, “Rubião”, “Capitu”, “Sofia” e “Cláudia”. Pela confiança, pela simplicidade, pela sinceridade. Há por vezes um lamento, mas, sobretudo, um brado de resistência e amor à docência.

Aos amigos, pelas palavras de incentivo e admiração. Poderia citar vários deles, mas por não me fazer mais prolixa, já que não ousaria me esquecer de ninguém, deixo a certeza de serem lembrados com toda a força do meu coração.

Ao corpo docente do curso de Mestrado em Educação do *Campus* do Pantanal, que para além da competência profissional, representa certeza e alento para os nossos corações, tão ansiosos por um país melhor.

A todos os servidores da unidade III da UFMS, em especial, à Gabriela Peinado Osinaga.

À turma “Magali”, aos meus colegas de mestrado, com quem muito sorri, aprendi e compartilhei...um pouco de açúcar e muito de amor. Grata pela jornada: *Ana Paula Neves*

*Rodrigues, Claudia Natacha Bassi Dagel, Clayton da Silva Barcelos, Crisley Monteiro de Monteiro, Daniel Mendes da Silva Filho, Franciele Ariene Lopes Santana, Geraldo Gaberlini Neto, Jéssica Zanetti Brandani, Joelma de Souza Nogueira Dalarmi, Lene Cristina Salles da Cruz, Lielza Victorio Carrapateira Molina, Maurício Loubet, Nair Terezinha Gonzaga de Oliveira, Sandra Balbuena de Oliveira Vargas e Yaneth Durán Barón.*

E às professoras e aos professores da minha vida, encontros significativos e eternizados no meu olhar discente.

*[...] a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.*

Antonio Candido

AMORIM, Juliana Cláudia Teixeira Gomes Borges. Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: olhar docente. 2017. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus do Pantanal*, Corumbá, 2017.

### RESUMO

Esta pesquisa teve como finalidade analisar a percepção do professor de Língua Portuguesa da rede municipal de Corumbá-MS (REME) acerca da formação continuada. Parte do pressuposto de que, na prática, a formação continuada de professores ainda é moldada tendo o professor como objeto e não sujeito, de maneira que pouco participa desse processo e que, talvez por isso, não se aproprie do aprendizado recebido. As questões norteadoras do estudo foram as seguintes: qual a importância do professor continuar a se formar depois de licenciado? O professor considera a formação continuada uma necessidade ou algo imposto? Uma vez formado, pelo que espera? O que traz de conhecimento? Suas necessidades formativas são atendidas? As situações problemáticas são trabalhadas nos espaços de formação? O professor busca dar continuidade em sua formação? Numa abordagem qualitativa, a pesquisa contou, primeiramente, com revisão bibliográfica, a partir dos descritores: formação continuada; professores de Língua Portuguesa; 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; prática docente, prática pedagógica, exercício docente; e capital cultural. Como instrumentos metodológicos foram conduzidas entrevistas com roteiro semiestruturado com seis professores, sendo três com, no mínimo, dois a cinco anos de atuação e três com mais de 20 anos de atuação, de diferentes escolas. Também foi realizado um mapeamento dos cursos de formação continuada oferecidos no município durante o período de 2011 a 2015, junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Corumbá-MS, mais especificamente ao Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa. Constatou-se uma formação continuada com parca contemplação de temas específicos sobre a Língua Portuguesa e baseada em assuntos mais pontuais, como a realização das Olimpíadas de Língua Portuguesa, Provinha Brasil e sobre resultados estatísticos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Encontrou-se uma maioria de professores pouco satisfeita com os cursos de formação em serviço dos quais participa, não leitora, e que acredita que há uma exaustão de temas pouco interessantes, desvinculados da realidade escolar, e ministrados por profissionais ainda pouco experientes e sem vivência de sala de aula. Eles esperam por uma formação de ordem prática, que atenda às necessidades do cotidiano escolar e que, sobretudo, não os aponte como culpados pelo fracasso escolar. Buscou-se, com esse estudo, contribuir com as discussões sobre a formação de professores no âmbito da formação continuada.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Professores. Língua Portuguesa. Capital cultural.

AMORIM, Juliana Cláudia Teixeira Gomes Borges. Continuing education of Portuguese language teachers: a teaching approach. 2017. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus do Pantanal*, Corumbá, 2017.

### ABSTRACT

The purpose of the paper was to analyze the Portuguese Language teacher's perception on continuing education, in the municipal education network (REME) in Corumbá, MS. It assumes that, in practice, continuing education courses are still shaped with a view of the teacher as the object, not the subject. Teachers participate very little in the process and maybe that is why they do not take ownership of the learning. The main questions posed were as follows: why do teachers need to continue studying after the graduation? Does the teacher consider continuing education as a necessity or as something imposed? Once graduated, what do they expect? What do they bring as knowledge? Are their educational needs met? Are the problem situations dealt with in such courses? Do teachers seek to continue their education? The qualitative approach included literature review, based on the following descriptors: continuing education; Portuguese Language teachers; 6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> year of Elementary School; teaching practice, pedagogical practice, teaching exercise; and cultural capital. The methodological tools included semi-structured interviews with six teachers, three of them with at least two to five years' experience and three with over 20 years' experience, from different schools. A mapping was carried out regarding the continuing education courses offered in the municipality from 2011 to 2015, by the Municipal Secretary of Education (SEMED) of Corumbá-MS, by means of the Center for the Study of Portuguese. The map revealed few specific subjects regarding the Portuguese Language in the continuing education courses. The subjects were related to themes such as the Olympics of Portuguese Language, Provinha Brazil and statistical results, such as the Basic Education Development Index (IDEB). The majority of the teachers are little satisfied with the in-service courses in which they participate. They are non-readers and believe that there are too many uninteresting themes, detached from the school reality, taught by little experienced professionals, with no classroom practice. They wish the courses were more practical and met the needs of everyday school life. Above all, they wish they were not blamed for the school failure. The study sought to bring a contribution to the discussions on teachers' continuing education courses.

**Keywords:** Continuing education. Teachers. Portuguese Language. Cultural capital.

AMORIM, Juliana Cláudia Teixeira Gomes Borges. La formación continua de los profesores de Lengua Portuguesa: mirada docente. 2017. 118f. Disertación (Maestría en Educación) - Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus do Pantanal*, Corumbá, 2017.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar la percepción del profesor de Lengua Portuguesa de la red municipal de Corumbá-MS (REME) sobre la formación continua. Parte de la suposición de que, en la práctica, la formación continua de los profesores aún es moldada teniendo al profesor como objeto y no como sujeto, de modo que poco participa del proceso y que, tal vez por eso, no se apropie del aprendizaje recibido. Las preguntas que orientaron el estudio fueron las siguientes: ¿cuál es la importancia de que el profesor continúe educándose después de licenciado? ¿El profesor considera a la formación continua como una necesidad o algo impuesto? ¿Una vez instruido, qué espera? ¿Qué trae de conocimiento? ¿Sus necesidades educativas son atendidas? ¿Las situaciones problemáticas son trabajadas en los espacios de formación? ¿El profesor busca dar continuidad a su formación? En un enfoque cualitativo, la investigación incluyó, primeramente, la revisión bibliográfica a partir de los descriptores: formación continua; profesores de Lengua Portuguesa; 6<sup>to</sup> al 9<sup>no</sup> año de la escuela primaria; práctica docente, práctica pedagógica, ejercicio docente; y capital cultural. Como herramientas metodológicas fueron realizadas entrevistas con guion semiestructurado con seis profesores, siendo tres con al menos dos a cinco años de experiencia y tres con más de 20 años de experiencia en diferentes escuelas. También se llevó a cabo un mapeo de los cursos de formación continua ofrecidos por el municipio durante el período de 2011 a 2015, por la Secretaría Municipal de Educación (SEMED) de Corumbá-MS, más específicamente al Centro de Estudios de Lengua Portuguesa. Se encontró una formación continua con escasa contemplación de temas específicos sobre la Lengua Portuguesa y basada en cuestiones más puntuales, tales como la realización de los Juegos Olímpicos de Lengua Portuguesa, Prueba Brasil y sobre resultados estadísticos, tales como el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB). Se encontró una mayoría de profesores que no leen habitualmente y que están poco satisfechos con los cursos de formación en funcionamiento en que participa y que cree que hay un agotamiento de temas poco interesantes, desvinculados de la realidad escolar, e impartido por profesionales todavía poco experimentados y sin vivencia en el aula. Ellos esperan una formación práctica, que atienda las necesidades del cotidiano escolar y que, sobre todo, no los señale como culpables del fracaso escolar. Se buscó, con este estudio, contribuir con las discusiones sobre la formación de profesores en el contexto de la formación continua.

**Palabras clave:** Formación continua. Profesores. Lengua Portuguesa. Capital cultural.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	Levantamento de produção na CAPES com descritores isolados (2011-2015).....	33
Tabela 02:	Levantamento de produção da CAPES com descritores combinados (2011 a 2015).....	33
Tabela 03:	Levantamento de produção na <i>SciELO</i> com descritores isolados (2011-2015).....	34
Tabela 04:	Levantamento de produção na <i>SciELO</i> com descritores combinados (2011-2015).....	34

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Descritores utilizados para o levantamento da produção (2011-2015).....	32
Quadro 02:	Levantamento de produção na ANPEd considerando a temática como um todo (com descritores no título, ou não) (2011-2015).....	35
Quadro 03:	Formação Continuada realizada pela SEMED de Corumbá (2011-2015)..	44
Quadro 04:	Organização dos dados das entrevistas com os sujeitos da pesquisa.....	44
Quadro 05:	Situação pessoal e econômica dos sujeitos da pesquisa.....	47
Quadro 06:	Situação quanto ao acesso e práticas culturais na infância dos sujeitos da pesquisa.....	51
Quadro 07:	Escolarização dos sujeitos da pesquisa.....	53
Quadro 08:	Preferências e dificuldades nas disciplinas cursadas nos ensinos fundamental e médio pelos sujeitos da pesquisa.....	54
Quadro 09:	Formação profissional dos sujeitos da pesquisa.....	56
Quadro 10:	Informações sobre a docência dos sujeitos da pesquisa.....	57
Quadro 11:	Atuação profissional dos sujeitos da pesquisa.....	60
Quadro 12:	Práticas culturais dos sujeitos da pesquisa.....	62

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 01	Declaração de Amor (Clarice Lispector).....	99
Anexo 02	Língua Portuguesa (Olavo Bilac).....	100
Anexo 03	Manifesto da poesia pau -brasil.....	101

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A:	Termo de autorização: Secretaria Municipal de Educação de Corumbá.....	106
Apêndice B:	Termo de compromisso da pesquisadora para utilização de dados secundários.....	107
Apêndice C:	Roteiro da primeira parte da entrevista com os professores, sujeitos da pesquisa.....	108
Apêndice D:	Roteiro da segunda parte da entrevista com os professores, sujeitos da pesquisa.....	112
Apêndice E:	Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para os professores, sujeitos da pesquisa.....	113
Apêndice F:	Levantamento dos cursos de formação continuada realizada pela SEMED de Corumbá (2011-2015) .....	115

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

Forprat - Grupo de estudos e pesquisas sobre formação e práticas docentes

PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação

CPAN – *Campus* do Pantanal

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CNAE – Classificação Nacional de Atividades Econômicas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

REME – Rede Municipal de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

SESC – Serviço Social do Comércio

Cenper – Centro Padre Ernesto de Promoção Humana e Ambiental

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO – NO JARDIM DO LÁCIO!</b> .....	18
<b>2</b>	<b>DIANTE DA ÚLTIMA FLOR - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	26
2.1	REVISITANDO OS CONCEITOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	26
2.2	REVISÃO DE ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, A PRÁTICA DOCENTE E O CAPITAL CULTURAL.....	32
<b>2.2.1</b>	<b>O que encontramos</b> .....	32
<b>2.2.2</b>	<b>O que dizem os autores</b> .....	35
2.2.2.1	CAPES.....	35
2.2.2.2	SciELO.....	37
2.2.2.3	ANPEd.....	37
<b>2.2.3</b>	<b>Nossas considerações</b> .....	38
<b>3</b>	<b>PÉTALA POR PÉTALA - CONTEXTO E PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO</b> . ..	39
3.1	O PERCURSO DA PESQUISA.....	39
<b>3.1.1</b>	<b>Abordagem metodológica e levantamento de produção sobre a temática</b> .....	39
<b>3.1.2</b>	<b>Campo e Sujeitos</b> .....	41
<b>3.1.3</b>	<b>Instrumentos para coleta de dados</b> .....	41
3.1.3.1	Mapeamento de cursos de formação continuada.....	41
3.1.3.2	Entrevistas.....	42
3.4	ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	43
<b>4</b>	<b>TRILHA PELO JARDIM: OS JARDINEIROS - PERCURSOS DE VIDA E DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	46
4.1	SITUAÇÃO PESSOAL E ECONÔMICA.....	46
4.2	SITUAÇÃO FAMILIAR NA INFÂNCIA.....	51
4.3	ESCOLARIZAÇÃO.....	52
4.4	FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	56
4.5	PRÁTICAS CULTURAIS.....	62
<b>5</b>	<b>FICAM AS SEMENTES - O OLHAR DOCENTE SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	66
5.1	OS CURSOS OFERECIDOS PELA SEMED DE CORUMBÁ AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA (2011 A 2015).....	66
5.2	PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES, NECESSIDADES FORMATIVAS, DIFICULDADES E DESAFIOS.....	71
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS - E DO GRÃO DE AREIA, QUE VENHAM OS FRUTOS!</b> .....	90
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	93
	<b>ANEXOS</b> .....	98
	<b>APÊNDICES</b> .....	105

## 1 INTRODUÇÃO - NO JARDIM DO LÁCIO!

*Esta é uma confissão de amor: amo a língua portuguesa. Ela não é fácil. Não é maleável. E, como não foi profundamente trabalhada pelo pensamento, a sua tendência é a de não ter sutilezas e de reagir às vezes com um verdadeiro pontapé contra os que temerariamente ousam transformá-la numa linguagem de sentimento e de alerteza. E de amor. A língua portuguesa é um verdadeiro desafio para quem escreve. Sobretudo para quem escreve tirando das coisas e das pessoas a primeira capa de superficialismo.*

*Às vezes ela reage diante de um pensamento mais complicado. Às vezes se assusta com o imprevisível de uma frase. Eu gosto de manejá-la — como gostava de estar montada num cavalo e guiá-lo pelas rédeas, às vezes lentamente, às vezes a galope.*

Clarice Lispector, 2008<sup>1</sup>

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) é abordado que o ensino de Língua Portuguesa na escola, desde o início da década de 1980, tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no país. No que diz respeito ao fracasso escolar no Ensino Fundamental, o cerne da discussão centra-se sobre a leitura e a escrita, uma vez que os índices brasileiros de repetência estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever.

Segundo Lucimara Domingues Oliveira (OLIVEIRA, 2011), as avaliações realizadas por estudantes de todos os níveis da educação nacional ganharam destaque no Brasil, nos últimos anos, sobretudo, no que tange à divulgação de resultados, e depreenderam um amplo debate sobre a qualidade do ensino público brasileiro, principalmente, a partir da implantação da Prova Brasil.

[...] determinadas formas de utilização desses resultados, como rankings comparativos dos desempenhos das escolas, passaram a ser frequentes na mídia e também foram utilizados por secretarias de educação, ora servindo como propaganda daquelas que tiveram desempenho superior às demais, ora como instrumento de cobrança e responsabilização de escolas e, principalmente, dos professores pelo desempenho insatisfatório dos estudantes. [...] Assim, para melhorar os indicadores de desempenho, o principal fator que deveria ser priorizado é o investimento na formação continuada dos professores, em detrimento de outras variáveis importantes, como as condições de trabalho, análise das características das redes de ensino, o perfil socioeconômico dos estudantes (OLIVEIRA, 2011, p. 27).

---

<sup>1</sup>Trazemos anexa a crônica na íntegra (Anexo 01).

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), cujos objetivos consistem em avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados ao quinto e nono anos do ensino fundamental, os estudantes respondem às questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas (BRASIL, 2017).

Descrita em quatorze versos por Olavo Bilac<sup>2</sup> no poema homônimo *Língua Portuguesa*<sup>3</sup> e por quem foi nomeada como a ‘última flor do Lácio’, a língua formada a partir do chamado latim vulgar<sup>4</sup>, talvez, ainda traga um pouco de ‘desconhecida e obscura’, sobretudo, no que tange à sua norma culta.

É importante lembrar que sua introdução no então descoberto Brasil, ou ‘Terra de Vera Cruz’<sup>5</sup>, ocorreu como forma de imposição cultural, sem que fossem respeitadas as línguas aqui existentes.

Segundo Ismael Coutinho (COUTINHO, 1976), a língua portuguesa, apesar do prestígio que lhe dava uma civilização notável e o poder das armas, não conseguiu pronta vantagem sobre a língua geral dos índios – o tupi, exercendo essa vantagem sobre aquela até o começo do século XVIII, quando por fim, várias ordens régias foram expedidas pelo governo da metrópole, para que, a partir de então, fosse ensinada a língua portuguesa aos índios.

Antonio Candido (CANDIDO, 1987), ao tecer um paralelo entre o desenvolvimento da literatura brasileira e a história do Brasil, e, sobretudo, quando se refere à introdução da língua portuguesa ao povo brasileiro, fala de imposição e adaptação cultural:

Ainda mais drástico foi o caso da língua geral, o tupi-guarani adaptado pelos jesuítas e falado correntemente por toda a população bilíngue em diversos lugares, e que foi proibida em São Paulo na segunda metade do século XVIII, até se extinguir rapidamente num meio cada vez mais estabilizado dentro da cultura de tipo europeu. [...] A literatura desempenhou papel saliente nesse processo de imposição cultural, bastando lembrar que os cronistas, historiadores, oradores e poetas dos primeiros séculos eram quase todos sacerdotes, juristas, funcionários, militares,

<sup>2</sup>Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac (Rio de Janeiro, 1865-1918), segundo Alfredo Bosi (2006), foi o mais antológico dos poetas brasileiros advindos do Parnasianismo no Brasil, corrente que perdurou até o segundo decênio do século XX.

<sup>3</sup>Trazemos anexo o poema na íntegra (Anexo 02).

<sup>4</sup>Segundo Ismael Coutinho (2005), o latim vulgar, ou *sermo vulgaris*, compreende aquele falado pelas classes inferiores da sociedade romana inicialmente e depois por todo o Império Romano.

<sup>5</sup>Primeiro nome dado ao Brasil pelos portugueses.

senhores de terras – obviamente identificados aos valores sancionados da civilização metropolitana. Para eles as letras deviam exprimir a religião imposta aos primitivos e as normas políticas encarnadas na Monarquia; mas mesmo quando desprovidas de aspecto ideológico ostensivo, seriam uma forma de disciplina mental da Europa, que deveria ser aplicada ao meio rústico a modo de instrução e defesa da civilização (CANDIDO, 1987, p. 166).

Bilac parece fazer referência a essa imposição, conforme leciona Paula Perin dos Santos (SANTOS, s/d), quando, ao expressar seu amor pelo idioma, o define como “rude e doloroso”. Língua que precisava ainda ser moldada e imposta sob a destruição da cultura de outros povos.

Segundo Eduardo Guimarães (GUIMARÃES, 2005), no artigo ‘A Língua Portuguesa no Brasil’, foi com o início efetivo da colonização portuguesa, por volta de 1532, que a respectiva língua começou a ser trazida ao Brasil, entretanto, sua vinda não se deu em um só momento, mas durante todo o processo de colonização, tendo entrado em relação constante com outras línguas, como as indígenas, o que para nós, explicaria certa complexidade linguística da mesma.

O português do Brasil vai, com o tempo, apresentar um conjunto de características não encontráveis, em geral, no português de Portugal, da mesma maneira que o português, em diversas outras regiões do mundo, terá características também específicas, em virtude das condições novas em que a língua passou a funcionar. Há que se considerar que, se levarmos em conta a língua escrita, vamos encontrar uma maior proximidade entre o português do Brasil, assim como o de outras regiões do mundo, com o português de Portugal, já que a língua escrita está mais sujeita à normatização da língua efetivada através das gramáticas normativas, dicionários e outros instrumentos reguladores da língua. Na língua oral o processo de incorporação de características específicas se faz de modo mais rápido (GUIMARÃES, 2005, p. 25).

Mas pode-se falar em complexidade da língua? Para quem a língua é complexa? Para quem ela é obscura?

Inês Signorini (SIGNORINI, 2009) no artigo ‘Complexidade linguística e ensino de língua portuguesa’ refere que, no tocante à sala de aula e aos cursos de formação de professores, são as rotinas de ensino de escrita que melhor denunciam as dificuldades advindas da complexidade linguística. A autora afirma:

É de senso comum entre os estudiosos da Língua Portuguesa no Brasil, inclusive os professores egressos de cursos de Letras na última década, a convicção de que a variação linguística produz heterogeneidades que explicam e/ou justificam a grande maioria dos problemas de desempenho linguístico verificados na escola, [...] Essa perspectiva sociolinguística, embora potencialmente voltada para a apreensão e classificação tecnocientífica de diferentes tipos de heterogeneidade linguística que se manifestam na sala de aula - como variações regionais, de idade, gênero,

classe social; variações de estilo, por exemplo –, em sua versão pedagógica ou de aplicação, tende, porém, a privilegiar polarizações entre padrão e não padrão, ou culto e não culto, ou monitorado e não monitorado, por exemplo, que acabam por comprometer uma apreensão mais produtiva da complexidade de variáveis que constituem as produções orais e escritas de professores e alunos em sala de aula e que perturbam de diferentes modos o processo de aquisição da variedade padrão tal qual projetado por currículos, programas e materiais convencionais [...] (SIGNORINI, 2009, p. 17-18).

A língua na sua forma popular, fluida, cumpre seu papel comunicativo na fala cotidiana e teve seu valor reconhecido durante o movimento artístico denominado Modernismo<sup>6</sup>. Para Anderson Pires da Silva (SILVA, 2009), Oswald de Andrade<sup>7</sup> é quem lança publicamente uma proposta nacionalista/subversiva em seu ‘Manifesto da poesia pau-brasil’, publicado no jornal Correio da Manhã onde trabalhava:

O “manifesto<sup>8</sup>” é um caleidoscópio de intenções e intuições. A declaração de princípios contra o “lado doutor” e o “falar difícil”, a favor da língua “sem erudição, natural e neológica”, pela “incorporação milionária de todos os erros”; o elogio aos elementos populares da cultura brasileira, “o contrapeso da originalidade nativa para inutilizar a adesão acadêmica” [...] (SILVA, 2009, p. 39, grifo do autor).

Luiz Antonio Marcuschi (MARCUSCHI, 2008) afirma, quando se refere ao entendimento de “ensino de língua”, que ao chegarem à escola, a criança, o adolescente ou o adulto já a conhecem:

[...] Considerando que a capacidade comunicativa já se acha muito bem desenvolvida no aluno quando ele chega à escola, o tipo de atividade da escola não deve ser ensinar o que ele já sabe. Nem tolher as capacidades já instaladas de interação. [...] a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

É da complexidade da língua portuguesa na sua forma erudita, e a qual a escola tem por dever promover o acesso, que se trata aqui, sobretudo, no tocante ao seu ensino e aprendizado, e sob o conceito de língua materna, uma vez que é base para o ensino das demais disciplinas escolares. Supomos ser impossível conceber o aprendizado de qualquer outra disciplina sem pensá-la como permeio principal.

---

<sup>6</sup>O Modernismo está condicionado por um acontecimento: A Semana de Arte Moderna, realizada em fevereiro de 1922, na cidade de São Paulo.

<sup>7</sup>Para Alfredo Bosi (BOSI, 2006), é a partir de Oswald de Andrade que se deve analisar o legado do Modernismo paulista.

<sup>8</sup>Trecho do “Manifesto da poesia pau-brasil”: “A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos.” (ANDRADE, 2011, p. 61). Trazemos anexo o texto na íntegra (Anexo 03).

Sendo assim, elencamos o professor de Língua Portuguesa como objeto de estudo dessa investigação. Uma vez já o considerando em sala de aula, acreditamos importante investigar a sua formação continuada, para fins de conhecer o que ele tem buscado aprender, o que a ele tem sido oferecido e, sobretudo, o seu ‘olhar’ sobre esse processo.

Um fator presente e deveras criticado por grande parte dos professores, quando no processo de formação continuada, conforme aponta Régis Luíz Lima de Souza (SOUZA, 2007), diz respeito à forma pela qual se dá a elaboração da mesma, pois, geralmente, quando a barreira de não contar com um programa pré-planejado é vencida, incorre-se no erro de pensar em sua elaboração desconsiderando e praticamente excluindo o docente, o que acaba por resultar em cursos mal planejados e instituídos de cima para baixo. A formação continuada persiste em um processo composto de lições-modelo, como aponta Francisco Imbernón<sup>9</sup> (2010):

Tudo isso não se soluciona com um tipo de formação continuada que, apesar de tudo e de todos, persiste em um processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver, do realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas – nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o “culturalizam e iluminam” profissionalmente [...]. Deixa-se de lado o que se vem defendendo há algum tempo: processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática, etc. (IMBERNÓN, 2010, p. 8, grifos do autor).

Para Oliveira (2011), é notório o aumento do interesse pela formação continuada nos últimos anos, constatado pelos maiores e frequentes investimentos que as secretarias de educação têm feito neste setor. Há ainda a ideia de uma formação continuada vista como a solução para a melhoria nos indicadores de qualidade e requisito fundamental para o sucesso das políticas educacionais.

No debate sobre as implicações das avaliações no ensino, emergem duas vertentes de análise: uma que considera que a avaliação deva ser utilizada para a identificação e correção de falhas, não tendo apenas a função de diagnóstico, e outra, que demonstra que, por detrás do discurso, está intrínseca a intenção de desqualificação e responsabilização do corpo docente pelos resultados da educação brasileira, ao buscar, na formação continuada, a solução para todos os problemas encontrados, fazendo com que o professor simplesmente adeque sua prática às exigências das avaliações e desconsiderando as demais características que interferem no processo educativo, como a desigualdade social, os diferentes contextos em que estão inseridas as escolas e a história da educação pública brasileira (OLIVEIRA, 2011, p.27-28).

---

<sup>9</sup>Francisco Imbernón nasceu na Espanha no ano de 1952.

A ideia do ‘olhar docente’ é para fins de investigar como os professores percebem as formações das quais participa, de maneira, a saber, como as definem e se também são para eles um conjunto de lições-modelo, estanques, e dotadas de ortodoxia.

A vontade de realizar estudos sobre a prática docente, bem como sua continuidade de formação, acompanha-nos desde o início de nossa atuação como fonoaudióloga no atendimento de crianças sob distúrbio de aprendizagem<sup>10</sup>, quando já nos perguntávamos sobre a importante relação e “responsabilidade<sup>11</sup>” dos professores com o ensino e a aprendizagem de seus alunos. Tivemos, ainda, a oportunidade de atuar junto aos professores da rede municipal de Corumbá-MS, na realização de palestras para eles sobre os temas ‘diversidade’, ‘saúde vocal’, ‘dificuldade de aprendizagem’ e ‘atraso e distúrbio de linguagem’, bem como, durante visitas às escolas, para orientação sobre problemas de linguagem oral e escrita.

Em muitas dessas ocasiões fomos recebidos com certa desconfiança pelos docentes, afinal de contas, o que uma profissional da saúde estaria fazendo na escola? Passado o primeiro estranhamento, o que inicialmente tratava-se de uma palestra transformava-se em infintas rodas de conversas, por meio das quais eram sanadas dúvidas de ordem mais prática: “Como ajudar um aluno que troca o ‘b’ pelo ‘p’ na escrita?”, “Até quando a criança pode trocar fonemas na fala?”, “Como ajudar um aluno que não aprende a ler?”.

Apesar de tratar-se de ciência da área da saúde, a fonoaudiologia permitiu que adentrássemos, ainda nos bancos acadêmicos, o campo da educação, fosse por meio do contato com os cadernos das crianças, atendidas na clínica-escola, fosse pelas inúmeras visitas escolares ou conversas com seus professores. Destes, muitas vezes, ouvimos falar a respeito da dificuldade em lidar com os problemas de aprendizagem de seus alunos, da cobrança excessiva por parte da família e da escola, e da falta de conhecimento sobre como proceder diante dos inúmeros casos que enfrentavam.

Conseguimos antever que, para esses profissionais, toda ajuda direcionada à resolução de problemas do cotidiano de sala de aula, seria bem recebida, ainda que viesse de alguém aparentemente tão “estranho” ao meio acadêmico.

Segundo Ângela Ribas e Maria Regina Franke Serratto (RIBAS; SERRATO, 2010), a escola sempre foi campo fértil para a fonoaudiologia, já que é lá que o profissional

---

<sup>10</sup>Entende-se por distúrbios de aprendizagem, conforme a terminologia americana, alterações envolvidas na compreensão ou uso da linguagem, falada ou escrita, que pode manifestar-se como uma habilidade imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever ou realizar cálculos matemáticos.

<sup>11</sup>O uso de aspas na palavra responsabilidade faz-se necessário, já que não trata-se de afirmação sobre qualquer responsabilização dos professores no que diz respeito ao mau desempenho discente.

fonoaudiólogo se depara com todas as áreas de competência da sua ciência, ou seja, comunicação oral e escrita, voz, fala e audição, entre outras. Entretanto, as autoras advertem que, no âmbito escolar, o cliente (paciente) não é o aluno, mas a própria escola, já que os objetivos encerram desenvolver ações com os educadores, como orientações, palestras, estudos de caso, bem como, promover ações que melhorem a qualidade ambiental e colaborar no planejamento pedagógico escolar.

No primeiro ano de atuação profissional e já como fonoaudióloga da Prefeitura Municipal de Corumbá, o intercâmbio com a educação intensificou-se e as palestras realizadas passaram a fazer parte de nossa rotina de trabalho, fato que, em 2006, após três anos de formação, culminou com o ingresso no curso de licenciatura em Letras, com habilitações em língua portuguesa e língua inglesa, nesta universidade.

Da formação em Letras e da participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Práticas Docentes (Forprat) emergiram algumas reflexões acerca da necessidade de se conhecer e analisar a visão dos professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) sobre a formação continuada, levando-se em conta a formação cultural.

Essa pesquisa, portanto, partiu do pressuposto de que, na prática, a formação continuada de professores ainda é moldada tendo o professor como objeto e não sujeito, de maneira que pouco participa desse processo. Para tanto, algumas questões surgiram tais como: qual a importância do professor continuar a ‘se formar’ depois de licenciado? O professor considera a formação continuada uma necessidade ou algo imposto? Uma vez formados, pelo que esperam os professores de Língua Portuguesa? O que precisam aprender? O que trazem de conhecimento? O que querem discutir? Suas necessidades formativas são atendidas? As situações problemáticas são trabalhadas nos espaços de formação? Os professores buscam outras formações?

Assim, dentre os muitos questionamentos sobre a formação continuada, o foco desta pesquisa centralizou-se na figura docente e em suas próprias inquietações. Considerando os professores de Língua Portuguesa como principais autores desse ensino, acreditamos fundamental também conhecer e analisar os cursos oferecidos a eles dentro de uma perspectiva de formação continuada, de modo a considerar temas abordados, frequência dos encontros e, sobretudo, as expectativas deles em relação aos mesmos. Também se os professores buscam outra formação além da ofertada pelo município.

A presente pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa ‘Formação do Educador e Diversidade’ do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), *Campus do Pantanal*

(CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), vinculada ao projeto de Pesquisa ‘Formação e Práticas Docentes em contextos escolares’, do Forprat.

A realização desse estudo é relevante, pois acreditamos como premente perceber o professor como centro do processo de sua formação continuada e precisamos ouvi-lo falar sobre suas expectativas, seus temores e aprendizado, acreditando que o ‘constituir-se professor’ vai além da formação acadêmica. Buscamos com esse estudo, contribuir com as discussões sobre a formação de professores no âmbito da formação continuada.

Este relatório está organizado em seis seções, compreendidas em: introdução; cinco seções e as considerações finais.

Na primeira seção ‘Introdução - no jardim do Lácio’ apresentamos a origem, a problemática, os objetivos e a relevância da pesquisa.

Na segunda seção ‘diante da última flor - a formação continuada de professores de Língua Portuguesa’ reunimos alguns conceitos sobre formação continuada e apresentamos o levantamento de publicações desenvolvidas no país, no período compreendido entre 2011 e 2015, sob os descritores: formação continuada; professores de Língua Portuguesa; 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; prática docente, prática pedagógica, exercício docente; e capital cultural.

A terceira seção ‘pétala por pétala - contexto e percurso da investigação’ contempla o traçado da pesquisa, incluindo a especificação dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, seleção dos sujeitos, bem como, organização e análise dos dados encontrados.

A quarta seção denominada ‘trilha pelo jardim: os jardineiros - percursos de vida e de formação dos professores de Língua Portuguesa’ encerra a análise da trajetória docente incluindo aspectos pessoais, de ordem econômica, familiares, escolares, profissionais e de práticas culturais.

A quinta seção, denominada ‘ficam as sementes - o olhar docente sobre os cursos de formação continuada de Língua Portuguesa’, compreende um paralelo entre os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) aos professores e a percepção desses sobre aqueles, focalizando nas análises as contribuições, necessidades formativas, dificuldades e desafios.

Por fim, nas ‘considerações finais - e do grão de areia, que venham os frutos’ discorreremos sobre a necessidade de uma formação continuada para além de um desfile de lições-modelos, que considere os professores como sujeitos, de forma a levar em conta suas demandas, e que por fim, configure-se em espaço de troca de experiências e reflexões.

## 2 DIANTE DA ÚLTIMA FLOR - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

*[...] Eu queria que a língua portuguesa chegasse ao máximo nas minhas mãos. E esse desejo todos os que escrevem têm. Um Camões e outros iguais não bastaram para nos dar para sempre uma herança de língua já feita. Todos nós que escrevemos estamos fazendo do túmulo do pensamento alguma coisa que lhe dê vida.*

Clarice Lispector

Nesta seção, reunimos alguns conceitos de formação continuada, apontada como tema relevante desde os anos 1980 e ora denominada educação continuada, desenvolvidos por vários pesquisadores da área, de forma a apontar ideias diversas. Em um segundo momento, realizamos um levantamento de publicações desenvolvidas no país, no período compreendido entre 2011 e 2015, acerca do tema, com o objetivo de selecionar entre elas aquelas cujos enfoques estariam na perspectiva docente, tendo como descritores: formação continuada; professores de língua portuguesa; 6º ao 9º ano do ensino fundamental; prática docente, prática pedagógica, exercício docente; e capital cultural.

### 2.1 REVISITANDO OS CONCEITOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A ideia de formar, como capacitar alguém para determinada função, nos parece clara, mas o que devemos entender por “formação continuada”? Aprendizado em processo contínuo? Uma formação seguida de outra?

Trazemos aqui breve discussão acerca dos conceitos de “formação continuada” ao longo da história da educação, de maneira a depreender o exato significado de tema tão atual para a profissão docente e ainda, abordar outras nomenclaturas como “educação continuada”, “formação permanente” e “formação em serviço”, a fim de perceber semelhanças ou diferenças entre seus significados.

Marina Graziela Feldmann (FELDMANN, 2009) destaca que o tema da formação de professores assume relevância a partir dos anos 1980, tornando-se pauta em vários congressos e seminários relacionados à área educacional. É perspectivado a partir do fazer docente no contexto social, político e cultural brasileiro, tendo como cenário os avanços tecnológicos, as novas concepções do trabalho e da produção, que apontam para uma nova configuração mundial atrelando o saber à questão do poder entre as mais diversas culturas, povos e nações.

A autora ainda destaca o “enfoque” da avaliação por resultados dos anos anteriores, em detrimento dos processos formativos em educação:

O tema da formação de professores foi secundarizado como pauta de discussões nas décadas anteriores da história da educação brasileira. Entre outros motivos, situa-se a presença de um modelo positivista de ciência e de uma abordagem psicologista da educação, que se configuraram nas explicações dos fenômenos e problemas educacionais centrados em temas como repetência, fracasso e sucesso escolar, em que prevalece o enfoque da avaliação por resultados, tendo como foco mais os produtos alcançados do que os processos formativos em educação (FELDMANN, 2009, p. 73).

E a formação atual? Podemos falar de uma formação renovada e distante daquele modelo atrelado a resultados, ou ainda de um modelo engessado? O que dizem os estudiosos?

Para a autora, o professor, nesse novo contexto, deveria assumir um novo perfil, de forma a responder às novas dimensões frente aos desafios da sociedade contemporânea. “[...], o professor, como também outros profissionais da escola, vê-se impelido a rever sua atuação, suas responsabilidades e seus processos de formação e de ação” (Feldmann, 2009, p.75).

Vera Maria Candau (CANDAU, 2011), em seu trabalho ‘Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores’, destaca a multiplicação de pesquisas, reflexões e propostas referentes à formação de professores, inicial ou continuada, nos últimos anos, destacando que se a problemática da formação de professores continua apresentando a mesma configuração não se deve à falta de aprofundamento teórico nem de propostas concretas, e sim, à falta de vontade política de introduzir mudanças significativas.

Para a autora, a preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação não é nova, sendo possível afirmar que tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos. Candau (2011) destaca:

[...] A ênfase é posta na “reciclagem” dos professores. Como o próprio nome indica, “reciclar” significa “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida. O professor, uma vez na atividade profissional, em determinados momentos realiza atividades específicas, em geral, volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação, não só pós-graduação *lato sensu*, mas também *stricto sensu*. Outras possibilidades de reciclagem podem ser a frequência a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em simpósios, congressos, encontros orientados, de alguma maneira, ao seu desenvolvimento profissional (CANDAU, 2011, p. 52).

Para Isabel Alarcão (ALARCÃO, 2001), devemos entender formação continuada como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional. Para a autora, a

formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa.

Maria das Graças Nascimento (NASCIMENTO, 2011) no capítulo ‘a formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática’ do livro ‘magistério: construção cotidiana’, organizado por Candau, define por formação continuada toda e qualquer atividade de formação do professor, atuante nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo os cursos de especialização e extensão oferecidos por instituições de ensino superior, bem como, todas as atividades de formação propostas pelos diversos sistemas de ensino. Define ainda a formação em serviço como uma das estratégias da formação continuada, elencando o local de trabalho ‘a escola’ como *locus* preferencial:

[...] Assim, por formação em serviço compreendo aquelas atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental (NASCIMENTO, 2011, p. 70).

Para Alarcão (2001), a escola atual tem de mudar, de maneira a reconquistar sua essência como lugar onde se (con) vive e aprende e não apenas aonde se vai para aprender. A autora destaca: “[...] é preciso que a escola seja, primeiro que tudo, um centro de formações para todos os que nela convivem, incluindo os professores, e que esteja organizada para nela se viver em conjunto um projeto: seu projeto de formação (ALARCÃO, 2001, p. 101-102)”.

Márcia Regina do Nascimento Sambugari (SAMBUGARI, 2005), na dissertação de mestrado intitulada ‘Socialização de professoras em atividades de educação continuada’, parece preferir o termo educação continuada e o depreende como sendo um espaço importante de socialização para os professores, que ocorre em duas vias: ao mesmo tempo em que veicula novos conhecimentos a serem absorvidos pelos professores, é também espaço de interação, trocas, no qual se expressam e podem demonstrar atitudes de aceitação ou rejeição diante das novas situações disseminadas.

Sabendo-se que a capacidade profissional dos professores não termina na formação técnica, disciplinar e conceitual, e sim, que alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a sua ação pedagógica, Imbernón (2010) afirma que a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de forma que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes,

estabelecendo de maneira firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.

O autor espanhol assinala que, historicamente, os processos de formação continuada eram realizados para dar solução a problemas genéricos, uniformes e padronizados, e tentavam responder a problemas que se supunham comuns aos professores e os quais deveriam ser resolvidos mediante uma solução genérica dada pelos especialistas no processo de formação. Ele ressalta a necessidade de se desenvolver uma nova perspectiva na formação continuada de professores, uma vez que nos últimos anos de formação e, mais especificamente, desde princípios do século XXI, o que se viu foi retrocesso e estancamento, evidenciando que:

A história dos professores e de sua formação é uma história de dependência e subsídio, que é objeto de tudo (ou de uma subjetividade racional) e, predominantemente, da formação. Isso pode ser comprovado observando-se seu currículo fechado, sua pouca autonomia, sua dependência orgânica, sua desconfiança endêmica, predomínio de cursos, necessidade de apoio para seu desenvolvimento, sua submissão a uma hierarquia, o conceito de semiprofissional, os especialistas que ditam normas, os saberes ou conhecimentos profissionais dados, a profissão sem um reconhecimento de “identidade”, etc. [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 77).

Para Imbernón (2010) há necessidade urgente de se repensar a formação continuada como espaço de reflexão, conhecimento que parte das necessidades do coletivo, das situações problemáticas dos professores e não apenas de problemas genéricos, pois:

Realizar uma formação genérica em problemas que tem solução para todos os contextos não repercute na melhoria dos professores. Na formação, os professores têm situações problemáticas. Para ativar a análise dessas situações problemáticas, deve-se conectar conhecimentos prévios a novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática. [...] A formação sobre situações problemáticas no contexto em que se produzem permite compartilhar evidências e informação e buscar soluções (IMBERNÓN, 2010, p. 57).

O ofício docente tem sido compreendido, em grande parte, apenas por sua dimensão técnica, esquece-se que o professor não pode ser entendido à margem da sua condição humana, o que significa dizer, como cita Feldmann (2009), que não se pode discutir sua ação na escola considerando-se apenas seu caráter instrumental, mas, sobretudo, é preciso refletir sobre as suas intenções, crenças e valores e, também, sobre as condições concretas de realização de seu trabalho.

Para realizar uma formação baseada em situações problemáticas e nas necessidades reais da escola, é fundamental que se contemple a participação dos indivíduos, como aponta Imbernón (2010):

[...] Participar da formação significa participar de uma maneira consciente, o que implica suas éticas, seus valores, suas ideologias, fato que nos permite compreender os outros, analisar suas posições e suas visões. [...] A formação, enquanto processo de mudança, sempre gerará resistências, mas estas terão um caráter mais radical, se a formação for vivida como uma imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil (IMBERNÓN, 2010, p. 56).

O mesmo autor adverte que essa participação diz respeito à criação de um sistema de comunicação pelo qual se possa chegar às pessoas envolvidas, de forma que as mesmas se responsabilizem efetivamente no processo organizativo, na direção, na coordenação e nas tomadas de decisão da área, o que supõe um papel mais ativo dos professores no projeto, no desenvolvimento, na avaliação e na reformulação das estratégias e dos programas de pesquisa de intervenção educacional. Isso nos remete a pensar que os professores precisam ser escutados porque são eles que estão em sala de aula e que vivenciam diretamente as dificuldades de ensino.

Imbernón (2011) apresenta ainda o conceito de “formação permanente” do professor experiente, baseada, sobretudo em situações de socialização e que envolvem reflexão individual e coletiva, acrescentando que dentre as suas funções estão a de questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática:

[...] supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente. Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. Esse conceito parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

Depreende-se o consenso de uma formação de professores não estanque, nem linear, que deve contemplar, sobretudo, a reflexão desses profissionais. Há posta a constituição de um novo perfil de professor, que precisa adquirir continuamente novos saberes e aprimorar práticas, e também a ideia de uma formação continuada não pautada apenas em resultados, como repetência, fracasso e sucesso escolar.

Pode-se afirmar que trata-se da realidade brasileira? Como tem se delineado de fato a formação continuada de professores?

Sambugari (2005) destaca a troca entre as profissionais, será que isso é possível na escola brasileira? O professor tem espaço garantido para fazer propostas e para conversar com seus pares?

Luciana Maria Giovanni (GIOVANNI, 2003) destaca a capacidade de indagação e reflexão como sendo condição profissional por excelência do professor, que deve ser aprendida e exercitada ao longo de toda a formação, e por meio da qual vai lhe permitir manter princípios, ideias, ideais, atitudes e conhecimentos recebidos ao longo da formação, ainda que diante de interdições e mensagens contrárias postas pela prática docente e pela realidade escolar.

Trata-se, primeiramente, de perceber o processo de formação dos professores de uma forma muito mais ampla, [...], que incorpora a ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas como evolução, continuidade de experiências, trajetória marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais e familiares) atuam, não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão (GIOVANNI, 2003, p. 209).

Refazer o ciclo, aprimoramento, desenvolvimento de possibilidades profissionais e espaço de socialização são algumas das definições apontadas pelos estudiosos da área da educação para o termo ‘formação continuada’, todavia, como os professores a têm vivenciado? Eles sabem seu real significado e função? Há de fato uma reflexão dos professores sobre a prática docente, como sugere Imbernón (2011)? Há possibilidade para isso? O que dizem as pesquisas recentes? É do que trataremos na subseção a seguir.

## 2.2 REVISÃO DE ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, A PRÁTICA DOCENTE E O CAPITAL CULTURAL

Trata-se aqui de levantamento de publicações desenvolvidas no país, no período compreendido entre 2011 e 2015, acerca do tema ‘formação continuada de professores de Língua Portuguesa’, com o objetivo de selecionar entre elas aquelas cujos enfoques estão na perspectiva docente. Para isso, foram definidos alguns descritores que consideramos essenciais para a seleção, expostos no quadro a seguir:

### **Quadro 01: Descritores utilizados para o levantamento da produção (2011-2015)**

<b>Descritores</b>
Formação continuada
Professores de Língua Portuguesa
6° ao 9° ano do Ensino Fundamental
Prática docente, prática pedagógica, exercício docente
Capital Cultural

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2016.

Em orientação acordamos que, para além do uso de nosso acervo pessoal e o da biblioteca do CPAN/UFMS, também teríamos como fontes de consulta, por meio eletrônico, o

Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); artigos encontrados em publicações disponíveis no portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); e o levantamento de produções das reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), especificamente no Grupo de Trabalho (08) – Formação de Professores, e no Portal Domínio Público.

Optamos como recorte temporal os últimos cinco anos (2011-2015) para que tivéssemos acesso a pesquisas mais recentes, bem como, para comprovar a recorrência e relevância da temática, considerando as discussões já desenvolvidas nos últimos anos.

Acreditamos que a leitura e consequente seleção do acervo bibliográfico que antecede qualquer produção científica, é parte essencial para que a mesma seja bem sucedida, tanto no que concerne à averiguação da ‘importância’ do tema para a sociedade, como também, para fins de evitar repetições.

Conforme aponta Pedro Demo (DEMO, 1990), entre os passos relevantes para ‘dar conta de um tema’ encontramos: ter um problema interessante a ser estudado, fato novo que se pretende compreender; a projeção de um caminho, com etapas, para a realização do estudo; conhecimento já existente sobre o tema, para averiguar se há ainda o que avançar; leitura com vistas a formar o “quadro de referência”, a preferência teórica; metodologia; construção escrita; e por fim, ter em mente que não foi encontrada a última palavra no assunto.

Nosso principal descritor é ‘formação continuada’, considerando como fundamentais aqueles trabalhos que abarquem a língua portuguesa e ainda a perspectiva docente como tema principal. Tal termo, ou ainda ‘educação continuada’, é recorrente em vários trabalhos de pesquisa pelo país, entretanto, poucos são aqueles que trazem em seu teor uma definição ou mesmo discussão que encerre o significado dos mesmos.

Conforme aponta Bernardete Gatti (GATTI, 2008) percebe-se que, sob o rótulo de ‘formação continuada’, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior, sendo que muitos desses cursos se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos.

### **2.2.1 O que encontramos**

Iniciamos nosso levantamento no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como critérios norteadores da pesquisa, selecionamos a produção de 2011 a 2015, refinamos a busca para artigos e

dissertações, descartando livros, resenhas e recursos textuais, e elencamos apenas aqueles em língua portuguesa. Tendo utilizado os descritores primeiramente de maneira isolada, localizamos um total de 1.597 produções, como exposto na tabela abaixo:

**Tabela 01: Levantamento de produção na CAPES com descritores isolados (2011-2015)**

<i>Descritores</i> / <i>Período</i>	2011	2012	2013	2014	2015	Total
<b>Formação continuada</b>	124	173	71	67	29	<b>464</b>
<b>Professores de Língua Portuguesa</b>	29	38	20	7	3	<b>97</b>
<b>6° ao 9° ano do Ensino Fundamental</b>	4	7	6	-	2	<b>19</b>
<b>Prática docente, prática pedagógica, exercício docente</b>	4	5	2	1	-	<b>12</b>
<b>Capital Cultural</b>	164	130	136	114	461	<b>1.005</b>

Fonte: Tabela organizada a partir do levantamento realizado nos bancos de dados, 2016.

No que diz respeito aos descritores isolados percebemos, com exceção de ‘capital cultural’, cuja produção é bastante expressiva em comparação aos outros e que aumentou no último ano, uma maior concentração de trabalhos durante os primeiros anos com evidente queda nos últimos, sobretudo, se considerarmos apenas o primeiro e último ano estudados.

Em seguida, lançamos mão da combinação dos descritores a fim de aproximar os artigos consultados de nossa temática de pesquisa, também considerando o período de cinco anos (2011 a 2015):

**Tabela 02: Levantamento de produção da CAPES com descritores combinados (2011 a 2015)**

<i>Descritores combinados</i> / <i>Período</i>	2011	2012	2013	2014	2015	Total
<b>Formação continuada + Professores de Língua Portuguesa</b>	3	7	3	-	-	<b>13</b>
<b>Formação continuada + Capital Cultural</b>	-	1	1	-	-	<b>2</b>
<b>Língua Portuguesa + Capital Cultural</b>	4	1	1	-	-	<b>6</b>
<b>Formação continuada + 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental</b>	-	1	1	-	-	<b>2</b>
<b>Prática docente, prática pedagógica, exercício docente + Língua Portuguesa</b>	-	-	-	-	-	-

Fonte: Tabela organizada a partir do levantamento realizado nos bancos de dados, 2016.

Neste ponto, realizadas as combinações entre os descritores, nos chamou atenção a diminuição evidente no número de trabalhos, sobretudo, ao considerarmos a fusão dos descritores ‘formação continuada’, com um total de 464 produções, e ‘professores de Língua Portuguesa’, com 97 produções, que resultou em 13 trabalhos apenas.

Suspeitamos que tal fato se deva ainda a uma discussão genérica e tópica sobre ‘formação continuada’, centrada talvez nas situações problemáticas das instituições

educativas, e distante de seus principais envolvidos: os professores e suas demandas, como refere Imbernón (2011):

A formação centrada nas situações problemáticas da instituição educativa através de processos de pesquisa significa realizar uma “inovação a partir de dentro”. É a interiorização do processo de inovação, o que implica uma descentralização e um controle autônomo em condições adequadas. Mas a “formação baseada nas instituições educativas” supõe manter uma constante pesquisa colaborativa e obter um consenso para o desenvolvimento da organização, com uma confrontação e uma tensão que não permitem relaxar ou baixar a guarda ante as condições socioprofissionais (IMBERNÓN, 2011, p. 22-23).

Prosseguimos nosso levantamento com a busca por artigos na biblioteca eletrônica *SciELO* publicados entre 2011 e 2015, primeiramente sob descritores isolados. Foram localizados poucos artigos, que somam um total de 36 produções.

**Tabela 03: Levantamento de produção na *SciELO* com descritores isolados (2011-2015)**

<i>Descritores</i>	<i>Período</i>	2011	2012	2013	2014	2015	Total
<b>Formação continuada</b>		2	7	5	6	8	<b>28</b>
<b>Professores de Língua Portuguesa</b>		-	-	-	-	-	-
<b>6° ao 9° ano do Ensino Fundamental</b>		-	-	-	-	-	-
<b>Prática docente, prática pedagógica, exercício docente</b>		-	-	-	-	-	-
<b>Capital Cultural</b>		-	1		3	4	<b>8</b>

Fonte: Tabela organizada a partir do levantamento realizado nos bancos de dados, 2016.

Em seguida, lançamos mão da combinação dos descritores a fim de aproximar os artigos consultados de nossa temática de pesquisa, entretanto, nada foi encontrado, o que corrobora nossa suspeita anterior.

**Tabela 04: Levantamento de produção na *SciELO* com descritores combinados (2011-2015)**

<i>Descritores combinados</i>	<i>Período</i>	2011	2012	2013	2014	2015	Total
<b>Formação continuada + Professores de Língua Portuguesa</b>		-	-	-	-	-	-
<b>Formação continuada + Capital Cultural</b>		-	-	-	-	-	-
<b>Língua Portuguesa + Capital Cultural</b>		-	-	-	-	-	-
<b>Formação continuada + 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental</b>		-	-	-	-	-	-
<b>Prática docente, prática pedagógica, exercício docente + Língua Portuguesa</b>		-	-	-	-	-	-

Fonte: Tabela organizada a partir do levantamento realizado nos bancos de dados, 2016.

Prosseguimos nosso levantamento na base de dados da ANPEd (em suas respectivas edições), considerando trabalhos do GT (08) - Formação de Professores. A seleção foi feita após a leitura dos resumos e a respectiva relação com a nossa temática.

Não consideramos, neste caso, apenas os descritores (isolados ou combinados), ou mesmo, por estarem presentes, ou não, nos títulos das produções. Preferimos a leitura dos resumos, a fim de não incorrer no risco de desconsiderar produções relevantes. Na tabela os trabalhos foram identificados pela reunião específica.

**Quadro 02: Levantamento de produção na ANPEd considerando a temática como um todo (com descritores no título, ou não) (2011-2015)**

<i>Reuniões</i>	<b>34<sup>a</sup> (2011)</b>	<b>35<sup>a</sup> (2012)</b>	<b>36<sup>a</sup> (2013)</b>	<b>37<sup>a</sup> (2015)</b>
<i>Publicações</i>				
Número de publicações	1	-	-	-

Fonte: Quadro organizado a partir do levantamento realizado nos bancos de dados, 2016.

No Banco de Teses e Dissertações disponível no Portal Domínio Público do MEC, realizamos a pesquisa apenas por descritores isolados, sob os mesmos procedimentos realizados nas outras bases de dados pesquisadas, entretanto, não foram encontrados publicações entre 2011 e 2015.

## 2.2.2 O que dizem os autores

### 2.2.2.1 CAPES

Lemos os resumos dos 13 trabalhos selecionados que contemplavam a combinação ‘Formação continuada e Professores de Língua Portuguesa’, sendo quatro artigos científicos, três dissertações de mestrado e seis teses de doutoramento, a fim de selecionar entre eles, aqueles que mais se aproximassem da nossa temática, e que seriam então lidos integralmente.

No primeiro trabalho selecionado, o artigo publicado em 2011, de Claudia Leme Ferreira Davis et al (DAVIS et al, 2011), desenvolvido com o objetivo de verificar como se dá a formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros, percebemos que, tal como o nosso trabalho, os autores também tiveram como foco de pesquisa o professor, mas também outras pessoas envolvidas na formação continuada (diretor e coordenador).

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas em dezenove secretarias municipais e estaduais de educação de diferentes regiões do país. Há aqui uma dupla preocupação, uma com a qualidade da escolarização dos alunos e outra com o desenvolvimento profissional dos docentes.

Há relato de duas perspectivas, uma individualizada, que busca a valorização do professor, de forma a sanar as dificuldades de formação, e outra, colaborativa, que se centra em atividades realizadas predominantemente nas escolas, com ênfase no trabalho partilhado.

Os autores perceberam que as modalidades de formação mais duradouras e sistemáticas são mais produtivas, porque levam os docentes a modificar a prática pedagógica. Apontam ainda a importância de as secretarias implementarem, simultaneamente, modalidades voltadas para o professor e para a escola, além de elaborar políticas educacionais internamente mais bem articuladas e mais harmônicas com as demais políticas voltadas para o magistério, pois parecem ser essas as melhores alternativas para atualizar os conhecimentos e habilidades necessários para os docentes se aprimorarem em sua profissão.

Apesar de o trabalho não ser elaborado à luz do conceito “capital cultural” de Pierre Bourdieu<sup>12</sup>, consideramo-lo importante para nossa pesquisa por trazer a perspectiva docente sobre a sua formação (o ‘olhar docente’), bem como, por levantar a possibilidade de modificação da prática pedagógica.

Outro trabalho selecionado, a dissertação desenvolvida por Mariza Antonia Machado de Lima, em 2013 (LIMA, 2013), teve por objetivo investigar as ações de formação continuada oferecidas pelos órgãos públicos, procurando diagnosticar os limites e potencialidades dessas ações enquanto facilitadoras do trabalho docente, bem como identificar as relações entre esses processos formativos e as necessidades dos professores quanto à sua prática educativa, com foco, entretanto, na disciplina de Matemática.

A análise das entrevistas foi realizada por meio de narrativas contadas a partir da trajetória formativa dos professores entrevistados, tendo como referência os conceitos de capital social, capital cultural e *habitus*, desenvolvidos por Bourdieu.

A autora destacou que a análise dessas categorias possibilitou identificar que a atuação profissional, a aprendizagem dos alunos e a questão salarial têm sido os fatores que mais mobilizam os professores a participar das ações de formação continuada, e que as ações formativas têm possibilitado aos professores conhecimento curricular, didático, sobre avaliação, tecnologia, além da troca de experiências.

Apesar de termos selecionado seis trabalhos com os descritores combinados ‘Língua Portuguesa’ e ‘capital cultural’, apenas um, produzido em 2013, de autoria de Robson Coelho Tinoco e Lígia Gonçalves Diniz (TINOCO; DINIZ, 2013), fazia referência ao conceito de capital cultural, relacionado aqui, todavia, com o conhecimento literário do aluno, e não do professor, e, portanto, desconsiderado.

---

<sup>12</sup>Pierre Bourdieu (Denguin, França, 1 de agosto de 1930 — Paris, França, 23 de janeiro de 2002) é um dos autores mais lidos em todo o mundo, nos campos da sociologia e da antropologia. Filósofo, foi professor na École de Sociologie do Collège de France e autor de centenas de trabalhos, entre os quais: *A distinção*, *A reprodução* (com Claude Passeron) e *O senso prático*.

### 2.2.2.2 SciELO

Na base de dados da *SciELO* não tivemos êxito em nossa busca quando optamos pela combinação de descritores, apenas os encontrando de maneira isolada, todavia, os consideramos para este levantamento e também para nosso trabalho.

O trabalho de 2012 de Adriane Angheben Eitelven e Cátia de Azevedo Fronza, de título ‘Batizando e ressignificando práticas pedagógicas no ensino da língua materna: o papel da formação continuada’ (EITELVEN; FRONZA, 2012) trata, por exemplo, de alguns questionamentos trazidos pelos professores no início de um programa de formação continuada, de forma a compará-los às compreensões explicitadas ao final do curso, e para então sugerir novas perspectivas para reavaliar e modificar o fazer pedagógico.

Outro trabalho importante, publicado em 2014, por Viviane Preichardt Duek, ‘Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente’ (DUEK, 2014), apresenta resultados de uma pesquisa-intervenção que indicam contribuições dos casos de ensino para sistematização e compartilhamento de práticas pedagógicas realizadas na sala de aula, fomentando processos de reflexão docente e tomada de consciência, pelas professoras, das inúmeras possibilidades de intervenção junto ao aluno com deficiência, bem como o redimensionamento de suas práticas.

A produção de Leila Inês Follmann Freire e Carmen Fernandez de 2015, de título ‘O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente’ (FREIRE; FERNANDEZ, 2015), apesar de ter como foco os docentes do Ensino Superior, trazem conceitos importantes de Pierre Bourdieu a fim de perceber os diferentes agentes do campo educacional, e como as tensões e dificuldades são gerenciadas no início da profissão, partindo da noção de campo e trazendo também a diferenciação entre capital cultural e simbólico.

### 2.2.2.3 ANPEd

Na 34ª reunião da ANPEd não foram encontrados trabalhos que envolvessem os descritores por nós selecionados, entretanto, um, construído à luz do conceito bourdieusiano de *habitus* nos chamou atenção. Trata-se de trabalho de Miriam Mity Nishimoto (NISHIMOTO, 2011) para reunião de memórias de quatro professoras aposentadas de origem japonesa, moradoras de Campo Grande-MS, a fim de compreender o papel que a cultura do grupo de origem étnica jogou na trajetória de formação e ação docente dessas mulheres, instituindo maneiras de ser e estar na profissão e, conseqüentemente, trazidas pela noção de *habitus* professoral.

O único trabalho por nós selecionado é o artigo de Davis et al (2011), também selecionado na triagem da CAPES.

Apesar de verificarmos vários trabalhos cujos focos estão nos professores, não encontramos algum específico que considerasse a temática formação continuada na perspectiva do capital cultural.

Não selecionamos trabalhos da 35ª reunião, nem das duas edições subsequentes.

### **2.2.3 Nossas considerações**

Após leitura dos resumos selecionados notamos recorrente associação entre formação continuada e ‘análise de necessidades’. Na maioria das vezes, essas declarações partem tanto dos gestores educacionais (diretores, vices, coordenadores pedagógicos e assistentes educacionais pedagógicos) como também dos professores de Língua Portuguesa. Outro tema recorrente é a investigação sobre as iniciativas da formação.

Dentre os trabalhos pesquisados há uma preferência pelo uso de questionários, de relatos de narrativas e entrevistas, bem como, de análise de documentos junto às Secretarias Municipais de Educação.

Em alguns casos verificamos o tema abordado numa perspectiva histórico-reflexiva, de maneira a averiguar as concepções (filosófica, psicológica, pedagógica e de linguagem) sob a análise de documentos pedagógicos norteadores da educação. Outros trabalhos apontam a importância da formação continuada como efeito na prática docente.

Há traços bourdieusianos ao longo da leitura dos resumos, tais como ‘campo educacional’, quando referem que já há alguns anos verifica-se que a educação continuada coloca-se como um processo de educação permanente para o desenvolvimento profissional em face da velocidade de informações que modifica o campo educacional.

Muitos dos trabalhos selecionados foram, após leitura cuidadosa, descartados, uma vez que, pelos resumos, percebeu-se a formação continuada como tema de fundo para questões mais voltadas para o ensino da Língua Portuguesa, especificamente. Percebemos ainda que são poucos os trabalhos que especificamente abordam o professor como foco central na formação continuada.

Por meio do levantamento dos periódicos e das leituras dos respectivos resumos, percebemos que é vasta a produção científica no país acerca do tema, entretanto, são escassos aqueles que abordam de forma direta a formação em Língua Portuguesa e mais ainda, que consideram a perspectiva docente sobre a mesma.

### 3 PÉTALA POR PÉTALA - CONTEXTO E PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

*[...] Essas dificuldades, nós as temos. Mas não falei do encantamento de lidar com uma língua que não foi aprofundada. O que recebi de herança não me chega.*

Clarice Lispector

Nesta seção trazemos o contexto e o percurso de nossa investigação, de forma a delinear desde o nosso contato com a SEMED de Corumbá, MS, e mais particularmente com o Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa, onde nos debruçamos sobre análise documental, até o encontro com os protagonistas de nosso trabalho, e de quem buscamos o ‘olhar’ e também a ‘voz’.

#### 3.1 O PERCURSO DA PESQUISA

##### 3.1.1 Abordagem metodológica e levantamento de produção sobre a temática

Realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, quanto à abordagem; descritiva e explicativa no que tange aos objetivos; e ainda bibliográfica e documental, quanto aos procedimentos.

Arlida Schimidt Godoy (GODOY, 1995) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e cita um conjunto de características capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, tais como: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à vida como preocupação do investigador e enfoque indutivo.

Para Fernanda Peixoto Córdova e Denise Tolfo Silveira (PEIXOTO; SILVEIRA, 2009), os pesquisadores que utilizam métodos qualitativos preocupam-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Antonio Carlos Gil (GIL, 2002) define as pesquisas de caráter descritivo como aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo, bem como levantar as opiniões, crenças e atitudes de determinada população e, também, de caráter qualitativo.

No que diz respeito às pesquisas explicativas, Ernani Cesar de Freitas e Cleber Prodanov (FREITAS; PRODANOV, 2013) destacam a complexidade como característica fundamental:

[...] As pesquisas explicativas são mais complexas, pois, além de registrar, analisar, classificar e interpretar os fenômenos estudados, têm como preocupação central identificar seus fatores determinantes. Esse tipo de pesquisa é o que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas e, por esse motivo, está mais sujeita a erros (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 53).

A presente investigação contou com várias etapas, tendo como primeiro passo o levantamento da produção, utilizando os seguintes descritores:

- formação continuada;
- professores de Língua Portuguesa;
- 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental;
- prática docente, prática pedagógica, exercício docente;
- capital cultural.

Para Gil (2002), dentre as fontes bibliográficas estão: os livros de leitura corrente, obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e de resumo. Utilizamos para localização das pesquisas o acervo da biblioteca do CPAN/UFMS, o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), a biblioteca eletrônica *SciELO* de periódicos científicos brasileiros, o Portal de Periódicos, e o levantamento da produção das reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) dos últimos cinco anos, como também o acervo pessoal.

Freitas e Prodanov (2013) para fins de evitar que a pesquisa documental seja confundida com a bibliográfica traçam comparação entre elas:

[...] Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 55).

Nessa perspectiva de pesquisa bibliográfica, após a localização da produção, os textos foram organizados de acordo com a temática, buscando pontos comuns e divergentes, a fim de se fazer um balanço da produção, dialogando com os autores que pesquisam o tema formação continuada de professores de Língua Portuguesa, tendo como recorte os docentes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

### 3.1.2 Campo e Sujeitos

Para a seleção dos sujeitos que somaram seis professores, sendo três, com no mínimo, dois a cinco anos de formação/atuação e três com 20 a 30 anos de formação/atuação de diferentes escolas, foram utilizados os seguintes critérios: interesse em participar da pesquisa; curso superior em Letras (no mínimo dois anos de formado); do quadro efetivo ou professor contratado da rede municipal de ensino de Corumbá-MS; e atuação em Língua Portuguesa em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A princípio acreditamos que apenas os professores do quadro efetivo participassem da formação continuada realizada pela Secretaria Municipal de Educação e por esta razão desconsideraríamos os professores contratados. Todavia, já nos primeiros encontros realizados no Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa, tomamos conhecimento da Lei complementar municipal nº 150, de 04 de abril de 2012 (CORUMBÁ, 2012), que garante a todos os docentes a participação nos cursos de formação continuada.

Como sujeitos desta pesquisa, os professores com até cinco anos de formação são um homem e duas mulheres e, para fins de lhes garantir o anonimato, receberam respectivamente os nomes de Rubião, personagem da obra *Quincas Borba* de 1891; Helena, do romance homônimo *Helena* de 1876; e Livia, de *Ressurreição* de 1872. O primeiro atua como professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a segunda como professora de escola de tempo integral e a última como professora da Região das Águas. As profissionais com mais de vinte anos de formação são três mulheres e também receberam nomes de personagens: Guiomar, do romance *A mão e a luva* de 1874; Capitu de *Dom Casmurro* de 1899; e Cláudia de *Esau e Jacó* de 1904, ambas atuantes em escolas de ensino regular.

### 3.1.3 Instrumentos para coleta de dados

#### 3.1.3.1 Mapeamento dos cursos de formação continuada

Foram levantadas informações junto à SEMED de Corumbá-MS, e mais especificamente ao Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa, acerca dos encontros (cursos) de formação continuada realizados no período de 2011 a 2015, aos professores de Língua Portuguesa que atuam no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, buscando verificar temas abordados, período de duração, bem como o número de professores participantes. Também buscamos ter acesso aos relatórios anuais desses cursos, bem como, ao material didático das aulas em *Word* e *Power Point*. Essa etapa contou com uma carta de autorização à Secretaria Municipal de Educação (Apêndice A), bem como, com o termo de compromisso para utilização de dados secundários (Apêndice B).

Procuramos levantar ainda dados acerca da formação inicial, tempo de atuação e situação empregatícia (efetivos ou contratados) dos participantes dos cursos, para selecionarmos entre eles, os possíveis sujeitos da pesquisa.

Nosso principal contato com a Secretaria Municipal de Educação foi por meio da coordenadora de Núcleo do Ensino Fundamental, mais especificamente do Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa, quem nos recebeu em todos os momentos por nós solicitados e quem disponibilizou as informações. Todavia, apenas os relatórios anuais de 2012 a 2015 foram localizados e disponibilizados para a consulta deste trabalho.

### 3.1.3.2 Entrevistas

Foram conduzidas entrevistas com seis professores participantes dos cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal de ensino (REME), sendo três com dois a cinco anos de atuação e três com 20 a 25 anos, a fim de percebermos como é a formação continuada em diferentes períodos da carreira, a partir do olhar docente.

Os professores com dois a cinco anos são identificados nesse estudo como iniciantes na carreira docente, contudo, optamos em não classificarmos os professores com mais de 20 anos na carreira pela complexidade de se conceituar como ‘final de carreira’, ‘carreira consolidada’, ‘experiente’, entre outros. Dessa maneira, optamos por nos referirmos a esses professores como professores com mais de 20 anos de atuação.

As entrevistas, que foram gravadas em áudio e transcritas, contaram com roteiro semiestruturado organizado em duas partes, sendo a primeira elaborada a partir do instrumento produzido por Sambugari (2010), dando ênfase às práticas culturais, (Apêndice C) e a segunda referente à temática da pesquisa (Apêndice D).

Segundo Maria Cecília de Souza Minayo (MINAYO, 2000), por meio da entrevista podem ser obtidos dados que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, ou seja, suas atitudes, valores e opiniões, alcançados mediante a contribuição dos atores sociais envolvidos. A autora acrescenta que não se trata de simples trabalho de coleta de dados, mas de uma situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador.

Ressaltamos que os instrumentos dessa pesquisa passaram pela apreciação e aprovação do Comitê de Ética, em conformidade com as normas, contando com os termos de consentimento e de confidencialidade para com o grupo pesquisado, a fim de assegurar o anonimato dos mesmos (Apêndice E).

Nossa presença em escolas da rede municipal, fosse pela realização de palestras, fosse pelo cumprimento de estágios realizados ao longo do curso de Letras, nos trouxe, aos poucos, os sujeitos para a pesquisa, sendo cinco mulheres e um homem, e aqui tornados personagens de Machado de Assis, para fins de lhes garantir o anonimato e também, para que merecessem lugar de destaque como os caracteres tão bem descritos pelo escritor brasileiro.

Lançamos mão ainda, de algumas indicações dadas pelos diretores das escolas que visitamos, e que pudessem conter no quadro de profissionais sujeitos com as características necessárias para a pesquisa. Apresentamos a proposta do trabalho para todos os profissionais envolvidos e nos colocamos à disposição para sanar quaisquer dúvidas surgidas.

Otávio Cruz Neto (CRUZ NETO, 2005), destaca a apresentação da ‘proposta de estudo’ aos grupos envolvidos:

Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade. Com isso, queremos afirmar que os grupos envolvidos não são obrigados a uma colaboração sob pressão. Se o procedimento se dá dentro dessa forma, trata-se de um processo de coerção que não permite uma efetiva interação (CRUZ NETO, p. 55, 2001).

As entrevistas ocorreram nas escolas de atuação dos professores, nas bibliotecas desses lugares ou em salas cedidas especialmente para a atividade, em momentos de horas-atividade. O encontro com a professora Lívia, que atua na região ribeirinha, ocorreu durante sua vinda à cidade. Tivemos dificuldade na conclusão da entrevista com a professora Cláudia, por além de atuar em dois turnos na mesma escola, exercesse lá função de coordenadora, entretanto, ainda que ‘atarefada’, mostrou-se disposta e conseguimos concluir a atividade.

Interessante foi perceber que todos os professores mostraram-se dispostos a participar da pesquisa, tão logo receberam o convite, e que sabendo da garantia do anonimato a eles conferida, contribuíram para que nossas conversas ocorressem em salas isoladas, de forma que as chances de interrupção fossem mínimas.

### 3.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos com o mapeamento dos cursos de formação continuada realizados no período de 2011 a 2015, aos professores de Língua Portuguesa que atuam no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, foram organizados conforme o quadro a seguir e a sistematização consta no Apêndice F, e ainda, analisados de maneira a verificar os

conteúdos e formatos dos cursos, dialogando com autores que abordam a formação continuada.

**Quadro 03: Formação Continuada realizada pela SEMED de Corumbá (2011-2015)**

Período	Nome do curso	Periodicidade	Número de participantes	Local de realização	Conteúdos abordados
2011					
2012					
2013					
2014					
2015					

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2016.

Os dados oriundos das entrevistas foram organizados nos seguintes eixos para análise, conforme especificado no quadro a seguir:

**Quadro 04: Organização dos dados das entrevistas com os sujeitos da pesquisa**

Eixos	Questões	
	Primeira parte*	Segunda parte
<b>1. Os sujeitos e seus percursos de vida e de formação</b>	01 a 87	-----
<b>2. Percepção de Formação Continuada</b>	-----	1 a 3
<b>3. Contribuições e necessidades formativas</b>	-----	4 a 9
<b>4. Dificuldades e desafios</b>	-----	10 a 12

Fonte: \*Informações extraídas do roteiro do questionário elaborado para a pesquisa “Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular” (SAMBUGARI, 2010).

Para fins de análise, apresentamos dois blocos. No primeiro, sob o título ‘trilha pelo jardim: os jardineiros - percursos de vida e de formação dos professores de Língua Portuguesa’, analisamos as informações obtidas na entrevista referentes à: situação pessoal e econômica (faixa etária, sexo, estado civil, naturalidade, mobilidade, autoclassificação da camada social<sup>13</sup>); situação familiar na infância (situação econômica e práticas culturais, condições de acesso e aquisição de bens e locais culturais do respondente em sua infância).

Também constam dados acerca da escolarização dos respondentes na escola básica (tipo de dependência administrativa da escola, na qual os respondentes estudaram: período, sistema; disciplinas que mais gostavam na escola; as que menos gostavam e as que tinham dificuldades); e práticas culturais<sup>14</sup> (condições de acesso e aquisição de bens e locais culturais dos respondentes atualmente).

A partir da verificação das recorrências e singularidades nos depoimentos dos professores sobre suas trajetórias de vida e de formação, tomamos como base para análise a perspectiva teórica de Bourdieu (2002a) com a categoria capital cultural, entendido, na

<sup>13</sup>Para a elaboração das questões acerca do aspecto econômico, foi utilizada, como referência, a Classificação Nacional de Atividades Econômicas – CNAE (IBGE) e alguns elementos introduzidos por Pierre Bourdieu.

<sup>14</sup>Para a elaboração das questões acerca das práticas culturais, foram utilizados, como referência, alguns aspectos apresentados por Pierre Bourdieu e o Sistema de Informações e Indicadores Culturais 2003 (IBGE), bem como a realidade da cidade na qual a pesquisa foi desenvolvida.

perspectiva do autor, como a ‘bagagem’ trazida pelo agente desde tenra idade, o conhecimento que adquiriu junto à família, bem como, por meio de suas leituras e vivências em diversas instâncias de socialização. Tal categoria contribuirá no sentido de percebermos o capital cultural dos professores, sujeitos deste estudo.

Segundo Moisés Domingos Sobrinho (DOMINGOS SOBRINHO, 2011), é por meio do capital cultural acumulado que os professores serão ‘orientados’ ao longo de suas vidas, sobretudo, quando em seus contatos com o campo educacional, permitindo-lhes entender e familiarizarem-se com os códigos, bens materiais e simbólicos e jogos específicos desse campo, passando, então, a valorizar as práticas relativas ao estudo, a identificarem-se com o espaço escolar e com certos modelos de professor, manifestações de esquemas mentais particulares, que estão na gênese de facetas do *habitus* no que se refere à docência.

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2002a, p. 74).

Assim, conforme aponta Sambugari (2007), o modo de participação dos professores nos cursos de educação continuada pode propiciar mudanças na forma de agir ou de pensar do professor, entretanto, há aqueles cujas ações pedagógicas geralmente não serão alteradas devido às propostas permeadas nesses cursos, ou também devido às suas crenças, essas que foram constituídas ao longo de sua formação. Dessa forma, buscamos analisar até que ponto a formação continuada pode ser um fator de contribuição para a formação cultural dos professores de Língua Portuguesa.

No segundo bloco intitulado ‘ficam as sementes - o olhar docente sobre os cursos de formação continuada de Língua Portuguesa’ apresentamos as análises dos cursos oferecidos pela SEMED aos professores no período de 2011 a 2015. Focalizamos também a percepção dos professores acerca dos conceitos de formação continuada e a sua participação na mesma, os motivos que levam a dar continuidade em sua formação, participando dos cursos de formação continuada, as necessidades de formação, bem como as dificuldades para participar dos cursos oferecidos pela secretaria municipal e os desafios.

Para a discussão desses dados referentes à formação continuada foram utilizados autores, tais como Imbernón (2006, 2010, 2011), e outros que abordam a temática.

## 4 TRILHA PELO JARDIM: OS JARDINEIROS - PERCURSOS DE VIDA E DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

[...] *Se eu fosse muda, e também não pudesse escrever, e me perguntassem a que língua eu queria pertencer, eu diria: inglês, que é preciso e belo. Mas como não nasci muda e pude escrever, tornou-se absolutamente claro para mim que eu queria mesmo era escrever em português.*

Clarice Lispector

Nesta seção tecemos a trajetória de vida e de formação dos professores de Língua Portuguesa, sujeitos desta pesquisa e que aqui receberam nomes de personagens machadianas. Rubião, personagem da obra *Quincas Borba* de 1891; Helena, do romance homônimo *Helena* de 1876; e Lívia, de *Ressurreição* de 1872, compõem o grupo de profissionais com até cinco anos de formação. O primeiro atua como professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a segunda como professora de escola de tempo integral e a última como professora da Região das Águas. As profissionais com mais de vinte anos de formação são três mulheres e atuam em escolas de ensino regular, localizadas na região central da cidade: Guiomar, do romance *A mão e a luva* de 1874; Capitu de *Dom Casmurro* de 1899; e Cláudia de *Esau e Jacó* de 1904, ambas atuantes em escolas de ensino regular.

Tal tessitura deu-se após análise dos dados obtidos por meio de entrevista realizada com os profissionais e cujo teor concentrava-se em cinco eixos temáticos: situação pessoal e econômica; situação familiar na infância; escolarização; formação e atuação profissional e por fim, práticas culturais.

### 4.1 SITUAÇÃO PESSOAL E ECONÔMICA

Este primeiro eixo temático abrange dados referentes à faixa etária, sexo, estado civil, naturalidade, mobilidade e autoclassificação da camada social, dispostos no quadro 05, a seguir, e então analisados.

**Quadro 05: Situação pessoal e econômica dos sujeitos da pesquisa**

Indicadores \ Sujeitos	PROFESSORES INICIANTES			PROFESSORES (MAIS DE 20 ANOS DE ATUAÇÃO)		
	Prof. Rubião	Profª Helena	Profª Lívia	Profª Guiomar	Profª Capitu	Profª Cláudia
<b>Idade</b>	38	24	29	50	50	52
<b>Cidade em que mora</b>	Corumbá-MS	Corumbá-MS	Corumbá-MS	Ladário-MS	Corumbá-MS	Ladário-MS
<b>Cidade em que nasceu</b>	Corumbá-MS	São Gonçalo - RJ	Corumbá-MS	Corumbá-MS	Corumbá-MS	Corumbá-MS
<b>Mobilidade</b>	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim
<b>Quantidade de irmãos</b>	8	2	6	4	5	1
<b>Posição de Nascimento</b>	5ª	2ª	1ª	3ª	1ª	1ª
<b>Estado civil</b>	Casado	Solteira	Solteira	Casada	Solteira	Casada
<b>Número de filhos</b>	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Uma	Nenhum	Dois
<b>Moradia/Localização</b>	Alugada	Alugada	Própria	Própria	Própria	Própria
<b>Renda Mensal familiar*</b>	R\$5.500,00	R\$ 6.000,00	Seis salários mínimos	R\$ 12.000,00	Não informou	Não informou
<b>Autoclassificação do nível socioeconômico</b>	Classe trabalhadora	Classe média	Classe baixa	Classe trabalhadora	Satisfatório	Classe média
<b>Principal provedor</b>	Ele e a esposa	Ela e o pai	A mãe	Ela e o marido	Ela e o irmão	Ela e o marido
<b>Considera atualmente a família pobre</b>	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
<b>Situação social e econômica hoje com relação à dos pais quando era criança</b>	Bem melhor	Bem melhor	Melhor	Bem melhor	Melhor	Melhor

Fonte: Informações extraídas da entrevista realizada com os sujeitos, em 2016.

\*Referência Salário Mínimo no momento da elaboração do questionário, em 2016: R\$ 880,00

De acordo com a análise dos dados verificamos que, entre os professores em início de carreira, ambos contratados, temos um homem, professor Rubião de 38 anos, que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA); professora Helena de 24 anos, atuante em uma escola de turno integral; e professora Lívia de 29 anos, atuante na região ribeirinha<sup>15</sup> da cidade.

O primeiro é casado, sem filhos, o quinto de nove irmãos, classifica seu nível socioeconômico como sendo da classe trabalhadora e afirmou morar em casa alugada.

Quando o questionamos sobre sua classificação no tocante à camada social, já que não o fez seguindo os critérios esperados, como baixa, média ou alta classe, ele mencionou que sabe que teve que “batalhar” para chegar onde está. Além da graduação em Letras, tem formação em Pedagogia e também leciona em escola estadual, atuando nos turnos matutino, vespertino e noturno.

*Considero ser uma classe trabalhadora. Porque do jeito que está tudo caro hoje em dia então, cinco mil já não é mais tanto (Professor Rubião – Entrevista, 2016).*

A professora Helena é solteira, mora com os pais e as irmãs em uma casa alugada, é a segunda filha do casal, e a única profissional nascida em outro estado. Considera-se

<sup>15</sup>Localizada às margens do Rio Paraguai, no Pantanal sul-mato-grossense.

pertencente à classe média, sobretudo, em razão da profissão escolhida e por ainda não ser funcionária efetiva, mas destaca que só recentemente saiu da baixa.

*Primeiro porque eu sou uma professora contratada, segundo que, ah, com o tempo, né? É com os anos eu... não acrescenta nada [...]no meu salário...é, acredito que tem...acredito, não! Existem outras profissões, que não são da área de educação, e que ganham muito mais do que professor e não tem toda burocracia, às vezes até o cansaço, um pouquinho de estresse que a gente tem. Então, se eu for fazer essa comparação, digo que eu tô, digamos numa média, realmente saindo da baixa e indo pra média. Porque a gente sabe que tem gente numa situação bem mais. Eu não vou falar que eu vivo mal. Eu vivo. Eu vivo o necessário (Professora Helena – Entrevista, 2016).*

A docente atua em período integral e à noite recebe uma bolsa de incentivo para estudar música, um de seus hábitos preferidos.

A professora Lívia também é solteira, não tem filhos, é a mais velha de sete irmãos, e se classifica como pertencente à classe baixa e de família pobre, já que reside em uma casa popular que está no nome da mãe, onde vive juntamente dessa e de uma irmã, não tem imóvel, nem carro de sua propriedade.

*Por morar em uma casa popular de conjunto (pausa longa), por não possuir nenhum imóvel no meu nome, nem um automóvel também (Professora Lívia-Entrevista, 2016).*

Atualmente leciona e reside em uma escola rural localizada na região ribeirinha da cidade, denominada Região das Águas<sup>16</sup>, cujo acesso é feito por embarcações, e só vem à cidade ao final de cada bimestre, onde passa 15 dias com a família.

Ambos acreditam que vivem em uma situação social e econômica melhor que a dos pais, traçando comparações, sobretudo com a situação empregatícia dos responsáveis, quase sempre mal remunerados, e com dificuldades para concluir os estudos.

Professora Lívia relaciona ainda a melhora da situação socioeconômica à oportunidade de acesso à cultura e ao lazer, e é a única dos três que considera a família pobre:

*[...] Eu acredito que melhorou significativamente porque hoje eu tenho um emprego, tenho meu salário, mesmo que seja por contrato temporário. Tenho meu salário. Tenho mais acesso à cultura, mais diversão (Professora Lívia – Entrevista, 2016).*

Quanto aos profissionais com mais de 20 anos de formação, entrevistamos três professoras: duas com 50 anos, denominadas Guiomar e Capitu, e uma com 52 anos, Cláudia.

Professora Guiomar é casada, tem uma filha adolescente e é a terceira de quatro irmãos. Como professor Rubião, considera-se da classe trabalhadora, já que com a proximidade da aposentadoria se vê em uma ascendência financeira e mora em uma casa

<sup>16</sup>Informações corroboradas pelo portal da Prefeitura Municipal de Corumbá. Ver artigo completo disponível em: <[www.corumba.ms.gov.br/noticias/para-344-alunos-da-regiao-das-aguas-aulas-comecam-antes-do-carnaval/17645](http://www.corumba.ms.gov.br/noticias/para-344-alunos-da-regiao-das-aguas-aulas-comecam-antes-do-carnaval/17645)> Acesso em 24.abr.2017.

própria, herdada dos pais. Trabalha em duas escolas municipais, cujas cargas horárias são provenientes de dois concursos diferentes, um no qual completará vinte e cinco anos de atuação no próximo ano, e outro com dez anos.

*Eu sou da classe trabalhadora, mas digamos que é uma classe ascendente (risos) porque já tô no final de carreira então, a gente vai adquirindo uma melhorinha no salário, né? Então é justamente devido a essa, esse final de carreira, que a gente tem mudança de letra [...] (Professora Guiomar – Entrevista, 2016).*

Professora Capitu é solteira, sem filhos, e mora com um irmão em uma casa de sua propriedade. É também do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado e não se colocou em uma classe específica, preferindo considerar que tem um nível socioeconômico relativamente satisfatório.

*Classifico como relativamente satisfatório porque consigo satisfazer as necessidades básicas e também usufruo dentro do possível de alguns bens de consumos (Professora Capitu – Entrevista, 2016).*

Professora Cláudia é casada, tem dois filhos universitários, e só tem uma irmã mais nova. Disse não saber especificar a renda mensal da família, mas considera-se de classe média, já que “vive bem”. Trabalha em dois períodos na mesma escola, onde exerce ainda cargo de coordenação.

Todos os professores com mais de 20 anos de formação acreditam que vivem em melhor situação social e econômica com relação a dos pais quando eram crianças, já que hoje têm maior acesso a bens de consumo e conseguiram estudar.

Professora Guiomar também lembra-se de citar como causa da melhoria de sua situação, comparada a dos pais, o fato de ter uma família com menos integrantes:

*Nossa, eu tô numa situação bem melhor. Até porque o número de pessoas dependentes... eu tenho só uma, né? Então, meu pai já tinha assim uma maior dificuldade... que ele tinha a nossa família e a outra família que ele deixou. Entendeu? [...] Então eu percebo assim, que a gente conseguiu prosperar. Eu acho que porque ele não alcançou o estudo e incentivou, que ele e a minha mãe incentivaram que a gente tivesse estudo (Professora Guiomar – Entrevista, 2016).*

Professora Capitu cita uma melhora na qualidade de vida, como um todo:

*[...] na época dos meus pais as dificuldades eram maiores, inclusive o acesso à escolaridade. O mercado de trabalho era bastante restrito, as condições de vida eram mais insatisfatórias, muito sacrifício, mal dava para suprir as necessidades básicas. Hoje as condições melhoraram, há possibilidade de acesso à educação, maior mobilidade social, conseqüentemente melhoria no padrão de vida (Professora Capitu – Entrevista, 2016).*

Em conformidade com as colegas, professora Cláudia também refere que vive melhor que os pais, ainda que ambos tenham tido situações semelhantes, e acredita que o diferencial concentra-se na maior facilidade de aquisição de bens materiais:

*Acho que melhorou. Meus pais tinham um padrão parecido com o nosso, mas acho que faziam mais economias. Me lembro que qualquer aparelho eletrônico durava uma vida. Hoje por qualquer coisa compramos outro (Professora Cláudia – Entrevista, 2016).*

São perceptíveis algumas diferenças importantes no tocante à situação pessoal e econômica que perpassa o grupo dos seis professores, ainda que haja muitas semelhanças.

Ao contrário dos colegas com mais de 20 anos de formação, os professores iniciantes ainda não têm filhos, apesar de um deles ser casado, e não possuem casa própria. Os componentes do segundo grupo, todos na faixa dos 50 anos, já residem em imóveis próprios e dois deles possuem filhos.

Quanto às semelhanças, ao contrário da professora Lívia, todos os outros cinco docentes consideram-se, junto a outros familiares, como os principais provedores da família.

Outra semelhança importante entre os grupos se refere a acesso aos estudos, como fator primordial na melhoria da situação econômica relacionada à dos pais, no caso, a conquista de um diploma universitário, apontado por Bourdieu (2002a), como capital cultural no ‘estado institucionalizado’.

#### 4.2 SITUAÇÃO FAMILIAR NA INFÂNCIA

Nesta subseção trazemos a análise dos dados referentes à situação familiar, bem como práticas culturais, condições de acesso e aquisição de bens e locais culturais na infância dos professores entrevistados.

### Quadro 06: Situação quanto ao acesso e práticas culturais na infância dos sujeitos da pesquisa

Indicadores	PROFESSORES INICIANTES			PROFESSORES (MAIS DE 20 ANOS DE ATUAÇÃO)		
	Prof. Rubião	Profª Helena	Profª Lívia	Profª Guiomar	Profª Capitu	Profª Cláudia
A família participava frequentemente de igreja e/ ou grupo religioso.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Tinha acesso a livros, revistas e jornais frequentemente em minha família.	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Brincava frequentemente com jogos (quebra-cabeça, xadrez, damas).	Sim	Sim	Não	Sim	Às vezes	Sim
Tinha contato com a leitura frequentemente.	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes
Brincava com palavras cruzadas frequentemente.	Sim	Sim	Não	Não	Algumas vezes	Não
Eu frequentava bibliotecas.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A família tinha condições financeiras de frequentar teatros, cinemas.	Não	Não	Não	Não	Sim	Não soube informar
A família tinha condições financeiras de frequentar clubes.	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
A família tinha condições financeiras de comprar livros, revistas e jornais.	Não	Sim	Poucos	Poucos	Não	Sim
A família tinha condições financeiras de comprar jogos (quebra-cabeça, xadrez, damas).	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim

Fonte: Informações extraídas da entrevista realizada com os sujeitos, em 2016.

Conforme podemos verificar no Quadro 06, todos os professores participantes revelaram frequentar igreja ou grupo religioso na infância, sendo isso sido relacionado como único momento de lazer da família pela professora Helena.

*Então a gente ficava mais com a minha mãe. Eu quando ia pra alguma coisa ou era da escola ou era da igreja (Professora Helena – Entrevista, 2016).*

Com exceção da professora Guiomar, todos os entrevistados referiram ter acesso a livros, revistas e jornais, ainda que apenas dois relatem condições financeiras da família para adquiri-los. Os outros meios de acesso citados foram as bibliotecas públicas e doações:

*Os livros a que eu tinha acesso eram os didáticos. Outros livros, revistas e jornais recebia de doações de vizinhos. [...] na época, devido às dificuldades financeiras, não eram considerados prioridades (Professora Capitu – Entrevista, 2016).*

A maioria dos entrevistados cita o hábito de usar jogos como lazer (quebra-cabeça, xadrez, dama), tendo apenas dois deles referido dificuldades financeiras da família para adquiri-los.

No tocante ao contato com a leitura e ao acesso às bibliotecas, ambos responderam assertivamente, ainda que dois profissionais relatem que liam “algumas vezes”.

Sobre esse último quesito, professora Helena fez um depoimento curioso a respeito de sua frequência a uma determinada biblioteca, local para onde era mandada pela professora, sempre que apresentava mau comportamento em sala de aula. Para ela, o castigo era a oportunidade de ter acesso a seus livros preferidos:

*[...] o meu castigo era me colocar na biblioteca e eu adorava. Então, eu fazia as coisas porque eu queria ficar na biblioteca. Eu não queria saber de ficar brincando, essas coisas. [...] Eu lembro que tinha um livrinho do jacaré, que eu adorava aquele livrinho, e até hoje eu lembro dele (Professora Helena – Entrevista, 2016).*

Professora Cláudia, tal como professor Rubião, que referiu o hábito de leitura como algo pouco frequente, aludiu o acesso à biblioteca só em momentos de pesquisas escolares, como também o fez professora Capitu.

Apenas dois respondentes relataram o hábito de fazer palavras cruzadas.

A grande maioria cita a falta de condição financeira por parte da família para frequentar cinemas, teatros e clubes, entretanto, professora Capitu se recorda do hábito dos pais de ir ao cinema:

*Às vezes tenho lembranças dos meus pais que frequentavam o cinema, quando raramente sobrava dinheiro para a sessão (Professora Capitu – Entrevista, 2016).*

Percebemos tratar-se de grupo homogêneo no que diz respeito às práticas culturais, condições de acesso e aquisição de bens e locais culturais, cujas parcas condições financeiras, sobretudo, para frequentar teatros, cinemas e clubes, e para adquirir livros, revistas e jornais, não representaram a nulidade do acesso aos últimos e ainda, a jogos, como quebra-cabeça, xadrez e damas.

#### 4.3 ESCOLARIZAÇÃO

Nesta subseção analisamos os dados referentes à escolarização dos respondentes na escola básica, considerando o tipo de dependência administrativa da instituição onde estudaram, bem como, período, sistema, disciplinas preferidas e também as preteridas, e ainda, aquelas com que tinham mais facilidade e dificuldade.

**Quadro 07: Escolarização dos sujeitos da pesquisa**

Indicadores	Sujeitos	PROFESSORES INICIANTES			PROFESSORES (MAIS DE 20 ANOS DE ATUAÇÃO)		
		Prof. Rubião	Profª Helena	Profª Lívia	Profª Guiomar	Profª Capitu	Profª Cláudia
Estabelecimento de ensino em que estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Fundamental e Médio.		Público	Público	Público	Público	Público	Público
Período em que estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Fundamental.		matutino e vespertino	matutino	vespertino	matutino	matutino	matutino
Período em que estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Médio.		noturno	matutino	vespertino	matutino	matutino	matutino
Sistema de ensino em que estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Médio.		regular	regular	regular	regular	regular	Regular
Pais exigentes com a nota.		sim	sim	sim	sim	sim	sim
Sempre estudou na cidade em que mora.		sim	não	sim	sim	sim	sim
Ficou retido em alguma série.		sim	não	não	não	sim	não

Fonte: Informações extraídas da entrevista realizada com os sujeitos, em 2016.

No que abrange à escolarização dos sujeitos da pesquisa, conforme a análise do quadro 07, tem-se o estabelecimento de ensino público como local onde estudaram a maior parte do tempo, prevalecendo o turno matutino, tanto durante o Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Com exceção da professora Helena, que é nascida em outro estado, todos sempre estudaram na cidade onde moram.

Há unanimidade quanto ao sistema de ensino regular, sob o qual estudaram a maior parte da escolarização no Ensino Médio, e também, no que diz respeito à exigência dos pais quanto às notas.

*Minha mãe sempre foi muito exigente, ela falava que nota tinha que ser de oito em diante, que abaixo disso, ela cobrava muito. [...] Quando eu era criança minha mãe olhava todo sábado os meus cadernos. E ela falava assim: “Você vai passar tudo”. O que ela não gostava, ela falava: “Você vai rasgar a folha, vai passar a limpo”. E ela fazia eu pedir pra professora dar o visto de novo. Ela falava que menina tinha que ter letra bonita e caderno organizado (Professora Lívia – Entrevista, 2016).*

*Sim, embora eles não tivessem avançado grau de escolaridade, valorizavam muito as boas notas e exigiam bom rendimento escolar (Professora Capitu – Entrevista, 2016).*

Ainda que com pais rígidos quanto às notas, há entre os docentes três casos de ‘retenção escolar’, uma na primeira série (atual 2º ano do Ensino Fundamental I), uma na primeira série do segundo grau (atual primeiro ano do Ensino Médio) e outra, na sétima série (atual 8º ano do Ensino Fundamental II).

Ao tomarmos como referência a perspectiva bourdieusiana, podemos entender essa exigência exercida pelos pais como investimento em seus filhos, pois para Bourdieu (2002b),

cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo *ethos* “[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 2002b, p. 41-42).

No tocante às preferências e às dificuldades nas disciplinas cursadas nos ensinos fundamental e médio, conforme apresentado no quadro 08, a Língua Portuguesa aparece como disciplina preferida e também com a qual tiveram mais facilidade, sendo a Matemática apontada como a mais preterida e também a que depreendia uma maior dificuldade em seu aprendizado.

Professora Lívia, no entanto, referiu dificuldade com a disciplina de Artes e como causa principal, a falta de estímulo das professoras das séries iniciais:

*Tinha mais dificuldade? Era Artes. Era Artes porque eu tinha muita dificuldade de criatividade e de coordenação motora, para me expressar através de desenhos, de imagem, de recorte. Eu me saía bem escrevendo, mas eu tinha muita dificuldade. “Ah, faz um desenho...monta tal coisa, cria”...Eu tinha dificuldade, eu tinha que copiar, eu tinha que ver a imagem pra tentar reproduzir, isso é até hoje. Eu não sei se isso aconteceu porque eu não fui estimulada. **Eu tive nas séries iniciais professoras que não estimularam**, que não tinham o costume de trabalhar com leitura de imagem, de contação. Era raríssimo ter uma contação de história, desenvolver a criatividade, figuras, imagens coloridas, né? Que chamasse, que prendesse a atenção da criança...eu acredito que isso tenha colaborado e até hoje eu tenho bastante dificuldade para desenvolver essa criatividade (Professora Lívia –Entrevista, 2016, grifo nosso).*

**Quadro 08: Preferências e dificuldades nas disciplinas cursadas nos ensinos fundamental e médio pelos sujeitos da pesquisa**

Indicadores \ Sujeitos	PROFESSORES INICIANTE			PROFESSORES (MAIS DE 20 ANOS DE ATUAÇÃO)		
	Prof. Rubião	Profª Helena	Profª Lívia	Profª Guiomar	Profª Capitu	Profª Cláudia
<b>Disciplina que mais gostava</b>	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa, Ciências, História, Literatura, Inglês e Geografia	Língua Portuguesa
<b>Disciplina que não gostava</b>	Matemática	Física	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
<b>Disciplina que tinha mais dificuldade</b>	Matemática	Física	Artes	Matemática	Matemática, Química e Física	Matemática
<b>Disciplina que tinha muita facilidade</b>	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa

Fonte: Informações extraídas da entrevista realizada com os sujeitos, em 2016.

A análise desses dados nos permite inferir que o conteúdo que supostamente despertou mais prazer na escolarização apontou para a possível escolha profissional: o curso de Letras.

Isso nos remete à confirmação do estudo de Ione Ribeiro Valle (2006) que, numa perspectiva bourdieusiana, verificou que a escolha de uma profissão é como o “[...] resultado de uma combinação entre a representação que o indivíduo tem de si e a experiência vivida” (VALLE, 2006, p. 183).

No referente à escolarização, percebe-se certa homogeneidade no grupo estudado, sobretudo, no que diz respeito ao estabelecimento de ensino público, como local de estudo da maior parte de tempo da escolarização.

No que diz respeito ao turno no qual estudaram a maior parte do tempo, também há semelhanças sobre a prevalência dos períodos matutinos e vespertinos. Com exceção do professor Rubião, que refere ter estudado a maior parte do tempo do Ensino Médio em turno noturno, acreditamos não ter havido a necessidade da inserção no mercado de trabalho concomitante ao período de estudos.

Todavia, é na disciplina de Língua Portuguesa, referida como preferência uníssona entre os docentes e com a qual tinham mais facilidade, que nos detemos para fins de supô-la como razão essencial para a escolha da carreira no curso de Letras, corroborada, sobretudo, com a leitura, hábito citado pelos seis respondentes, ainda que realizada com pouca frequência por dois deles.

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (SANTOS, 2001) afirma que a formação do docente tem início antes de seu ingresso nos cursos de magistério e segue continuamente durante o exercício da prática profissional, e o faz, ressaltando a importância das experiências anteriores e posteriores aos cursos de formação profissional:

Antes de seu ingresso nesses cursos, os alunos tiveram, em sua experiência escolar, oportunidade de refletir sobre os professores e sobre a escola, suas tarefas e funções. Assim, esses estudantes chegam aos cursos de formação profissional com conceitos e representações sobre o papel do professor. Essas imagens e essas experiências têm influência na formação do docente [...] (SANTOS, 2001, p. 124).

Veremos na próxima subseção o quanto tais vivências da infância dos professores estudados serviram como elementos significativos para a vida adulta, profissão e práticas culturais.

#### 4.4 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta subseção estão agrupados os dados sobre a formação e atuação profissional dos sujeitos deste estudo.

Com relação à formação profissional todos os professores têm graduação em Letras, formados por instituições federais, a maioria com habilitações em língua portuguesa e língua

inglesa, exceto pela professora Helena, que tem a segunda habilitação em língua espanhola. O professor Rubião ainda apresenta a graduação em Pedagogia anterior a Letras.

Apenas duas respondentes do grupo, ambas com mais de 20 anos de formação, referem a realização de curso de pós-graduação, conforme podemos verificar no quadro a seguir:

#### Quadro 09: Formação profissional dos sujeitos da pesquisa

Indicadores \ Sujeitos	PROFESSORES INICIANTES			PROFESSORES (MAIS DE 20 ANOS DE ATUAÇÃO)		
	Prof. Rubião	Profª Helena	Profª Lívia	Profª Guiomar	Profª Capitu	Profª Cláudia
<b>Nível Superior</b>	Pedagogia (UFMS 1996-2000)  Letras – Português e Inglês (UFMS 2008-2011)	Letras – Português e Espanhol (UFMS 2009-2013)	Letras – Português e Inglês (UFMS 2006-2012)	Letras – Português e Inglês (UFMS 1987-1991)	Letras – Português e Inglês (UFMS 1987-1990)	Letras – Português e Inglês (UFMS 1988-1991)
<b>Especialização</b>	não	não	não	sim	sim	não
<b>Mestrado</b>	não	não	não	não	não	não
<b>Doutorado</b>	não	não	não	não	não	não

Fonte: Informações extraídas da entrevista realizada com os sujeitos, em 2016.

É interessante destacar que, ainda que as únicas docentes com especialização encontrem-se no grupo daquelas formadas há mais de 20 anos, o que talvez sugerisse uma maior facilidade de acesso aos cursos em razão da maior estabilidade profissional, ambas concluíram tais cursos dois a três anos após a formação inicial.

Professora Helena, que deseja fazer uma especialização na área de Letras ou mesmo um mestrado, e que menciona o afastamento dos grandes centros como um dos empecilhos para cursá-los no momento, não vê a formação à distância como um recurso viável, já que apresenta características com as quais não se identifica:

*É, na verdade eu quero me especializar na área mesmo de Letras, principalmente na questão da Literatura. Porque eu acredito muito no papel da humanização que a Literatura tem. Acredito muito nisso. [...] Então, eu quero crescer na área, fazer o Mestrado e seguir. Não fiz uma pós porque eu não vou desclassificar a pós que tem na interativa, mas eu não posso fazer uma pós só pra ter. Quero fazer uma pós que seja dentro da minha área. E que aquilo me satisfaça de alguma forma. Interativa pra mim não dá. Eu não me dou bem com isso. Então crescer dentro dessa área, futuramente ter sim um projeto social que trabalhe com crianças e adolescentes, que dê outra perspectiva de vida. Outra visão. Esse é meu foco (Professora Helena – Entrevista, 2016).*

Para Imbernón (2011), cada pessoa tem um estilo cognitivo de processar a informação que recebe, de maneira que, aprender para pôr em prática qualquer inovação depende um processo complexo, adaptativo e experiencial. No caso dos professores, leciona:

Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua

capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. Um dos objetivos de toda a formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente (IMBERNÓN, 2011, p.17-18).

Para Santos (2001), a formação continuada de iniciativa pessoal e de caráter individual refere-se ao ingresso em cursos de especialização ou congêneres, escolhidos pelo próprio professor, realizados em horário diferente ao do seu trabalho e de sua exclusiva responsabilidade. Sobre as modalidades de formação, presencial e à distância, a autora refere:

[...] A forma presencial pressupõe o contato direto entre capacitadores e capacitandos. Contudo, hoje em dia, cresce o número de propostas de formação à distância. [...]. Também tem começado a ser utilizada uma rede de sistemas informacionais, como a Internet, para a realização de algumas experiências no campo da formação em serviço (SANTOS, 2001, p. 131).

No quadro 10 agrupamos os dados relativos à opção pela docência:

#### Quadro 10: Informações sobre a docência dos sujeitos da pesquisa

Indicadores / Sujeitos	PROFESSORES INICIANTES			PROFESSORES (MAIS DE 20 ANOS DE ATUAÇÃO)		
	Prof. Rubião	Profª Helena	Profª Lívia	Profª Guiomar	Profª Capitu	Profª Cláudia
Ser professor foi opção? Por quê?	Sim, sempre gostou.	Sim, sempre gostou de português.	Sim, foi uma escolha.	Sim, se identificou	Sim, porque gosta de ensinar.	Sim, mas não soube especificar a razão.
Gostaria de ter feito outro curso? Qual? Por que não fez?	Sim, jornalismo. Não fez porque viu que era totalmente diferente.	Sim, medicina. Porque passou na faculdade particular e não tinha condições de pagar as mensalidades.	Não	Sim, contabilidade e	Sim, jornalismo. Não fez porque teria que se mudar e já trabalhava em uma escola.	Sim, medicina, mas nem chegou a prestar o vestibular porque achava difícil.
Na família há alguém que é professor?	Sim	não	não	sim	sim	sim
Alguém teve influência na opção pela docência?	Não	não	sim	sim	sim	não
Gostaria e estudar outras coisas?	Não	sim, quer se especializar na área de Letras.	sim, quer fazer uma pós-graduação em Artes.	não	sim, psicologia, turismo, economia, teologia e relações públicas.	não

Fonte: Informações extraídas da entrevista realizada com os sujeitos, em 2016.

Conforme a análise, todos os docentes referem a escolha da profissão ‘professor’ como uma opção e trazem como justificativas: a preferência pela Língua Portuguesa, o gosto pelo ensino, e a identificação com a mesma.

A escolha pela carreira docente parece ter sua origem na infância, como aborda os docentes Capitu e Rubião:

*[...] porque gosto de ensinar, comunicar com muitas pessoas de diferentes áreas do conhecimento. Quando criança gostava de brincar de professora e até ensinava minhas irmãs (Professora Capitu – Entrevista, 2016).*

*[...] sempre gostei. Porque desde pequeno eu já lecionava em casa (Professor Rubião – Entrevista, 2016).*

No entanto, ao serem questionados se gostariam de ter cursado outro curso, que não Letras, só professora Lívia respondeu negativamente, ainda que relate certa insegurança no período inicial da carreira, suprida com a prática da profissão, e ainda a má remuneração:

*Eu acho que não, eu me identifico. No começo eu me sentia perdida, assim, mas era porque era adaptação, né? E era pós-graduação. Até você aprender tudo o que tem a fazer, o seu trabalho, o desenvolvimento. É bem confuso no começo, mas depois eu me identifiquei. Eu acho que é pouco reconhecido, mas eu sou feliz com a minha escolha (Professora Lívia – Entrevista, 2016).*

Entre os cursos possíveis citados pelos outros docentes apareceram: jornalismo, medicina e contabilidade.

Professora Helena, que afirmou ter almejado cursar medicina, não se esqueceu de mencionar que foi a preferência pela Língua Portuguesa que a direcionou para a área de Letras, e, sobretudo, que foi a prática do teatro, iniciada na faculdade, que a estimulou para a conclusão do curso e mais adiante, para a melhora da postura e do alcance vocal:

*[...] sempre gostei de português, de produção de texto, a própria gramática em si, e eu gostava muito de espanhol e um dos objetivos era entrar, porque assim que terminei meu Ensino Médio falei: “Ah, vou fazer o vestibular pra testar” e daí primeiro eu passei. Vou fazer pra Letras que tem espanhol [...] E aí eu fui me envolvendo no curso, fui me envolvendo, grupo de teatro, vamos criar isso, vamos criar aquilo, vamos criar sarau [...] e ali a gente foi se fazendo. [...] (Professora Helena – Entrevista, 2017).*

*Sou apaixonada por teatro. Infelizmente não tô participando de nenhum grupo agora, mas já participei. [...] Eu falo se hoje que me ajudou na minha formação como professora...foi o teatro. Eu falava muito baixo. Era muito [...] Retraída! Eu conversava com as pessoas normalmente, mas num tom baixo de me expressar (Professora Helena – Entrevista, 2017).*

*Na verdade meu primeiro objetivo era medicina. E aí na Federal não passei e eu passei na particular, mas, não tinha condição de ir, mas antes disso eu já tinha começado a fazer Letras e então, na verdade eu desisti de tentar porque Letras foi um curso que, eu não vou dizer que eu me encaixei, mas foi um curso...acho que era uma coisa que faltava. Minha pecinha que estava faltando. Encaixou Letras no lugar de medicina, então fiquei com Letras [...] (Professora Helena – Entrevista, 2016).*

Entre as causas citadas para não terem seguido outra profissão destacam-se: a falta de recursos financeiros da família, a necessidade de inserção no mercado de trabalho e por acredita-la de “difícil” acesso, como referiu professora Capitu:

*Sim, gostaria de ter feito jornalismo. Não fiz porque teria de me deslocar para a capital e também porque antes de me formar já trabalhava na secretaria de uma escola pública, onde estava bem próxima da minha área que escolhi* (Professora Capitu – Entrevista, 2016).

Professora Cláudia afirmou que, apesar da vontade do pai de que ela cursasse medicina, nem chegou a prestar o exame de vestibular por considerá-lo difícil, optando pelo curso de Letras, que para ela, era de mais fácil acesso:

*Sim, gostaria de ter feito medicina. Era o sonho do meu pai, mas era muito difícil passar e eu nem tentei o vestibular* (Professora Cláudia – Entrevista, 2016).

Ao cruzarmos os dados referentes à opção pela docência com a escolha do curso no âmbito do nível superior, verificamos que a maioria gostaria de ter feito outro curso, mas não fez por falta de condições financeiras, no entanto, apresentam a docência como escolha. Isso nos remete ao que Bourdieu (2002c) define como ‘causalidade do provável’, ou seja, cada professor toma como opção aquilo que consegue alcançar, suas chances objetivas diante das condições materiais de existência. Conforme Bourdieu (2002c, p. 88), “[...] a ambição consciente de apropriar-se do futuro pelo cálculo racional, depende estreitamente das chances – inscritas nas condições econômicas presentes – de conseguir tal apropriação”.

No tocante à possível influência advinda de alguém para a escolha da profissão, três dos seis docentes responderam assertivamente. Uma delas, professora Lívia, cita uma professora de Língua Portuguesa, de quem gostava e admirava:

*Tem uma professora, que foi minha professora no Ensino Fundamental, acho que ela foi minha professora por dois anos, da sétima e oitava série, ou foi da quinta e da sétima, [...] Trabalha na rede municipal. Ela foi um grande exemplo porque ela era amiga, ela sabia cobrar e ela passava o conteúdo. Ela foi uma das minhas grandes incentivadoras. Era professora de Língua portuguesa* (Professora Lívia – Entrevista, 2016).

Professora Guiomar cita a irmã como uma grande influência e principalmente, o fato de ter experimentado o ato de lecionar ainda muito jovem:

*Eu tive assim, a minha irmã, [...] ela dava aula particular em casa e quando ela precisava sair, ela me deixava tomando conta e aí eu comecei assim a ensinar, a tomar gosto [...]* (Professora Guiomar – Entrevista, 2016).

Também fez referência a uma professora de História, que além de influenciá-la para a docência, a estimulou para a leitura e para que fosse aprovada no vestibular:

*[...] então, ela já tinha uma aula inovadora, [...] ela era muito estudada, muito lida e aí que eu comecei a ter mais contato também com a leitura, que ela falava “Gente, estou lendo tal livro” e comentava assim...era uma figura, sabe? [...] então acho que foi os professores dessa época que nos incentivaram, tanto é que fomos oito que passamos...da escola do noturno...eu estava fazendo pela segunda vez, mas eles não. Passamos no vestibular na Federal* (Professora Guiomar – Entrevista, 2016).

Com exceção das professoras Helena e Livia, todos os outros referem terem entre os familiares alguém na carreira docente.

Sobre a vontade de estudar “outras coisas”, três deles, que responderam afirmativamente, citaram: especialização na área de Letras; pós-graduação na área de Artes; e ainda um conjunto de cursos: Psicologia, Turismo, Economia, Teologia e Relações Públicas.

Quanto à atuação profissional, de acordo com a análise do quadro 11, todos os sujeitos desta pesquisa atuam na rede municipal de ensino da cidade de Corumbá, Mato Grosso do Sul, sendo três em início de carreira, com dois a cinco anos de formação, e três com 20 a 30 anos de formação.

**Quadro 11: Atuação profissional dos sujeitos da pesquisa**

<i>Indicadores</i>	<i>Sujeitos</i>	PROFESSORES INICIANTE			PROFESSORES (MAIS DE 20 ANOS DE ATUAÇÃO)		
		Prof. Rubião	Profª Helena	Profª Livia	Profª Guiomar	Profª Capitu	Profª Cláudia
Tempo de atuação na rede municipal de ensino		5 anos	3 anos	3 anos	24 anos	24 anos	22 anos
Turmas que atua no momento		6º,7º,8º e 9º anos , EJA	6º ao 9º ano	1º ao 9º ano	Pré ao 9º ano	7º ano	Todos os anos
Tempo de atuação como professor(a) de Língua Portuguesa		4 anos	3 anos	4 anos	25 anos	24 anos	24 anos
Turnos em que atua		Noturno (município) Matutino e vespertino (Estado)	Integral	Integral	Matutino e vespertino	Matutino e vespertino	Matutino e vespertino
Instituições de ensino que trabalha		Zona rural	Região central	Região das águas	Região central	Região central	Região central
Desempenho de outra atividade remunerada além da docência		não	não	não	não	sim	sim
Caso fosse escolher outra profissão hoje, qual escolheria? Por quê?		Ser professor mesmo.	Ser professora mesmo.	Ser professora	Ser professora	Turismóloga	uma que trabalhasse menos e ganhasse mais.

Fonte: Informações extraídas da entrevista realizada com os sujeitos, em 2016.

Interessante foi perceber que ambos os profissionais em início de carreira são contratados, ao contrário daqueles com mais de 20 anos de formação, que compõem quadro efetivo da rede de ensino.

Deve-se ainda salientar sobre os turnos e locais de atuação dos professores, já que percebe-se importante diferença entre aqueles em início de carreira e os que são formados há mais de 20 anos.

No grupo dos profissionais iniciantes, enquanto professor Rubião atua nos três períodos em escola da zona rural, professoras Helena e Livia trabalham em instituições de

período integral, sendo a primeira em escola da região central e a última em escola da região ribeirinha<sup>17</sup>.

Professora Livia é a única, entre esses colegas, a atuar em salas multisseriadas, características, segundo ela, das escolas da Região das águas.

*[...] eu atuo do primeiro ao nono porque nas escolas das águas são salas multisseriadas, então não tem uma sala de primeiro, segundo, às vezes é primeiro e segundo, primeiro, segundo e terceiro e às vezes, é uma sala do primeiro ao quinto. Mas é do primeiro até o nono. Eu também gostei de trabalhar com pré-escola, eram poucas disciplinas, mas foi bom (Professora Livia – Entrevista, 2016).*

Professora Helena, que atuou na região no ano anterior, também mencionou sua experiência como algo importante:

*[...] ano passado eu trabalhei na área das águas e aí, ficar lá na fazenda, né? O ano inteiro... e aí quando eu vinha pra cá eu falava “quero ver gente”, “quero movimento”[...] essa experiência na região das águas foi muito importante (Professora Helena – Entrevista, 2016).*

As professoras Guiomar, Capitu e Cláudia, contrariamente aos colegas em início de carreira, atuam nos períodos matutino e vespertino em escolas localizadas na parte central da cidade.

Com exceção de duas docentes, ninguém referiu exercer outra atividade remunerada além da docência. Uma realiza revisões encomendadas de trabalhos escritos e a outra tem dois alunos particulares.

No que diz respeito à escolha de outra profissão, caso fosse possível nos dias atuais, professora Capitu citou a carreira de turismóloga, e professora Cláudia, qualquer outra profissão que fosse melhor remunerada e com menor quantidade de trabalho:

*[...] uma que me fizesse ganhar mais e ter menos trabalho (risos) (Professora Cláudia – Entrevista, 2016).*

Talvez tenha-se aqui, enfim, uma configuração mais diversificada entre os grupos estudados, sobretudo, no que diz respeito às condições de trabalho e também à formação profissional, ainda que apresentem unidades no que tange à opção pela carreira e ainda sobre a possibilidade de terem seguido outras opções, caso tivessem condições na época.

O lócus do trabalho dos seis professores é o que certamente mais atrai nossa atenção. Enquanto os docentes do segundo grupo exercem suas atividades em escolas regulares da região central da cidade, de fácil acesso, os do primeiro, ambos sem cargo efetivo na REME,

<sup>17</sup> Escolas das Águas, diferentemente das Escolas da Terra, estão hospedadas em regiões mais baixas e, portanto, sob a influência dos rios Paraguai e Taquari. Ver reportagem disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/no-pantanal-escolas-das-aguas-se-adaptam-ao-regime-das-cheias/> Acesso em 14.abr.2017.

atuam em unidades com características mais específicas, seja pela localização (duas na zona rural), seja por outras especificações: EJA, turno integral e salas multisseriadas.

#### 4.5 PRÁTICAS CULTURAIS

Nesta subseção apresentamos a análise dos dados referentes às práticas culturais dos docentes, quanto às condições de acesso, aquisição de bens e locais culturais atualmente, cujos dados estão organizados no Quadro 12, a seguir:

**Quadro 12: Práticas culturais dos sujeitos da pesquisa**

Indicadores / Sujeitos	PROFESSORES INICIANTES			PROFESSORES (MAIS DE 20 ANOS DE ATUAÇÃO)		
	Prof. Rubião	Profª Helena	Profª Lívia	Profª Guiomar	Profª Capitu	Profª Cláudia
<b>Atividades que realiza com frequência</b>	Lê jornais, revistas, navega na internet, assiste à partidas de futebol na TV.	Lê jornais, revistas, navega na internet, usa aplicativos no celular, toca clarinete	Lê jornais e revistas, navega na internet, ouve rádio e lê livros.	Lê revistas, navega na internet e usa aplicativos no celular.	Lê jornais, revistas, navega na internet e usa aplicativos no celular.	Lê jornais, revistas, livros, navega na internet e usa aplicativos no celular.
<b>Atividades culturais que tem condições econômicas para frequentar sempre</b>	Todas.	Todas	Todas, com exceção de algumas exposições de artes.	Todas	Todas	Todas
<b>Condições econômicas para comprar</b>	Jornais, revistas e fotocópia de materiais.	Livros, jornais e revistas.	Livros, jornais, revistas, CDs e fotocópias de material.	Todos	Todos	Todos
<b>Associações ou instituições em que está com frequência</b>	Igreja, associação sindical, grêmio estudantil.	Instituição religiosa	Instituição religiosa	Instituições religiosas, e associações de ajuda solidária.	Instituição Religiosa	Instituição religiosa e clube
<b>Programas televisivos que mais assiste</b>	Jornais e jogos.	Especificamente nenhum.	Noticiários	Programas de entrevistas	Noticiários e filmes	Programas de culinária
<b>Programas televisivos que menos assiste</b>	Filmes e novelas	Nenhum	Filmes de terror	Programas de humor	Programas sem conteúdo	Sensacionalistas
<b>Programas de rádio que mais ouve</b>	Jornalístico	Não ouve	Todos os tipos	Só programas musicais	Musicais	Não ouve
<b>Programas de rádio que menos ouve</b>	Que toque funk	Não ouve	Ouve todos	Nenhum específico	Nenhum específico	Nenhum

Fonte: Informações extraídas da entrevista realizada com os sujeitos, em 2016.

No que concerne às atividades realizadas com frequência, o uso da *internet* é unanimidade entre os docentes, seguido da leitura de jornais e revistas, com exceção de uma professora, e a utilização de aplicativos pelo telefone celular com quatro declarantes. Entre os hábitos isolados: assistir às partidas de futebol pela televisão, ouvir rádio e tocar clarinete.

A leitura de revistas também é uníssona na fala dos docentes, seguida pelo hábito de ler jornais, com exceção de uma professora.

A leitura de livros só foi mencionada por duas entrevistadas e a falta de tempo foi a causa mais citada da ausência do hábito entre os demais.

No caso dos professores em início de carreira, Livia destacou que o fato de ter de conviver com pessoas diferentes foi um dos motivos que a levou a conhecer a leitura de autoajuda, atividade frequente desde que se mudou para a região ribeirinha, onde aparelhos de televisão são raridades:

*Nos últimos tempos como eu passei a morar no trabalho, de conviver com pessoas muito diferentes, eu tenho lido livros de autoajuda. Um dos últimos que eu li foi “Quem mexeu no meu queijo?”, que eu gostei bastante. Foi um bom ensinamento. Agora vou começar a ler “O poder da paciência”. Eu tenho que ter paciência (risos) (Professora Livia – Entrevista, 2016).*

Já Rubião e Helena acreditam que a falta do hábito de leitura se deve ao fato de terem uma rotina exaustiva de trabalho.

Professoras Guiomar e Capitu chegaram a citar autores que têm como referenciais para as leituras, mas assim como Rubião e Helena, citaram a falta de tempo como principal impedimento para o hábito da leitura.

*Não tô lendo com tanta frequência, tava terminando lá “A Cabana” (risos). [...] É porque você tá sempre preocupada com ...terminando o bimestre hoje, você já tem que tá focada em quais são os dias que você tem... aí você percebe que tem uma série de feriados que você vai ter que tá com tudo preparado (Professora Guiomar – Entrevista, 2016).*

Professora Cláudia citou a releitura de ‘A hora da estrela’ de Clarice Lispector, mas confessou sentir-se preguiçosa para o hábito:

*[...], mas confesso que ando preguiçosa. [...] Já li bastante, hoje demoro um século para terminar um. Estou relendo “A hora da estrela” de Clarice (Professora Cláudia – Entrevista, 2016).*

Interessante foi perceber que mesmo sem relatos que apontem as dificuldades financeiras como possíveis causas para a não aquisição de livros, a leitura não aparece como um hábito frequente, o que poderia estar relacionado talvez à função dos professores de Língua Portuguesa, como formadores de leitores.

Eis que configuram-se duas faces do capital cultural de Pierre Bourdieu (2002a), de um lado sua forma objetivada, sob a forma de bens culturais (como os livros, por exemplo) e de outra, a forma incorporada, sob a forma de disposições duráveis do organismo.

A condição de adquirir livros não faz do professor de Língua Portuguesa um leitor. Comparado ao bronzamento do corpo, só realizada pela própria pessoa, a acumulação de capital cultural exige uma *incorporação*:

*A maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa*

*tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor [...]. Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em “cultivar-se”). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus* [...] (BOURDIEU, 2002a, p. 74-75).

Parece ser nestes casos a falta de tempo, citada pelo sociólogo francês, o maior empecilho de terem os entrevistados uma pele “mais dourada”.

Entre as associações ou instituições visitadas com frequência, tal quando na infância dos entrevistados, a igreja aparece como unanimidade.

Assistir à televisão e ouvir rádio, também relacionados à escassez de tempo livre dos entrevistados, não aparecem como atividades mais recorrentes. Ainda sim, os programas preferidos são os jornalísticos.

Para professora Lívia, entretanto, o hábito recente de ouvir rádio foi adquirido após passar a residir na região ribeirinha:

[...] *Lá a gente ouve de tudo, até a ‘Voz do Brasil’...porque fica ligado, né? Porque a maioria não tem TV em casa, então o acesso à informação é rádio...principalmente por causa dos avisos, né? As pessoas mandam aviso... “Ah, saindo a lancha tal”, “Fulano mandou o recado tal”...os avisos são através do rádio* (Professora Lívia – Entrevista, 2016).

Ao traçarmos um paralelo das práticas culturais da infância, desses professores, com a vida adulta, pode-se perceber que apesar da efetiva melhora das condições, sobretudo, econômicas, para o acesso a certos bens e atividades culturais, isso não significou na realização das mesmas, como por exemplo, do hábito de leitura.

[...] *Ultimamente...esse ano acho que não consegui completar nenhum livro, meu Deus!*(Professora Helena – Entrevista, 2016).

Professora Capitu, por exemplo, que lia exemplares obtidos por meio da doação de vizinhos quando criança, e que hoje, possui o próprio acervo, diz não ter tempo para o hábito:

*Já li muitos, hoje nem tanto. [...] tenho um acervo eclético, desde livros voltados à educação, como outros que estudam sobre a natureza humana, história, curiosidades, lendas e mitos* (Professora Capitu – Entrevista, 2016).

O contato com os livros na infância, a frequência às bibliotecas, nem tampouco, a formação em Letras, que poderia supor um conhecimento literário mais amplo, parecem ter contribuído para o *habitus*, conceito de Bourdieu, de professores leitores:

Por que ir buscar esta velha palavra? Porque esta noção de *habitus* permite enunciar algo que se aparenta àquilo que evoca a noção de hábito, distinguindo-se desta num ponto essencial. O *habitus*, como diz a palavra, é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes (BOURDIEU, 1983, p. 104).

Talvez no escasso tempo de lazer dos professores, divididos entre turnos exaustivos de aulas e na preparação de outras, a leitura tenha ficado à margem de suas vidas, ainda que assumam papéis de incentivadores da boa leitura ao seu alunando.

Os anos a mais de formação, que poderiam sugerir a consolidação da carreira docente, com melhor remuneração e tempo livre, talvez aproveitado com a leitura, aqui não é um fator essencial.

Sobre o relato da professora Cláudia, com uma trajetória de mais de 20 anos de formação, e de quem, idealmente, poderíamos supor uma rotina mais tranquila de trabalho, e para quem a leitura significasse um momento de prazer, associa o hábito a algo maçante.

Para os docentes entrevistados, o hábito da leitura como prática recorrente ficou entre as memórias infantis e parece não constituir o *habitus* professoral da vida adulta.

## 5 FICAM AS SEMENTES - O OLHAR DOCENTE SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

*[...] Eu até queria não ter aprendido outras línguas: só para que a minha abordagem do português fosse virgem e límpida.*

Clarice Lispector

Nesta seção trazemos, enfim, a percepção docente, o ‘olhar docente’, sobre os cursos de formação continuada de Língua Portuguesa. O fazemos após tecermos paralelo cuidadoso entre os cursos oferecidos pela SEMED de Corumbá, incluindo acesso ao material utilizado, e a percepção dos professores acerca da formação continuada e de tudo que a envolve: contribuições, necessidades formativas, dificuldades e desafios.

### 5.1 OS CURSOS OFERECIDOS PELA SEMED DE CORUMBÁ AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA (2011 A 2015)

Esta subseção compreende o traçado dos cursos oferecidos pela SEMED de Corumbá, realizados durante o período de 2011 a 2015, que envolveu a consulta de toda a sorte de documentos (relatórios, material didático), bem como, de dados obtidos junto ao Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa.

Logo no primeiro contato com a equipe do referido departamento, que ocorreu durante o ano de 2016, percebemos não haver metodologia específica de arquivamento (nem digital, nem impresso) da qual pudéssemos nos valer da consulta de todos os relatórios, referentes aos cursos referidos no período dos últimos cinco anos, bem como, dos materiais utilizados.

Tivemos acesso aos relatórios anuais dos anos 2012, 2013, 2014 e 2015, e demais informações acerca das atividades realizadas no período requerido. Segundo a coordenadora do núcleo, não havia registro do relatório referente ao ano de 2011, entretanto, poucas informações nos foram passadas pela própria profissional.

O conjunto de ações<sup>18</sup> da SEMED denominado ora “Formação Continuada em Serviço” ora “Formação Continuada em Polo” pela coordenadora do Núcleo, bem como consta nos documentos consultados, ocorreu de maneira diferenciada ao longo dos anos, sobretudo, no que condiz à estrutura e abordagem, quase sempre orientadas pelo Ministério da Educação, segundo informações da coordenadora do setor.

De maneira geral, ao longo dos cinco anos pesquisados, os cursos apresentaram uma periodicidade de três a cinco encontros anuais, que ocorreram ora nas próprias unidades escolares, ora em escolas polos (que recebiam professores de outras unidades

---

<sup>18</sup> Dados coletados e sistematizados em quadro, que consta no Apêndice F desta dissertação.

próximas), e ainda em locais específicos como: anfiteatro do CPAN/UFMS “Salomão Baruki”, Espaço Educacional, Sesc e Cemper.

Retomamos neste ponto a discussão depreendida por Nascimento (2011), e aqui mencionada na subseção 2.1, quando refere-se à denominação de ‘formação em serviço’, como sendo aquela realizada na própria unidade escolar, o que não verificamos tratar-se da realidade do município de Corumbá, nem pela denominação dos cursos, nem pela localização dos mesmos.

Conforme apontam os documentos consultados, as formações ocorridas no início do ano letivo, denominadas ‘Formação Continuada em Serviço’, ocorreram no anfiteatro ‘Salomão Baruki’ com a presença de todo o corpo docente da rede municipal, quando após uma apresentação cultural (dança ou apresentação musical), eram então discutidos temas mais abrangentes como: calendário escolar e elaboração de metas. Após uma palestra de tema voltado à educação, havia uma divisão dos professores em grupos por áreas específicas.

No que diz respeito aos docentes de Língua Portuguesa, os temas envolviam a aprendizagem dos alunos no tocante à leitura e escrita; descritores da Prova Brasil; e projetos de incentivo à leitura, como a Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa.

Sobre a temática dos cursos de formação, Oliveira (2011) chama a atenção para a realidade brasileira:

[...] os usos dos resultados das avaliações estão cada vez mais em pauta no debate sobre as possíveis influências que as avaliações geram nos sistemas educacionais. Principalmente depois da implantação da Prova Brasil e do Ideb, que possibilitaram a divulgação de dados por escolas, a procura por explicações dos baixos desempenhos e a definição de estratégias para alcançar as metas propostas é cada vez mais valorizada pelos gestores educacionais [...] (OLIVEIRA, 2011, p.42).

Os segundos encontros do ano, ocorridos sempre no primeiro bimestre, denominados ‘Formação Continuada em Polo’, tinham por localização as unidades escolares, quando uma escola específica e denominada ‘polo’ reunia os professores de unidades vizinhas para fins de discutir temas como: aprendizagem, calendário escolar, ata de resultados finais do ano anterior, Provinha Brasil e Ação Educativa, entre outros temas por área, com a realização de oficinas por área de conhecimento, bem como, relatos de experiências.

Outros encontros ao longo do ano já tinham por configuração serem mais específicos às áreas de interesse, as chamadas ‘Formações em núcleo de estudos’, quando os professores eram então liberados das atividades na escola, em torno de duas horas mais cedo, para então se reunirem por área de conhecimento, em locais fora das unidades escolares. Os objetivos desses encontros abrangiam: socializar projetos e ações, avaliar

práticas, bem como, estudar sobre temas voltados ao ensino da língua portuguesa. Tais encontros ocorriam de três a quatro vezes ao ano.

Já em 2015, o Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa voltou-se especificamente para os professores do 6º ao 9º ano, que se reuniram mensalmente no Núcleo de Tecnologia<sup>19</sup>, para o estudo dos descritores da Prova Brasil e para formulação de projetos de leitura e escrita. Neste ano apenas dois encontros aconteceram com os professores das demais séries.

As escolas organizaram os horários dos professores conforme os das disciplinas ministradas, concentrando as horas-aula dos mesmos em um determinado dia da semana, para que pudessem ser liberados de suas atividades nas escolas.

Os materiais disponibilizados pelo Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, que mereceram nossa análise, compreendem algumas apresentações arquivadas em *Power Point*, utilizadas nos cursos durante os últimos cinco anos.

Os palestrantes responsáveis pelos encontros de formação continuada são profissionais da própria SEMED e que integraram equipe específica para essa função, divididos por área de ação (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, etc.).

Entre os conteúdos contemplados, a cujos materiais tivemos acesso, destacam-se: ‘Estudo e atualização das diretrizes curriculares municipais por disciplina’, ‘Reavaliando as metas - Desafios IDEB<sup>20</sup>’; ‘Abordagem sobre as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013)’; ‘Provinha Brasil<sup>21</sup>’; ‘Prova Brasil<sup>22</sup>’; ‘IDEB’; ‘O novo perfil do professor’; ‘Descritores Prova Brasil – Língua Portuguesa’ e ‘Olimpíada Municipal de Língua Portuguesa’.

Luiz Carlos de Freitas (2007) no texto ‘Eliminação Adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino’ faz uma crítica às formas de implementar políticas de avaliação baseadas em “responsabilização”, em curso no MEC-INEP, bem como, propõe uma forma alternativa de lidar com o problema, baseada em “qualidade negociada” com envolvimento bilateral do Estado e da escola.

---

<sup>19</sup> Sala de informática localizada no Espaço Educacional, local para realização de diversos cursos da SEMED.

<sup>20</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

<sup>21</sup> A Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, que abrange testes de Língua Portuguesa e de Matemática. Disponível em: < <http://inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em 14.abr.2017.

<sup>22</sup> A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), que têm por objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em 14.abr.2017.

Para o autor, a melhoria do ensino, de fato, não vai ocorrer por cobrança à distância, mas por políticas de Estado que levem a ações locais nos municípios – entre elas, a avaliação institucional das escolas pelo envolvimento de seus atores:

[...], não somos contra a existência de avaliação externa. Não somos contra, igualmente, a existência de índices. Mas somos contra o uso da avaliação externa tendo como pano de fundo a “teoria da responsabilização” liberal. A responsabilização pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilhas para se obter recursos. Prova Brasil, SAEB e IDEB devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão (FREITAS, 2007, p981).

Na avaliação desses materiais, conforme aqueles apontados por Freitas (2007), alguns mereceram destaques, tais como, a preocupação com indicadores, a fim de se buscar o nível desejável do IDEB, bem como, as características que um professor precisa ter frente aos desafios do século XXI, destacando-se o uso das novas tecnologias, o trabalho em equipe e o planejamento e avaliação como processos contínuos.

No que concerne aos materiais com temas mais específicos da área de Língua Portuguesa, encontramos conteúdos específicos com relação direta a eventos como ‘Olimpíadas de Língua Portuguesa’ e ‘Prova Brasil’, compreendendo exercícios, bem como, fragmentos de textos.

Com base nos relatórios consultados, bem como, após contato com o material das aulas, delineamos uma formação continuada de ordem prática e generalizada, baseada em resultados, sem considerar as particularidades do município, tampouco, dos docentes, como a aplicação de um “pacote de treinamento”, termo usado por Nascimento (2011):

[...], os “pacotes de treinamento” têm sido utilizados para introduzir, rapidamente, certas inovações educacionais. Nestas ações têm-se observado que cabe à instância central dos sistemas educacionais a concepção, o planejamento e elaboração de materiais, o estudo e o aprofundamento teórico. Estes pacotes são, então, repassados para a equipe da própria instância central que, por sua vez, repassa os conhecimentos e a proposta para as instâncias intermediárias. Estas, por não deterem os conhecimentos que levaram à elaboração da proposta, correm o risco de simplificá-la e fragmentá-la ao repassarem para os profissionais da escola [...] (NASCIMENTO, 2011, p. 77, grifo do autor).

Nascimento (2011) ainda chama atenção para o fato desses encontros serem vistos como meio de divulgação de políticas educativas: “[...] é possível constatar que a “reciclagem” e o “aperfeiçoamento” dos professores têm sido encarados pelo Estado, e não só em nosso país, como o meio mais fácil de divulgação das políticas educativas” (NASCIMENTO, 2011, p. 79, grifo do autor).

Para Imbernón (2010), em uma “sessão de treinamento”, os objetivos e os resultados esperados já estão especificados e costumam ser definidos em termos de conhecimentos. E acrescenta:

Neste modelo, o formador é quem seleciona as atividades que se supõem ajudar os professores a conseguirem os resultados esperados, como por exemplo, explicação, leituras, demonstração, jogo de papéis, simulação, explicações, etc.[...] A concepção básica que apoia o “treinamento” é a de que existe uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidos pelos professores nas aulas, de forma que, para aprendê-los, são utilizadas modalidades como cursos, seminários dirigidos, oficinas com especialistas ou como se queira denominá-los. Neles, a ideia que predomina é a de que os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores (IMBERNÓN, 2010, p.54).

A diversidade da nomenclatura atribuída aos cursos de formação oferecidos pela SEMED, ora denominados “formação continuada em serviço” ora “formação continuada em polo”, não parece ser a discussão mais importante para nosso estudo, ainda que aponte para um provável desconhecimento, por parte dos seus idealizadores, dos reais objetivos que encerram tais cursos, sobretudo, aquele que aponta o professor como mediador desse processo, como afirma Imbernón (2011):

Na formação centrada na escola, a formação de professores converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las, e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas (IMBERNÓN, 2011, p. 91).

Na verdade, delineou-se uma formação de professores atrelada a um conjunto de ações voltadas para atender questões de ordem prática do cotidiano escolar, como: resultados estatísticos, calendário escolar, e, sobretudo, no que concerne a possíveis treinamentos para a aplicação de exames nacionais, como a Prova Brasil.

Para Imbernón (2010), a maioria dos professores recebe pouco retorno sobre sua atuação em sala de aula, e, algumas vezes, manifesta a necessidade de saber como está enfrentando a prática diária para aprender sobre a mesma, no entanto, é primordial diferenciar formação de avaliação: “[...], estamos falando de formação, e não de avaliação, já que, se considerarmos uma avaliação, isso não será considerado uma ajuda, mas uma reprovação” (IMBERNÓN, 2010, p.32).

É mister citar que tanto a Provinha Brasil, como a Prova Brasil e a Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa, são avaliações que têm por finalidade investigar as habilidades dos alunos e que tem, nos testes de língua portuguesa, seus principais eixos.

Mesmo por meio dos registros dos encontros denominados ‘formações em núcleos de estudos’, nos quais os temas mais específicos sobre Língua Portuguesa pudessem ser abordados, o que se depreende é a profusão de temas voltados para a realização desses exames, como por exemplo, os descritores da Prova Brasil.

Oliveira (2011) na dissertação ‘Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da rede municipal de ensino de Florianópolis (2005-2010)’, chama atenção para a constatação de que, em nome da melhoria dos índices, as próprias avaliações, atribuídas como para servir de diagnóstico da situação do ensino, vêm perdendo sua característica, como é o caso da Prova Brasil:

[...] Ao constatar que o próprio MEC disponibilizou, em sua página eletrônica, um simulado para a próxima edição da Prova Brasil, [...] fica evidente que essa avaliação, criada para que as secretarias e escolas pudessem ter um diagnóstico do aprendizado de seus estudantes (o que não acontecia na amostra do Saeb, em que os resultados saíam apenas por unidades federativa, região e média nacional), deixa de ter essa função de diagnóstico e passa a ser instrumento de pressão, já que há a possibilidade de treinar para a avaliação. Se os resultados da Prova Brasil, que são parte fundamental do cálculo do Ideb, podem ser melhorados via treino para a prova, torna-se complicado afirmar que esse é um indicador da qualidade da educação do país (como amplamente divulgado pela mídia) (OLIVEIRA, 2011, p. 123-124).

Outro tema que nos chama atenção é a formação realizada em polos, que teria escolas vizinhas reunidas em uma única instituição, para discutir situações semelhantes e que, segundo a professora Guiomar, não é a realidade do município.

Já tendo participado de formações dessa natureza, em turnos e escolas diferentes, a docente denunciou a constatação de um discurso homogêneo, longe de considerar as particularidades de cada unidade escolar<sup>23</sup>.

*[...] Porque o que costuma acontecer é em nível de secretaria...eles pegam o resultado do geral, parte alta, parte baixa, e tem...e coloca tudo numa coisa só e eu acho que podia ser feito antes [...] Esse ano ainda aconteceu por polos [...], mas a gente percebe que, por exemplo, eu trabalho aqui e trabalho no A ...então no polo do A acontece a mesma coisa trabalhada aqui. Eu anotei tudo na minha caderneta. Nosso encontro daqui foi lá no B, anotei quem falou, tal...quando chegou na data do polo do A que encontrou com o C e o D, aí o menino foi falando tudo a mesma coisa. Então mesmo se dividir por polos eles apresentam o mesmo.... e o interessante que falam que cada realidade é uma realidade [...]então, não tratam assim a realidade como ela é, da realidade do bairro, dos alunos, né? (Professora Guiomar – Entrevista, 2016).*

Traçado o panorama da formação continuada oferecida pela REME, eis que ela mostra-se engendrada tendo por base resultados obtidos em avaliações, apontados pelo MEC,

---

<sup>23</sup> Para fins de garantir o anonimato da professora as escolas tiveram seus nomes substituídos por letras.

e que tem por objetivo melhorá-los a todo o custo, ainda que por meio de treinamentos aos professores, para que esses treinem também seus alunos.

Para Imbernón (2010), a ideia de uma formação distante da prática docente deveria ser reduzida, já que nesse modelo, os aspectos quantitativos são mais valorizados em detrimento dos qualitativos. Existe aí um marcado caráter individualista, cuja origem está nos modelos transmissores de estilo tecnocrático, mercantilista e meritocrático. Para ele, trata-se de abandonar o conceito tradicional de formação continuada como sinônimo de atualização científica, didática e psicopedagógica:

[...] O abandono aqui proposto acarreta uma mudança radical da forma de pensar a formação, já que não supõe tanto desenvolver modalidades centradas nas atividades de sala de aula, muito menos ver o professor como um aplicador de técnicas pedagógicas, mas, sim, comprometer-se com uma formação dirigida a um sujeito que tem capacidades de processamento da informação, de análise e reflexão crítica, de decisão racional, de avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto laborais quanto sociais e educacionais, em seu contexto e com seus colegas (IMBERNÓN, 2010, p.48).

Para o professor da REME delinea-se uma formação muito aquém de tê-lo como sujeito, de forma a levantar questões, refletir sobre sua prática e debater possíveis soluções em pares.

É aqui, ainda o objeto.

## 5.2 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES, NECESSIDADES FORMATIVAS, DIFICULDADES E DESAFIOS

Nesta seção tecemos a percepção dos professores sobre a formação continuada no que concerne às contribuições, necessidades formativas, dificuldades e desafios, baseados na segunda parte das entrevistas.

Sobre a significação de ‘formação continuada’, primeira pergunta dirigida aos docentes, percebemos que há a ideia, de uma maneira geral, tanto nos iniciantes como naqueles com mais de 20 anos de formação, de uma concepção voltada para um conjunto de ações cujo objetivo centra-se na prática docente, de forma a sanar problemas no andamento de suas aulas e ampliar os conhecimentos teóricos e práticos:

*Eu acho que formação continuada é uma sequência de reuniões **que acrescentam**. É algum conteúdo, alguma experiência do professor (Professora Guiomar – Entrevista, 2016, grifo nosso).*

Alguns termos usados pelos docentes parecem denunciar a ideia de algo imediatista, como por exemplo: “necessidade do grupo”, “vamos procurar soluções”, “sequência de reuniões que acrescentam”, e “ampliar conhecimentos teóricos e práticos”.

Para professora Livia, por exemplo, a formação compreende, para além do conceito teórico, na sua aplicação prática e imediata:

*[...], se vamos trabalhar sobre as dificuldades da aprendizagem, então, vamos começar, vamos debater, vamos apresentar as dificuldades, vamos procurar soluções [...]* (Professora Livia – Entrevista, 2016, grifo nosso).

Professora Helena traz isso tão evidente em sua fala que relaciona a formação continuada a algo recorrente na rotina da escola que atua:

*[...] as formações que a gente faz aqui e do que eu já li...até em relação a isso...parte da necessidade do grupo. Então, por exemplo, se é **uma necessidade que tá...uma dificuldade**..é...vamos colocar essa palavra...que na convivência, né?Os professores: “Olham, eu não tô conseguindo desse jeito... a sala tá assim...eu não to conseguindo assim... porque tinha que ser assim...” então a gente faz um estudo, a gente traz texto, que sejam pra complementar, nos ajudar nisso. **E a gente tem horário, que é toda terça e quinta, de três às quatro da tarde, nas quintas às dezesseis horas** e aí a gente discute, a gente distribui os textos, a gente faz a troca dos textos, e a gente faz essa discussão* (Professora Helena – Entrevista, 2016, grifo nosso).

Professora Capitu acrescenta um entendimento de formação continuada, como sendo o de ampliar conhecimentos teóricos, mas também o faz voltado para a aplicação prática do conteúdo:

*Na minha concepção, formação continuada significa ampliar os nossos conhecimentos teóricos e práticos dentro do nosso dia a dia, do nosso trabalho...é **inserir no nosso conhecimento as práticas assim da educação**, como uma ciência também, ciência do conhecimento* (Professora Capitu – Entrevista, 2016, grifo nosso).

Interessante foi perceber a concepção do professor Rubião, que aparentando não ter entendido a questão, responde-a tomando o significado da formação como algo voltado para o aluno:

*É dar continuidade do conteúdo que nós precisamos transmitir para o aluno. Não é? Mas, a gente sabe que não é dessa forma que é aplicada pra nós professores da rede municipal e estadual* (Professor Rubião – Entrevista, 2016).

É interessante notar que, ainda sobre a definição, apenas a professora Guiomar se refere à formação como algo surgido da iniciativa individual e não necessariamente atrelada à vontade coletiva, e a destaca como sendo a mais importante e efetiva:

*Então, eu particularmente acho até que esse termo não é bem adequado, porque às vezes a formação acontece por vontade única pessoal, então já é pessoal. Ele vai, se tem vontade, e assim eu vejo no município, que tem essas formações continuadas, e que não continua nada [...] a respeito da internet, eu pesquisei muito, os livros antigos que eu tenho me servem muito...porque algumas formações que são oferecidas deixam muito a desejar. Não tô dizendo que porque você é antigo você já aprendeu tudo [...] **Eu vejo assim,***

*que formação continuada ela tinha que acrescentar e o que eu percebo é que as pessoas vão e jogam as coisas assim pra alguém pegar. Então eu não vejo assim esse termo formação continuada adequada aqui na nossa região, né? Então é continuar algo que lhe ofereceram e que na verdade não foi oferecido* (Professora Guiomar – Entrevista, 2016, grifo nosso).

Professora Cláudia é a única a trazer o conceito de formação continuada como algo voltado ao aprimoramento do conhecimento professoral, próxima à ideia de Alarcão (2001), como sendo um processo dinâmico:

*É esse sentido literal, continuar a se formar, ou seja, se aprimorar continuamente* (Professora Cláudia – Entrevista, 2016).

A mesma confusão percebida em torno da definição específica de ‘formação continuada’ é percebida quanto à diferenciação com o termo ‘formação continuada em serviço’, tanto por parte dos professores entrevistados, como quando na análise do material fornecido pela SEMED, sem considerarem o lócus escola como fator essencial, conforme nos pontua Zelia Mediano (MEDIANO, 2011):

*[...] a escola é, sem dúvida, o local por excelência para trabalhar a formação dos professores em serviço, pois todos passam pelo mesmo processo, discutem as mesmas questões e se capacitam coletivamente para as transformações necessárias. Em outras palavras, cria-se um clima adequado a novas práticas pedagógicas, ainda que a adesão a essas transformações não seja unânime [...]* (MEDIANO, 2011, p. 94).

A diferenciação dos termos entre os docentes se dá de maneira heterogênea, por meio de discursos antagônicos, entretanto, de uma maneira geral, delinea-se um *status* mais teórico e universitário à formação continuada e outro mais prático, no tocante à formação em serviço. Nenhuma das definições, porém, traz a questão do lócus escola como fator de diferenciação.

Na fala do professor Rubião também aparece a questão prática e imediatista como objetivo da formação em serviço:

*A formação em serviço eu acredito que seria a troca de experiências, né? Ou seja, é você ali explicando como é que você trabalha o conteúdo, ou se tem uma dinâmica, né? Para com os alunos. E a formação continuada é...sempre dão textos pra que nós possamos ler e aí dali surgir uma aula, né?* (Professor Rubião – Entrevista, 2016, grifo nosso).

Professora Helena menciona a diferença entre os termos como sendo algo voltado à própria SEMED, já que a primeira parte da necessidade do grupo e a segunda como algo sem objetivo específico:

*Na verdade eles fazem essa diferença, né? Porque formação continuada a gente coloca como eu já falei, a necessidade aqui do grupo. A formação em serviço, quando isso acontece, na verdade tem assuntos ali que você vê que você perdeu um dia, uma tarde, uma manhã ...porque não vai além do que você já sabe. Então na verdade é pra constar no currículo, digamos assim.*

*Então acho que compensa mais a gente ter as nossas formações aqui na escola [...] (Professora Helena –Entrevista, 2016).*

Professora Livia não apenas diferencia os dois tipos de formação, como diz preferir a formação em serviço, em razão de ser de ordem mais prática, em detrimento da formação continuada, que muda constantemente. A docente deixa claro que prefere uma formação que atenda à dificuldade de ordem prática do seu dia a dia:

*Acontecem os dois tipos. Só que eu aí gosto mais da formação em serviço, que é mais voltada ao dia a dia do que a formação continuada porque a formação continuada muda muito. Hoje é um texto da Nova Escola que vai ser debatido, que não vai acrescentar muito. Você pode pegar ali sentar, ler a revista e tirar suas conclusões, pode ajudar na sala de aula, como pode ser frustrante e acrescentar em nada...e aí tem outra formação que é sobre outro tema totalmente diferente e acho que os assuntos se repetem muito...sempre fala sobre métodos de avaliação,[...] (Professora Livia – Entrevista, 2016, grifo nosso).*

Percebe-se aqui o antagonismo nos discursos das professoras Helena e Livia, que concebem os significados dos dois tipos de formações exatamente contrários ao da outra.

A importância da aplicação prática da formação aparece ainda na fala da professora Capitu, que considerou como “fora da realidade” os cursos que não tem a prática como enfoque:

*[...] Assim, quando eu participei de formação continuada que eu considero como verdadeira, foram algumas que eu fiz por conta própria, que eu obtive conhecimentos assim significativos, **referenciais teóricos e compatíveis com a prática**....agora formação em serviço, eu vejo assim totalmente fora da realidade (Professora Capitu – Entrevista, 2016, grifo nosso).*

A diferenciação é construída de maneira geral sob a vantagem de uma sobre a outra, uma vista com melhor qualidade, já que atende às necessidades práticas dos professores e outras como superficiais, já que estão fora do contexto escolar.

*[...] A formação em serviço digamos que é um acompanhamento daquilo que você tá aplicando na sua sala de aula, na sua realidade, né? Aí vamos formar. Seus alunos estão em dificuldade com tal coisa, vamos formar em cima disso, vamos trabalhar, a dar oficinas, vamos dizer, em cima disso. E essa formação continuada é tão assim, jogando alguma coisa pra falar que foi lá, fez (Professora Cláudia – Entrevista, 2016).*

Até aqui parece delinear o perfil de um professor que busca uma formação baseada em lições-modelo, conforme assinala Imbernón (2010), e não uma que lhe exija reflexão, já que toda questão abordada, para além dos muros da escola, não lhe parece interessante.

Professora Livia, por exemplo, deixa claro que prefere uma formação de ordem prática e que lhe garanta o bom andamento de suas aulas a momentos de lazer. Aqui nos lembramos do capital cultural, ele importaria? Para a docente, parece que não. A música e as

apresentações não parecem essenciais para ela, já que anseia por modelos de aula, sua maior necessidade:

*[...] então, os temas eles podem até mudar, os slides, pode mudar a música, pode mudar a apresentação musical, mas vai sempre no mesmo tema, então, e eles também não nos oferecem material para ser trabalhado no dia a dia. O que eu penso assim, eles deveriam se juntar, fazer grupos de estudo para oferecer material para o professor poder utilizar em sala de aula e isso não acontece. Elaboração de alguma aula específica...de como ser lúdico. Trazer um diferencial para a sala de aula e isso, infelizmente, não acontece (Professora Lívia – Entrevista, 2016, grifo nosso).*

Talvez isso se deva a um desgaste dos professores, no que diz respeito aos cursos de formação, com temas deveras discutidos e que, sobretudo, atribuem o baixo rendimento do alunado à sua responsabilização.

Para os professores em início de carreira, particularmente, nos parece que esperavam suprir as lacunas da formação inicial, pois ainda, almejam contribuições condizentes aos conteúdos de aula e de como torná-los mais prazerosos para os alunos.

Professora Capitu acredita em uma concepção de formação ainda limitada, que não amplia conhecimentos e que, nomeando o professor como culpado pelo baixo desempenho discente, não permite a eles reflexão alguma sobre o tema e deixa a família livre de qualquer comprometimento com a educação dos filhos:

*Na verdade a formação que nós temos ela é bem limitada, ela não amplia nossos conhecimentos, a formação geralmente ela pauta mais na questão do baixo desenvolvimento do aluno, e sempre fica colocando o professor como responsável dessa baixa... ninguém discute a questão social...é ninguém argumenta, ninguém faz uma discussão aprofundada, que deveria... que envolve todo um contexto social, até aonde vai nossa responsabilidade e simplesmente nas formações que nós participamos já se ouve esse clichê: “Não podemos mais dar delegação de responsabilidade à família”, como se fugisse àquela regra da constituição que prega que a família é a primeira, e aí muito se ouve isso aí colocando até na nossa, sob a nossa responsabilidade, isso daí, que nós não temos mais que contar com a família [...] (Professora Capitu – Entrevista, 2016, grifo nosso).*

A docente sugere a ideia de um profissional pressionado pela escola, com acúmulo de burocracias, e por ter de assumir uma responsabilidade para além dos limites da família do aluno:

*[...]e aí o professor se vê imprensado diante de tantas exigências, burocracias ... e esse problema aí (Professora Capitu – Entrevista, 2016, grifo nosso).*

Tania Zagury (ZAGURY, 2006), no livro ‘O Professor Refém’, aborda sobre as implicações advindas a todos os participantes do sistema educacional, diante de cada processo

de mudança, tais como: gastos financeiros e, no mínimo, horas e horas de trabalho. No que diz respeito aos professores, especificamente, leciona: “[...] Para os professores em especial, representa também, muitas vezes, novos esforços e muita capacidade de adaptação. Particularmente no sistema público, no qual, concordem ou não, têm que aderir” (ZAGURY, 2006, p. 14-15).

Todos os respondentes relatam a participação efetiva em todos os cursos oferecidos pela SEMED, já que constam do calendário escolar e, por conseguinte, exige a participação de todo o corpo docente.

*[...]Vai passar a lista... a gente tá lá assina, né?Ou seja, quem não for vai cortar (Professora Guiomar – Entrevista, 2016).*

Professora Helena menciona ainda a possibilidade do não comparecimento aos cursos por parte dos professores efetivos, que ao contrário dos contratados, podem apresentar atestado médico:

*Nós somos praticamente obrigados, nós somos convocados a participar, tanto os efetivos, quanto os contratados. O efetivo às vezes dá golpe, né? Leva atestado médico, não vai porque não quer, dá uma desculpa, mas então é isso que desagrada... **porque as pessoas são forçadas**, porque tem que ir... porque tem lista de presença e se não for vai descontar aquele dia de salário, o chefe vai reclamar (Professora Livia – Entrevista, 2016, grifo nosso).*

Quanto às contribuições advindas dos cursos de formação em serviço, com exceção de professor Rubião, que garantiu que todos dos quais participou foram interessantes, os outros cinco criticaram os mesmos, dando como razões principais: a repetição dos temas, a pouca experiência dos palestrantes, a profusão de assuntos relacionados às questões de ordem estatísticas e ainda baseados em desempenhos dos estudantes.

Mais uma vez percebeu-se a insatisfação dos docentes com a aplicação de conteúdos que julgam “fora da realidade” escolar, ou que não configuram uma aplicação prática e neste caso, voltada para a área específica de Língua Portuguesa.

Professora Helena, que atua em escola de período integral fez críticas relacionadas a assuntos de ordem mais abrangente, como por exemplo, o momento da alimentação dos alunos, já que acredita que o tema não caberia em um curso de formação:

*Pois é, ah vamos falar sobre sequência didática. Aí passa aquela sequência assim **totalmente fora do seu contexto**. Uma coisa que não tem lógica aquilo ali... não tem. Ou então, pra falar (pausa). Já fui em formação pra falar: “Gente, vocês tem que saber que a criança tem que comer assim, a outra tem que comer assim e não sei o que. Vocês deixaram aqui sujo”...., essas coisas assim que...não não...não caberia (Professora Helena – Entrevista, 2016, grifo nosso).*

Professora Lívia também criticou os cursos oferecidos, considerando-os “fora da realidade”, já que abrangeram outras áreas de conhecimento como Biologia e Artes, e que para ela não contribuirão em nada para a aplicação em sala de aula:

*[...] já participei de cursos de ciências. Eu já participei de cursos que eles colocam um professor, um mestre de ciências, um biólogo mestre pra falar e ele não fala nada que você vai trabalhar em sala de aula. Ele fala só linguagem técnica de coisas que são trabalhadas na universidade. Assim, coisa totalmente fora da realidade. Uma vez me mandaram para um curso que estava tendo no Festival América do Sul que era de Artes, uma das chefes lá da prefeitura mandou ,mas não era de Artes, entendeu?...de Artes com colagem,de arte escolar, era de Arte Plástica, que ele falava que cor combinava com cor, como que tal artista se expressa, uma coisa totalmente fora da nossa realidade.[...] e nunca chegou o certificado...isso que é o pior...eles falam assim: “Nós vamos mandar o certificado por e-mail e ele nunca chega.” Você pode contar que não vai chegar porque não chega. É frustrante (Professora Lívia – Entrevista, 2016, grifo nosso).*

As reclamações sobre os cursos, mais especificamente, encerram desde a repetição de estratégias, como a apresentação de todos os participantes antes do início das atividades; e a exposição exaustiva de filmes motivacionais; passam pelas cobranças excessivas sobre o desempenho dos alunos, como se o professor fosse o único responsável; a falta de apoio da família; e culminam na crítica uníssona, que diz respeito aos ministrantes dos cursos, que na ausência de profissionais renomados, são professores, muitas vezes ainda jovens, que se tornaram técnicos da REME e que ainda têm pouca ou nenhuma vivência em sala de aula.

Percebemos aqui, que para esses professores, o profissional “de dentro” da secretaria não serve para a aplicação dos cursos. Isso fica claro na fala de todos os entrevistados, em algum momento. Quem é mencionado, como um possível colaborador, é o profissional “de fora”, tanto por aqueles que referiram já terem participado de cursos com profissionais renomados, como aqueles que ainda não.

Professor Rubião, por exemplo, mencionou que acredita na competência dos profissionais da REME, mas também que ainda lhes falte um pouco mais de experiência:

*Bom, no meu ponto de vista eu acho que deveria ser é... essas formações deveria vir especialistas de fora, lógico que eu não tô dizendo que em Corumbá não tem pessoas capacitadas. Temos sim. Mas eu acho que as capacitações que acontecem são os próprios ah professores, né? Que trabalham como técnicos que nos capacitam. Então eu acho que falta um pouco mais de experiência porque muitos daqueles técnicos não estão em sala de aula, não sabem a realidade da sala de aula. De quem está em sala [...] (Professor Rubião – Entrevista, 2016).*

*[...] Acho que no caso da REME tudo ficou muito repetitivo. Precisamos ver e ouvir outras pessoas e outros assuntos (Professora Cláudia – Entrevista, 2016).*

A crítica da professora Capitu se deve ao fato de que, sendo esses profissionais jovens, que acabaram de passar em concurso e já assumiram cargos na secretaria, como poderiam abordar problemas do cotidiano de sala de aula se ainda não tem experiência alguma:

*[...] pessoas que ocupam determinada posição lá na Secretaria, cargos que hoje muitos passam em concurso e não assumem sala de aula. São bem jovens e eles já ficam ensinando-nos entre aspas como que nós deveríamos agir, sendo que eles não oferecem também embasamento nenhum, conhecimento sem a prática, nem de vivência de sala de aula. Eles trazem discursos muito vazios, muito subjetivos [...] (Professora Capitu – Entrevista, 2016).*

A professora Guiomar, ao relatar sobre seu desapontamento com a falta de experiência dos palestrantes, vai um pouco além, já que o faz, considerando o fator ‘tempo de carreira’ como algo essencial, já que acredita que o conhecimento exige vivência. Para ela, o gabinete não é o espaço propício para se conseguir a experiência:

*[...] a gente percebe é que algumas pessoas que vão nos oferecer o curso são pessoas que têm pouca experiência em sala de aula, que às vezes é trabalhado em gabinete e passaram a técnicos sem nunca ter frequentado sala de aula. Agora, digamos com dois, três anos, que experiência? Difícil! (Professora Guiomar – Entrevista, 2016).*

Acreditamos que para além de almejam cursos ministrados com professores vindos de outras localidades, os docentes esperam uma efetiva troca entre pares, ou seja, com profissionais experientes, capazes de abordar sobre suas dificuldades e propor sugestões.

Quanto às necessidades formativas, três citaram que esperam pela abordagem de temas sobre questões sociais, já que, muitas vezes, sentem dificuldade para lidar com alunos com diversos problemas sociais, que vão além dos muros escolares; e também, a vontade de aprender um pouco mais sobre a História da Educação, já que o curso de Letras não contemplou o tema.

Depreendemos aqui um discurso, ainda que de ordem prática, dotado de angústia, entretanto, para além da aplicação de conteúdos teóricos e dos resultados exigidos pela secretaria da educação, os professores querem conhecer como resolver questões vivenciadas pelos seus alunos, que não sabem lidar.

*Então, eu acho que deveria ser mais a parte social. Porque tudo parte da base familiar. Se não tem a base familiar não tem como eu chegar até aquele aluno, aquele conteúdo para que o aluno possa entender. Então a gente tem que ter a base familiar mesmo (Professor Rubião – Entrevista, 2016).*

Professora Capitu propõe ainda a troca de saberes entre os profissionais das mais diversas áreas:

*O conhecimento geral, primeiro da área da educação, desde a questão da História da Educação. No meu curso, por exemplo, de Letras, não*

*contemplou esse referente curricular, [...] o que contempla são outras áreas, como por exemplo, Pedagogia. [...] eu não tive assim na época, a formação de magistério e tem situações, tem componentes curriculares que eu acho interessante. [...] Eu acho que deveria haver uma troca, um intercâmbio, aí sim seria uma formação eficaz. Você reunir professores de diferentes áreas, componentes, um interagindo com outro, enriquecendo o que falta no meu conhecimento (Professora Capitu – Entrevista, 2016).*

Percebemos, sobretudo, no discurso dos professores com mais de 20 anos de formação, que a demanda por questões de ordem prática não se configuram apenas à realidade da docência em si, responsável pela aplicação do conteúdo aos alunos, mas envolve a necessidade de falar sobre as reais dificuldades, de refletir e de trocar experiências com seus pares.

Para Imbernón (2010), não há tantos problemas genéricos, senão muitas situações problemáticas na realidade dos professores, que ocorrem em contextos sociais e educacionais determinados, os quais se tornaram mais complexos ultimamente.

A preocupação com a aplicação prática, mais uma vez referida pela professora Lívia, e a falta de cursos específicos na área de Língua Portuguesa, citada pela professora Cláudia, também foram mencionadas como necessidades formativas. A última profissional, por exemplo, acrescentou que estranha a inexistência dos cursos, sobretudo, por morar em uma cidade que possui a faculdade de Letras.

*A prática pedagógica, o dia a dia do professor, como diferenciar a rotina, para não ficar naquela mesmice, **como trabalhar determinados conteúdos**, como adquirir material na internet (Professora Lívia – Entrevista, 2016, grifo nosso).*

***Acho que coisas específicas da nossa área.** Esse acordo ortográfico, por exemplo, pouco se falou disso por aqui. [...] Moramos longe de tudo, né? E como pode uma faculdade de Letras na cidade não oferecer nada, uma pós-graduação, um treinamento, nada! (Professora Cláudia – Entrevista, 2016, grifo nosso).*

Notamos, porém, que enquanto a primeira profissional faz referência a questões mais específicas de didática, no afã de conseguir elaborar bem uma aula, a segunda, com os anos a mais de formação, busca atualizar-se. Essa, ao menos no plano das ideias, não tem dúvidas na elaboração de planos de aula, mas sente a necessidade de aprofundar certos conhecimentos atuais, para além da prática profissional. Conhecimentos que talvez, só a universidade conseguirá aplicar.

Sobre os motivos que os impulsionam a dar continuidade à formação, participando dos cursos de formação continuada, alguns docentes citam a necessidade de aprender novos conteúdos, bem como, de discutir assuntos do cotidiano escolar, o resgate do “encantamento”

pela profissão, o gosto pessoal por aprender, e também a obrigatoriedade imposta, já que aqui parecem se referir apenas aos cursos oferecidos pela REME.

Professora Guiomar enfatiza mais uma vez sobre a sua dificuldade de ordem prática, que é a de lidar com um novo tipo de aluno em sala de aula:

*[...] Eu percebo que nós estamos recebendo alunos assim mais ...com mais necessidade diferentes daqueles que quando você começou....por exemplo, a gente percebe umas crianças assim... mais indispostas, então você tem que trabalhar primeiro a motivação...é essa situação...**nós não estamos pegando alunos prontos pra aprender**, [...]então vem um aluno que você percebe que se você for fazer uma avaliação ele não tá pronto nem pra um quarto ano ...mas ele tá aqui...então eu percebo que a gente tem que receber esse tipo de formação...aí você percebe que tudo é IDEB, é número, não pode ter reprovação, entendeu? **Então eu procuro nessa formação me encantar mais com minha profissão** porque os alunos...com além de todas essas dificuldades que ele tem ele não entende que ele é sujeito, tá? E ele se comporta como se ele fosse objeto. É isso que a gente percebe ...se você não sabe ler até agora por que você não procurou....né? E aí a família joga pra escola, a escola quer apoio da família. Assim que tem sido...conversar com o professor de português e conversar com o professor de matemática o que nos impede é o mínimo .... a matemática que eles questionam as quatro operações e a gente é a leitura (Professora Guiomar – Entrevista, 2016, grifo nosso).*

É nítida a angústia da docente, que mesmo tendo que dar conta de um aluno com dificuldade no aprendizado, por exemplo, tem sua responsabilidade cobrada por dados do IDEB por meio dos cursos de formação continuada, que deveriam lhe servir de apoio.

Isso posto, é compreensível a ideia de um professor de Língua Portuguesa não leitor e pouco “interessado” nos cursos de formação a ele oferecidos. Sua preocupação primordial consiste em “dar conta” de uma sala de aula diversificada, com alunos sem condições de serem aprovados e outros negligenciados pela família.

Outro ponto abordado pelos professores é a obrigatoriedade da frequência, já que os cursos são previstos em calendário. Professora Capitu fala sobre isso:

*Sim, porque nós somos liberados da escola, que já é previsto em calendário e nós temos que fazer sim. Agora os que não são presenciais não é do meu interesse porque na maioria das vezes eles têm tarefas e com prazo a cumprir....e a vida do professor já o prazo já extrapolou em muitas coisas....se você se deixar levar sua vida particular não existe mais....você só vive em função de fazer curso, mais cursos e cursos e que não surtem tanto efeito....só sobrecarregam o professor (Professora Capitu – Entrevista, 2016).*

Foi interessante perceber que, mesmo advindos dos professores em início da carreira, há relatos de desgaste profissional. No caso do professor Rubião, as formações para além de contemplarem oportunidades de novos conhecimentos, configuram formas capazes de reanimá-lo e de aprendizado, por meio da troca com os colegas.

Para Imbernón (2010), não se pode pensar em uma formação de professores limitada a tentar mudar os indivíduos, seus conhecimentos e suas formas de agir, pois que depararíamos com professores mais informados, mas também, muitas vezes, mais entediados.

[...], vivemos uma época de importância do trabalho em grupo, dos vínculos afetivos entre os professores, das decisões coletivas, da participação de outros setores sociais no campo da educação. Esse ciclo educacional apresenta uma grande desordem, devido à diversidade dos alunos, à realidade social dos adolescentes e ao pouco apoio das administrações educativas. Assim se configura todo um problema que provoca a desmotivação, o desinteresse e a angústia, quando não a desesperança, o abandono do compromisso e a depressão. Talvez uma possível solução para isso seja o compartilhamento de critérios comuns entre os que trabalham nas instituições de ensino (não sendo apenas os professores), uma maior autonomia compartilhada (não confundindo com desregularização), e uma formação do sujeito docente nas atitudes e emoções (IMBERNÓN, 2010, p. 109).

Para o autor espanhol, desânimo, desconcerto ou consternação difícil de expressar, podem ser resultados de um acúmulo de variáveis que convergem:

[...] o aumento de exigências com a consequente intensificação do trabalho educacional; a manutenção de velhas verdades que não funcionam, a desprofissionalização originada por uma falta de delimitação clara das funções dos professores, a rápida mudança social e, possivelmente, um tipo de formação continuada que parece inclinar-se de novo para um modelo aplicativo-transmissivo [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 23).

No tocante aos cursos realizados pela SEMED, não há citações que abordem dificuldades na realização dos mesmos, já que segundo um dos profissionais entrevistados, a Secretaria de Educação preocupa-se na adequação dos horários para os docentes.

Quando perguntados se lembravam de algum curso específico realizado pela SEMED, realizados nos últimos anos (2011 a 2015), um professor citou um curso sobre ‘revitalização’ da cidade e outras três professoras referiram-se ao conteúdo voltado para as ‘Olimpíadas de Língua Portuguesa’.

A professora Helena teceu elogios ao último tema, sobretudo, em razão da sua abordagem prática e por ter estado ao lado de colegas da área:

*[...] formação para as Olimpíadas de língua portuguesa, pra explicar tudo o que a gente deveria fazer, algumas dinâmicas que poderiam ser feitas, uma sequência didática. Meio, pra mim não foi legal a sequência, mas as ideias que passaram foram legais, as formas de começar a produção dos textos, o material que repassaram, que entregaram. Isso foi legal...e como tinham só professores da área então tinham mais ideias [...]* (Professora Helena – Entrevista, 2016).

Professora Guiomar destacou mais uma vez a realização de cursos pautados em dados estatísticos, ou na realização de exames:

*[...] as formações são mais assim a nível de escolas... e aí foi sobre essa que é “Escrevendo o Futuro”, entendeu? E aí depois algumas [...] são assim,*

*mais assim...visando alguma prova que o aluno vai ter que passar* (Professora Guiomar – Entrevista, 2016, grifo nosso).

Como a professora Capitu, Guiomar também mencionou cursos oferecidos em anos anteriores, em gestões diferentes, enfatizando principalmente a vinda de palestrantes importantes à cidade:

*[...] havia sempre grandes encontros, bons encontros, sabe? Mas assim, eu não tô me lembrando de nomes, mas até porque era uma outra administração que trazia com frequência [...]Jeu me lembro de ...acho que foi com Cipriano Neto, um que colaborou bastante. Algum tempo atrás veio Inácio de Loyola, entendeu? Mas foi bem anterior esse, então colaborava. Valia a pena assistir uma boa palestra, você voltava pra sala de aula encantada, né? Agora depois dessa data eu já não me lembro mais* (Professora Guiomar – Entrevista, 2016).

*[...] tivemos o privilégio da presença do professor Vasco Moretto, Celso Antunes. São pessoas relevantes que contribuem muito para o nosso conhecimento. Desse tempo para cá não houve mais assim, pessoas que contribuíssem dessa maneira. São oferecidos para nós os próprios profissionais da rede, **que nem sempre estão tão preparados assim para acrescentar algo para nós*** (Professora Capitu – Entrevista, 2016, grifo nosso).

No que diz respeito às dificuldades para a realização de uma formação continuada partindo deles mesmos, citaram: a distância da cidade em relação aos grandes centros e a necessidade de pagar professores substitutos em caso de faltas; a escassez de cursos locais específicos na área de Letras; a impossibilidade, no caso específico dos professores contratados, de se afastarem para participarem de um mestrado, por exemplo, entre outros.

*A única coisa é, logo depois que você passa em algum, ah, como mestrado mesmo, né? Nós temos que nos afastar, mas professor contratado não pode. Essa é a maior dificuldade* (Professor Rubião – Entrevista, 2016).

*[...] pagar professor substituto, deixar atividades prontas. Isso que dificulta um pouco e depois, o tempo para ler as obras adquiridas, os livros* (Professora Capitu – Entrevista, 2016).

Quanto a possíveis contribuições advindas das formações realizadas pela SEMED para a prática de sala de aula, alguns destacam: ideias para os planejamentos de aula e sugestões a respeito do que eles, professores, ‘devem melhorar’.

*Do município? Da secretaria? Hum, talvez algumas ideias a mais...que tenham...que foram...que somaram né? Até na hora de fazer o planejamento, de se lembrar...ah na formação me deram a ideia de fazer assim, de trabalhar com níveis diferenciados...a produção de texto...acho que seria legal fazer assim...ah...as dinâmicas que eles fazem. “Vamos começar uma aula diferente”...Então com essa dinâmica eu posso colocar o assunto tal...acho que foram essas coisas que acabam dando a diferença e somando mais na formação* (Professora Helena – Entrevista, 2016).

*Alguns acrescentaram porque tinham dinâmica, porque falavam de trabalho em grupo, falavam sobre dificuldade de relacionamento, alguns tinham boas ideias de como trabalhar determinados assuntos, **mas são bem raros. A maioria não consegue acrescentar.** Eu acredito que seja por isso, porque não tem uma preparação, não tem aquele interesse de fazê-lo ...de quem organiza isso. E você vê que tem profissionais ali que são conhecidos, que têm a capacidade, mas que parece que quando chega na Secretaria de Educação acabou... subiu num pedestal, não são mais professores e azar dos professores... tem alguns que cobram ao pé da letra, coisas que nem eles acho que fazem, nem sabem.... Mas que querem, entendeu?... mas não dão suporte, não dão condições, eles não vão capacitar ninguém, mas eles querem o trabalho desenvolvido...é bem assim que acontece (Professora Lívia – Entrevista, 2016, grifo nosso).*

Professora Guiomar acredita que também é responsável pelos problemas referentes ao aprendizado dos alunos, e se vê como alguém que também precisa melhorar:

*É mais assim o incentivo....que quando nós vamos nos reunir mostra sempre assim a preocupação que os alunos da rede municipal tem dificuldade na escrita...então essa questão assim de falar “Eu tenho que contribuir, né?”...Então, é nesse aspecto. **Você vê que a coisa não anda boa e que precisa melhorar e eu sou uma parte dessa engrenagem que preciso melhorar.** É nesse aspecto que eu percebo, né?... Eles apontam, né? Onde não está bem e onde nós devemos melhorar (Professora Guiomar – Entrevista, 2016, grifo nosso).*

Outras duas docentes, professoras Capitu e Cláudia, confessam que de maneira geral não veem contribuições capazes de modificar suas práticas em sala de aula:

*[...] Eu continuo fazendo como eu penso que esteja certo. Eu ouço o que é muito assim gritante, por mais quando eu vou participar e falo dessa vez eu não vou abrir a boca, eu não vou falar nada, mas não tem jeito, eu acabo debatendo, questionando, e aí quando eu vejo que as respostas não são satisfatórias... **não tem algo melhor que se apresente para mim eu continuo fazendo o meu trabalho como eu penso....como eu acho correto** (Professora Capitu – Entrevista, 2016).*

*[...] A gente muda porque vai descobrindo sozinha. Os cursos daqui são nada animadores porque tudo às vezes parece que é culpa do professor (Professora Cláudia – Entrevista, 2016).*

Professora Capitu ainda acrescenta o cansaço que sente diante das situações que não se modificam e que, lamenta não encontrar nas formações algo que realmente a motivasse:

*[...] então eu não me vejo diante de teóricos, professores que se identificam conosco, que analisam problemas, que não está só em nossas mãos, aí eu me vejo motivada pra que eu firme o meu pensamento, firme e confirme... que eu não estou tão errada assim em determinadas situações que eu aprendo nessas questões...que assim de leituras também...e revistas ligadas a educação, quando há tempo porque o tempo nosso tem sido tão escasso, cheio de atribuições, você tem que ficar fazendo...planeja uma coisa, aí tem que prazo pra tudo, isso dificulta também...**a questão do tempo...aí você cansa também...a sua mente vai cansando ....são tantas situações, inclusive eu gosto muito de ler eu tenho sido até negligente em algumas leituras que tem excelentes livros por conta dessas formações que eu tive a curiosidade***

*de participar...comprei, adquiri obras boas...não tenho tempo de ler, de me aprofundar (Professora Capitu – Entrevista, 2016).*

Para Zagury (2006), os profissionais que não acreditam numa ideia acabam por fazer o que julgam mais adequado ou o possível dentro do contexto:

[...], a realidade nas salas de aula muitas vezes acaba levando o professor a operacionalizar métodos e técnicas diferentes dos preconizados. E sempre mais frequentemente se a situação lhe é adversa, se a estrutura básica o impede ou se não se sente apto a adotar métodos e técnicas (ZAGURY, 2006, p. 233).

Para a professora Capitu, a configuração atual da formação continuada contribui para o desânimo profissional, já que os cursos se voltam com frequência para a responsabilização do professor:

*[...] você vai do início, do primeiro dia de aula até o final do ano e começa com a apresentação dos colegas ,aí depois são mostrados vídeos motivacionais, inclusive, até alguns vídeos bizarros que eles contextualizam como se nós tivéssemos que superar cada situação mais absurda possível, por exemplo, pessoa que não tem braço, não tem perna e faz de tudo pra viver....então eles colocam às vezes como se o professor tivesse que diante de tantas situações hostis no ambiente...ele tem que ter motivação pra seguir em frente. E aí são distribuídos textos para nós lermos, acrescentarmos uma informação ou outra e sempre são delegadas funções pra nós nos cursos, mas na verdade, na minha opinião, não acrescenta muito não...**que muitos dos textos são voltados assim pra criticar o nosso trabalho...o professor que não tem uma autoestima elevada ele sai dali arrasado, ele sente o pior profissional, ele acha que a responsabilidade toda é dele e não é verdade. Se houvesse formação efetiva , eficaz...muitos não se sentiriam assim não** (Professora Capitu – Entrevista, 2016).*

Segundo Imbernón (2010), a mudança em qualquer pessoa nunca é simples, de forma que a mudança que se pede aos professores na formação também não é, mas, sim, um procedimento complexo porque se trata de modificar processos que estão incorporados, como o conhecimento da matéria, da didática, dos estudantes, dos contextos dos valores, etc., que ancorados na cultura profissional, atua como filtro para interpretar a realidade:

[...] Para mudar uma cultura tão arraigada na profissionalização docente, aprendemos que isso requer: tempo (para as mudanças culturais não vale curto prazo nem pressa); uma base sólida (a incerteza, embora seja melhor que a certeza, pode ser uma má conselheira às vezes); uma adaptação à realidade dos professores (à forma de ser, mas também aos contextos, às etapas, aos níveis, às disciplinas, etc.); um período de experimentação e integração para a mudança, ou seja, experimentá-la na prática diária e deixar que se integre, interiorize, nas próprias vivências profissionais. Enfim, esse é um processo com altos e baixos, sinuoso, complexo (IMBERNÓN, 2010, p. 99).

Sobre a opinião docente a respeito de como os cursos de formação deveriam ser para que de fato contribuíssem para o trabalho docente, encerraram as mais diversas sugestões, tais como: a vinda de especialistas de fora, sobretudo, com mais experiência na carreira docente;

formações separadas por escolas (com seus problemas e especificações); cursos com duração maior (três a seis meses) e que abordassem suporte teórico e prático; e que não tivessem o professor como único culpado do mau desempenho discente.

Imbernón (2010) destaca que a formação continuada deve respeitar a capacidade docente:

[...], a ação do formador se dá em direção da solução dos problemas dos professores, em vez de se aprofundar em um modelo mais regulador e reflexivo, como, por exemplo, como pesquisa-ação, heterodoxia, modelos variados, respeito à capacidade do docente, didática criativa. Nesse caso, o formador ou assessor é mais um diagnosticador de obstáculos à formação, em que a vertente contextual, diversa e pessoal dos professores, tem muito a dizer e a contribuir (IMBERNÓN, 2010, p. 23).

Eis delineada, corroborada pelo discurso docente, uma formação continuada engendrada sobre “lições-modelos”, voltada para dar soluções a problemas genéricos, e que tem no professor seu objeto e não sujeito.

Um professor que é visto, de certa forma, como incompleto e sobre quem recai a responsabilidade do mau desempenho dos alunos. Um profissional que precisa receber mais informações e que precisa de certa forma melhorar seu desempenho, de forma a reaprender a ensinar, a aplicar novas técnicas e a todo custo garantir o aprendizado do aluno.

De um lado a SEMED, seguindo as políticas públicas de formação advindas do MEC, que contempla melhores resultados de seu alunado e de outro, os professores, que reivindicam um novo modelo de formação, mas que de certa forma, ainda se mantém atrelados à ideia de soluções imediatistas e práticas.

É compreensível que o papel dos formadores e da SEMED também não seja fácil, afinal de contas, como se preocupar com o conhecimento dos professores, com o que de fato querem aprender, se têm de responder a um pacote de medidas e exames a serem realizados?

Por outro lado, como esperar que os professores tornem-se leitores, formadores de leitores e contribuam para a formação continuada, se diante das suas diversas salas de aula, devem ser capazes de ensinar, aprovar alunos e fazê-los bom pontuadores dos exames ao longo do ano, sob quaisquer condições?

Nós não temos as respostas, assim, como acreditamos que também não as tenham nem os professores, nem a SEMED.

Quando nos referimos às necessidades de formação que os docentes julgam importantes que os cursos contemplem, a última pergunta da entrevista, foi interessante perceber a profusão de demandas e a diferença entre os grupos estudados.

No grupo de professores iniciantes percebemos o afã de dois docentes por assuntos que contemplem a parte social do aluno, considerando essa questão muito mais relevante

comparada à parte da aplicação do conteúdo, ainda que a terceira professora sugira justamente isso.

Depreende-se que para além da questão teórica, advinda da formação inicial, sobrevenha a dificuldade de lidar com questões práticas que envolvem, sobretudo, o dia a dia do aluno.

*Eu acredito que hoje em dia a gente como professor, a gente não pode olhar só questão de conteúdo. Tem que olhar o aluno com um todo. E eu acho que... que falta, talvez. Eu não digo nem muito aqui na escola porque a gente consegue, graças a Deus, ver bem esse lado, mas eu digo até por outros colegas de trabalho que são da mesma área. A relação de você conseguir ter essa visão do aluno como um todo. De como trabalhar esse aluno como um todo, às vezes vem aluno, por exemplo, de outra escola. Como esse aluno era avaliado? Por que ele era avaliado desse jeito? Ou por que não conseguiram avaliar ele desse jeito? Por que dessa nota? (Professora Helena – Entrevista, 2016).*

Quanto às professoras com mais de 20 anos de formação, de quem acreditamos uma experiência maior para lidar com os problemas sociais do cotidiano de sala de aula, emergiram as questões: a necessidade de uma formação oriunda da necessidade de cada escola (e de seus professores, de sua realidade); a necessidade da troca de experiências com outros professores, como forma de motivá-los; e ainda a aspectos mais específicos da área de Letras, sobretudo, no que concerne aos temas atuais (como acordo ortográfico).

Quando questionados sobre como deveriam ser os cursos de formação de forma a contribuir com a prática docente, conseguimos antever que apesar de ansiarem muitas vezes por questões práticas, que os auxiliem no dia a dia, estão longe de quererem lições-modelos.

Entre as sugestões: formações ministradas por especialistas vindos de fora, que de certa forma, tragam a experiência de sala de aula para uma efetiva troca de experiências; formações que considerem a realidade de cada unidade escolar; cursos mais duradouros; formações que partam das escolas e não das secretarias; e cursos que não tivessem o professor como o causador dos maus resultados obtidos.

*[...] mas eu acho que a questão da temática, de como é abordado, talvez não seja tão proveitoso...porque.... a nossa realidade aqui,a gente... o cotidiano, o nosso dia-a-dia ele é muito corrido...então você tem que dar conta de conteúdo, tem que ter gramática, interpretação de texto, tem que ter leitura, porque você tem que deixar tudo isso inculto e você ainda tem que se preocupar porque o aluno não fez a atividade naquele dia, entendeu? Por que o aluno faltou,...é...que que ta acontecendo na família do siclano.... tem pai, tem mãe, não tem....como é que é...então por isso que o comportamento dele é assim...como que eu tenho que tratar esse aluno, que dinâmica que eu tenho que fazer pra incluir ele no grupo....então acho que as formações talvez de dar mais uma ênfase assim , talvez mais ideias pra gente conseguir fazer isso...porque a gente faz de tudo e tem que ter ideia assim...eu fico o dia inteiro pensando já no planejamento do ultimo dia do mês...assim...então ter ideia pra gente poder trabalhar isso mais...talvez uma ajuda a mais...em relação a isso, que a gente sabe o conteúdo, a gente sabe*

*que a situação é assim, mas talvez se nas formações eles trabalhassem mais especificamente isso, acho que ajudaria muito. Seria um outro norte, digamos. Assim, né?* (Professora Helena – Entrevista-2016)

*Primeiro é deixar de colocar o professor como culpado de tudo. A educação está doente como um todo, e isso tem que ser considerado. Depois as formações devem trazer gente de fora para nos animar. Nada contra a equipe daqui, mas colocam lá professores ainda jovens, sem experiência para falar para os “macacos velhos” aqui, não dá* (Professora Cláudia – Entrevista, 2016).

A professora Guiomar menciona a necessidade de a escola ser vista além da educação, como um local que também precisa de apoio, às vezes de outras áreas, como a assistência social, e conclui que o desânimo sentido por ela e outros colegas, vem por meio do próprio aluno, porque eles próprios (os discentes) parecem desencantados com a vida.

*Uma coisa que sempre me angustia muito é que a escola ela tem o limite do muro, mas quem poderia nos auxiliar pra fazer esse limite diminuir entre escola e família poderia ser uma assistente social e que não tem...então vem a criança às vezes com fome...ou que atendesse o polo, já que eles falam em polo, quadra, escola, então eu trabalho aqui, mas o que me angustia são os alunos que vem de baixo com situação de risco...que pescam, que já tão saindo pra fazer ganho, como eles contam...aí eu vou lá pra parte alta [...], a mesma coisa, manda chamar o pai, não tem, manda chamar a mãe...tá presa...quem que vem? A avó arrastando... Praticamente a mesma realidade, entendeu?...a gente percebe, como eu falei, nós temos que ter a motivação pra trabalhar com esses alunos porque eles vem já desencantados com a vida, é isso!* (Professora Guiomar – Entrevista, 2016).

Professora Capitu termina a entrevista de forma a comparar a participação nos cursos de formação continuada da REME a uma intimação, já que, como a um “chamado da justiça”, são obrigados a comparecer para dar respostas, que muitas vezes, nem sabem como respondê-las:

*[...] nós somos intimados a dar assim respostas que nem nós temos como responder....que nem o órgão central tem como responder também....é como se nós tivéssemos a obrigação de dar....como fazer uma mágica de você descobrir algo assim exorbitante que pudesse mudar esse quadro aí...do qual nós somos uma parte só do processo....não somos a célula principal do processo não* (Professora Capitu – Entrevista, 2016).

E espera que os responsáveis pelas formações, mostrem mais conhecimento e, sobretudo, experiência em sala de aula:

*Que as pessoas que são direcionadas para essa formação mostrassem conhecimento, experiência, principalmente experiência em sala de aula, primordial. Pelo menos que ela tivesse um bom tempo de experiência...de viver isso aí, de poder compartilhar conosco e nós fizéssemos leituras significativas, que existem obras com estudos voltados a essas dificuldade que a gente pensa que é só aqui no município mas é em âmbito geral... parece que a gente só muda de endereço mesmo porque os problemas são os mesmos....aí seria um acréscimo todo mundo compartilhar as dificuldades e o que não ocorre na maioria dessas formações em serviço [...]* (Professora Capitu – Entrevista, 2016).

Quanto ao futuro da formação continuada oferecida aos professores pelas secretarias de educação, e considerando a ideologia neoliberal que a envolve, (Santos, 2001) afirma, que deve-se esperar por poucas mudanças, sobretudo, no que concerne ao seu principal ator: o professor.

[...] Como as análises do Banco Mundial privilegiam as relações custo-benefícios, a qualificação do professor é pensada em termos da melhor forma de se produzir um profissional competente tecnicamente. É nesse contexto que a educação contínua aparece como uma forma mais barata e mais eficiente de formar docentes. O grande investimento em educação em serviço, neste caso, tem como objetivo melhorar o desempenho do sistema de ensino, dotando o professor das competências básicas para o exercício do magistério (SANTOS, 2001, p.134-135).

Todavia, e ainda que percebamos que os professores queiram resolver questões pontuais referentes à prática profissional, acreditamos configurar-se um novo perfil docente, cujos atores estão conscientes do seu valor, querem ser sujeitos de sua formação, ouvidos e trocar experiências com seus pares.

Imbernón (2010) enfatiza sobre a necessidade de que seja realizado um acompanhamento dos professores para além dos cursos oferecidos, para que a formação funcione melhor: “[...] Mas, se uma vez realizado o curso, confia-se e deixa-se o professor fazer o esforço de contextualizar o que recebeu, embora seja de forma magistral por parte de um bom especialista, a transferência para a prática é mais que discutível [...] (IMBERNÓN, 2010, p.20).

Ao final da entrevista com a professora Capitu, ela ainda mencionou sobre uma vontade pessoal para o destino de nossa pesquisa:

*Eu gostaria que essas pesquisas chegassem até os nossos superiores e servissem como sugestão para eles repensarem as pessoas....selecionar , serem mais criteriosos já que se trata de uma educação, o nome já diz formação (Professora Capitu – Entrevista, 2016).*

E assim esperamos fazer!

Da SEMED, depreendemos uma formação continuada pouco sistematizada, com temas estanques e ainda, baseada em números, compreendida de pacotes de treinamento sugeridos pelo MEC.

Dos docentes, ficou a ideia de uma formação que ainda não os atrai, tampouco que os desperte para o aumento do capital cultural, nem para uma efetiva aplicabilidade na prática professoral.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS - E DO GRÃO DE AREIA, QUE VENHAM OS FRUTOS**

*Do grão de areia, que venham os frutos!*

É assim, com uma espécie de brado, que preferimos tecer as últimas considerações desta dissertação.

O grão de areia foi mencionado durante a primeira aula da disciplina ‘formação e práticas sócio pedagógicas de educadores sociais’ pela professora Dr<sup>a</sup> Edelir Salomão Garcia, que o definia tal a nossa pesquisa no então iniciado Mestrado em Educação.

Dizia ela que era preciso óculos certos e muita paciência e dedicação para que nossos olhos não se perdessem diante do pequenino ‘grão de areia’, sobre o qual deveríamos nos debruçar nos meses que se seguiriam para fins de conhecer suas particularidades.

E assim, chegamos ao Lácio e diante da última de suas flores: a língua portuguesa.

Para nosso objeto de pesquisa não fizemos dela a nossa escolha.

Não a tomamos como ‘grão de areia’, mas foi partindo da sua importância, sobretudo, como língua materna e permeio principal para o ensino das demais disciplinas escolares, que escolhemos a ‘formação continuada de Língua Portuguesa’ e nela, buscamos o olhar docente.

Como primeiro caminho, ‘diante da última flor’, percorremos os conceitos acerca da formação continuada de professores e reunimos estudos sobre a prática docente e ainda sobre capital cultural.

Denominada ora formação continuada ora educação continuada e ainda, educação permanente, os estudiosos depreendem do seu conceito a ideia de algo não estanque, nem linear, mas que flui, e que é posta como base para a constituição de um novo perfil docente, com novos saberes e de práticas aprimoradas.

Apesar da profusão de estudos que abordam a formação continuada, advinda do levantamento de publicações desenvolvidas no país no período de 2011 a 2015, são poucos aqueles relacionados aos seus principais envolvidos, os professores, o que relacionamos a uma ênfase nas situações problemáticas das instituições educativas.

De forma a fazê-la ‘pétala por pétala’, apresentamos o contexto e percurso de nossa investigação, que se configurou de caráter qualitativo, quanto à abordagem; descritiva e explicativa quanto aos objetivos; e bibliográfica e documental, quanto aos procedimentos.

Ao tomarmos os professores de Língua Portuguesa como os verdadeiros ‘jardineiros’ do Lácio, traçamos seus percursos de vida e trajetórias, de forma a conhecer a situação familiar e profissional.

Com trajetórias semelhantes, de origens simples, encontramos um conjunto de professores que, longe das práticas culturais de leitura da infância, constitui-se de poucos leitores, cuja rotina exaustiva e a falta de tempo são as principais causas atribuídas.

A escolha pelo curso de Letras é referida por todos em decorrência da preferência pela Língua Portuguesa, em detrimento de outras disciplinas escolares, embora, que a maioria tenha desejado seguir outra carreira.

E por fim, ‘as sementes’, que ficam e que devem trazer os frutos. Nesta seção conhecemos o olhar dos professores acerca da formação continuada, suas perspectivas e necessidades.

Verificou-se, com as análises realizadas, a falta de homogeneidade no tocante à definição dos termos ‘formação continuada’ e ‘formação em serviço’ entre os docentes, ou ainda, uma significação única. Entretanto, curioso foi perceber a ausência da referência ao lócus escola, apontada pelos estudiosos como principal diferenciação.

No tocante aos cursos desenvolvidos pela REME, há a menção uníssona de uma obrigatoriedade, definida pelos docentes como algo realizado sem se ater às necessidades da comunidade escolar, mas como uma repetição de lições, talvez as lições-modelos citadas por Imbernón (2010).

Percebemos também que as sugestões por temas específicos da área da Língua Portuguesa, que talvez sugerisse certa recorrência, não estão entre as prioridades docentes, que encerram, sobretudo, as dificuldades para lidar com o fator social do aluno, ou seja, com a história deste e com o ambiente no qual está inserido.

Interessante também foi perceber o afã docente por uma formação multiprofissional, que abranja desde os aspectos sociais do aluno, a troca com outras áreas do conhecimento, como a Pedagogia e, sobretudo, notar que o docente não quer mais ser apontado como o grande responsável do mau desempenho discente, o que talvez seja o principal motivo para uma ideia desgastante de formação continuada.

Sem que tenham suas demandas ouvidas e atendidas, e envoltos por um conjunto de cursos mal engendrados, parece que a princípio nada agrada a esse professor, entretanto, fomos para além das entrelinhas de seus discursos. O que de fato querem? O que de fato esperam alcançar? O que configura o ‘totalmente fora da realidade’, tantas vezes mencionado? E quanto aos ministrantes dos cursos? Por que os professores querem alguém “de fora”? Por que não é suficiente o que está “dentro”?

Os professores, aparentando certo desgaste com a formação que lhes é apresentada, almejam por uma de perfil prático, entretanto, não desprovida da contextualização com a

realidade da escola e de seus alunos, e que, sobretudo, não os aponte como culpados pelo fracasso escolar.

O ‘fora da realidade’ remete a tudo que não diz respeito ao cotidiano da sala de aula, ao que efetivamente, não contribua com a solução de problemas, e ainda, aos discursos vindos daqueles que encontram-se distantes das salas de aula, de “fora da realidade”.

Isso é de certa forma compreensível.

O que, aparentemente, não pode colaborar na solução de problemas é visto como algo que não acrescenta, como perda de tempo, de certa forma, é uma perspectiva imediatista, prática, que anseia por resultados.

Eu mesma já estive ‘fora da realidade’ no olhar daqueles professores para os quais ministrei palestras no início da carreira, e poderia ter assim permanecido, caso não percebesse a tempo, o que realmente poderia contribuir com eles.

Esperamos ter feito aqui a leitura mais fiel possível deste tão procurado ‘olhar docente’, de forma a não perder movimento algum.

Para além da denúncia de noites mal dormidas e, por vezes, do ensaio de algumas lágrimas, fosse de saudade dos tempos idos, fosse pela contrariedade diante das dificuldades da profissão, vimos ainda olhares que brilham.

E de forma a nos manter ‘dentro da realidade’ esperamos aqui ter funcionado, como os óculos certos, não que mascarem a visão real, mas que amplifiquem o panorama delineado por esses olhares docentes.

Os óculos adequados para o olhar docente.

Olhar que vê o grão de areia, que se fará semente e ainda fruto.

E que a formação continuada possa ainda refletir a imagem desses olhares: como espaço de reflexão, de escuta e de aprendizado.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencar. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 99-122.

ANDRADE, Oswald. *A utopia antropofágica*. / Oswald de Andrade. 4.ed. São Paulo: Globo, 2011. - (Obras completas de Oswald de Andrade)

BILAC, Olavo. *Poesias*. 23. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1964.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a, p. 71-79.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A. N; CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002b, p. 39-64.

\_\_\_\_\_. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002c, p. 81-126.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos do ensino fundamental)*. V. 3. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2014.

\_\_\_\_\_. *Prova Brasil - Apresentação*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>> Acesso em: 25 Out 2017.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, Vera.Maria. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera.Maria. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANDIDO, Antonio. Literatura de dois gumes. In: CANDIDO, Antonio. *A Educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987, pp163-180.

\_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. *A pesquisa científica*. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.) *Métodos de pesquisa*. [coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS.] –

Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:  
<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 15.abr.2017.

CORUMBÁ. MATO GROSSO DO SUL. Prefeitura municipal de Corumbá. Gabinete do prefeito. *Lei complementar 150, de 04 de abril de 2012*. Institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Corumbá e dispõe sobre direitos, vantagens e obrigações de seus integrantes. Corumbá, MS, 2012.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. 7.ed.rev., org.e pref. Carlos Eduardo Falcão Uchôa. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2005, (Coleção Linguística e Filologia).

CRUZ NETO, Otávio. *O trabalho de campo como descoberta e criação*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia C. Albiéri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. 144, set/dez, p. 826-849, 2011, Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300010)> Acesso em 30 de março de 2016.

DOMINGOS SOBRINHO, Moises. *Habitus*, campo educacional e a construção do ser professor da Educação Básica. *Revista Inter-legere*. n. 9, p. 189-205, 2011. Disponível em:  
<<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es11.pdf>> Acesso em: 08. dez. 2015.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1990.

DUEK, Viviane Preichardt. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. *Educação em revista*. Belo Horizonte, v. 30, n. 2, abr/jun, p. 17-41, 2014. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n2/02.pdf>>. Acesso em: 30 mar 2016.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M.G. (Org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2009.

FREIRE, Leila Inês Follmann, FERNANDEZ, Carmen. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. *Ciências da Educação*. Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n1/1516-7313-ciedu-21-01-0255.pdf>>. Acesso em: 28 mar 2016.

FREITAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em:  
<<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 20 mar 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300016&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300016&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 02 mai 2017.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.13, n.37, p. 57-70, 2008. Disponível em: Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 28 mar 2016.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: CHAVES, Sandramara Matias; TIBALLI, Elianda. F. Arantes (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GODOY, Arlida Schimidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, mar-abr, p.57-63, 1995. Disponível em: <[http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_S0034-75901995000200008.pdf](http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000200008.pdf)> Acesso em: 14 fev.2016.

GUIMARÃES, Eduardo. A Língua Portuguesa no Brasil. *Revista Ciência e Cultura*, v. 57, n. 2, abr-jun, p. 24-28, 2005. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200015&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200015&script=sci_arttext&tlng=pt)> Acesso em : 26 set. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Marisa Antônia Machado. *Formação continuada de professores de Matemática: processos formativos e possibilidades de ruptura*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=15947&gathStatIcon=true](http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15947&gathStatIcon=true)> Acesso em: 30 mar 2016.

LISPECTOR, Clarice. Declaração de amor. In: LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

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

MEDIANO, Zélia D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 91-108.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2000.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 69-90.

NISHIMOTO, Miriam Mity. *Habitus professoral e herança cultural nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Educação e Justiça Social, 34, Natal, ANPED, 2011, Anais. p. 1- 15. Disponível em <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-790%20res.pdf>> Acesso em: 28 mar 2016.

OLIVEIRA, Lucimara Domingues de. *Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da rede municipal de ensino de Florianópolis (2005-2010)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <<http://nipp.ufsc.br/files/2011/04/Disserta%C3%A7%C3%A3oLucimara1.pdf>> Acesso em: 27 abr 2017.

RIBAS, Ângela; SERRATO, Maria Regina Franke. Atuação fonoaudiológica nas escolas. In: PAZINI, Solange; RIBAS, Ângela (Org.). *Fonoaudiologia e educação: uma parceria necessária*. Curitiba: UTP, 2010. Disponível em: <[http://www.sbfa.org.br/portal/pdf/iiioficina\\_referencia\\_educacao2012.pdf](http://www.sbfa.org.br/portal/pdf/iiioficina_referencia_educacao2012.pdf)> Acesso em: 20 set 2016.

SAMBUGARI, Marcia Regina do Nascimento. Reações de professoras em contextos de educação continuada. *Revista Olhar de professor*. Ponta Grossa, v. 2, n.10, p. 59-79, 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. *Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular*, 2010. 166p. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. *Socialização de professoras em atividades de educação continuada*. 2005. Dissertação - (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2005. Disponível em: <[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90237/sambugari\\_mrn\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90237/sambugari_mrn_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em 02 Abr, 2016.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 123-136.

SANTOS, Paula Perin dos. Análise do poema "Língua Portuguesa. *InfoEscola: navegando e aprendendo*. [S.I.] Florianópolis, [s/d]. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/literatura/analise-do-poema-lingua-portuguesa/>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

SIGNORINI, Inês. Complexidade linguística e ensino de língua portuguesa. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2, 2009. A Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. SLG 14 – Práticas escritas na escola: letramento e

representação. Évora: Universidade de Évora. **Anais...** p. 17-32, 2009. Disponível em: <<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg14/06.pdf>>. Acesso em 24 Abr, 2017.

SILVA, Anderson Pires da. *Mário e Oswald: uma história privada do Modernismo*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

SOUZA, Régis Luíz Lima de. *Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri: compreendendo para poder atuar*, 2007. 244 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/Marcia/Downloads/DissertacaoRegisLuzLima.pdf>>. Acesso em: 29 ago 2014.

TINOCO, R. C.; DINIZ, L. G. Entre o obrigatório e o proibido: a literatura e o leitor em livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. *Linguística y literatura*. n. 63, p. 129-147, 2013. Disponível em:<<file:///C:/Users/Marcia/Desktop/M%C3%81RCIA%202016/16176-55013-1-PB.pdf>>. Acesso em 30 mar. 2016.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, mai/ago, 2006. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/792/767>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

ZAGURY, Tania. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. 6. ed., Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

# **ANEXOS**

## ANEXO 01

### **Declaração de Amor** (Clarice Lispector)

Esta é uma confissão de amor: amo a língua portuguesa. Ela não é fácil. Não é maleável. E, como não foi profundamente trabalhada pelo pensamento, a sua tendência é a de ter sutilezas e de reagir às vezes com um verdadeiro pontapé contra os que temerariamente ousam transformá-la numa linguagem de sentimento e de alerteza. E de amor. A língua portuguesa é um verdadeiro desafio para quem escreve. Sobretudo para quem escreve tirando das coisas e das pessoas a primeira capa de superficialismo.

Às vezes ela reage diante de um pensamento mais complicado. Às vezes se assusta com o imprevisível de uma frase. Eu gosto de manejá-la – como gostava de estar montada num cavalo e guiá-lo pelas rédeas, às vezes a galope.

Eu queria que a língua portuguesa chegasse ao máximo em minhas mãos. E este desejo todos os que escrevem têm. Um Camões e outros iguais não bastaram para nos dar para sempre uma herança de língua já feita. Todos nós que escrevemos estamos fazendo do túmulo do pensamento alguma coisa que lhe dê vida.

Essas dificuldades, nós a temos. Mas não falei do encantamento de lidar com uma língua que não foi aprofundada. O que recebi de herança não me chega.

Se eu fosse muda e também não pudesse escrever, e me perguntassem a que língua eu queria pertencer, eu diria: inglês, que é preciso e belo. Mas, como não nasci muda e pude escrever, tornou-se absolutamente claro para mim que eu queria mesmo era escrever em português. Eu até queria não ter aprendido outras línguas: só para que a minha abordagem do português fosse virgem e límpida.

**ANEXO 02****Língua Portuguesa**

(Olavo Bilac)

Última flor do Lácio, inculta e bela,  
És, a um tempo, esplendor e sepultura:  
Ouro nativo, que na ganga impura  
A bruta mina entre os cascalhos vela...

Amo-te assim, desconhecida e obscura.  
Tuba de alto clangor, lira singela,  
Que tens o trom e o silvo da procela,  
E o arrollo da saudade e da ternura!

Amo o teu viço agreste e o teu aroma  
De virgens selvas e de oceano largo!  
Amo-te, ó rude e doloroso idioma,

Em que da voz materna ouvi: "meu filho!",  
E em que Camões chorou, no exílio amargo,  
O gênio sem ventura e o amor sem brilho!

### ANEXO 03

#### **Manifesto da poesia pau-brasil**

(Oswald de Andrade)

A poesia existe nos fatos. Os casebres de açafião e de ocre nos verdes da Favela, sob o azul cabralino, são fatos estéticos.

O Carnaval no Rio é o acontecimento religioso da raça. Pau-Brasil. Wagner submerge ante os cordões de Botafogo. Bárbaro e nosso. A formação étnica rica. Riqueza vegetal. O minério. A cozinha. O vatapá, o ouro e a dança.

Toda a história bandeirante e a história comercial do Brasil. O lado doutor, o lado citações, o lado autores conhecidos. Comovente. Rui Barbosa: uma cartola na Senegâmbia. Tudo revertendo em riqueza. A riqueza dos bailes e das frases feitas. Negras de Jockey. Odaliscas no Catumbi. Falar difícil.

O lado doutor. Fatalidade do primeiro branco aportado e dominando politicamente as selvas selvagens. O bacharel. Não podemos deixar de ser doutos. Doutores. País de dores anônimas, de doutores anônimos. O Império foi assim. Eruditamos tudo. Esquecemos o gavião de penacho.

A nunca exportação de poesia. A poesia anda oculta nos cipós maliciosos da sabedoria. Nas lianas da saudade universitária.

Mas houve um estouro nos aprendimentos. Os homens que sabiam tudo se deformaram como borrachas sopradas. Rebentaram.

A volta à especialização. Filósofos fazendo filosofia, críticos, crítica, donas de casa tratando de cozinha.

A Poesia para os poetas. Alegria dos que não sabem e descobrem.

Tinha havido a inversão de tudo, a invasão de tudo: o teatro de tese e a luta no palco entre morais e imorais. A tese deve ser decidida em guerra de sociólogos, de homens de lei, gordos e dourados como Corpus Juris.

Ágil o teatro, filho do saltimbanco. Ágil e ilógico. Ágil o romance, nascido da invenção. Ágil a poesia.

A poesia Pau-Brasil. Ágil e cândida. Como uma criança.

Uma sugestão de Blaise Cendrars : - Tendes as locomotivas cheias, ides partir. Um negro gira a manivela do desvio rotativo em que estais. O menor descuido vos fará partir na direção oposta ao vosso destino.

Contra o gabinetismo, a prática culta da vida. Engenheiros em vez de jurisconsultos, perdidos como chineses na genealogia das idéias.

A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos.

Não há luta na terra de vocações acadêmicas. Há só fardas. Os futuristas e os outros.

Uma única luta - a luta pelo caminho. Dividamos: Poesia de importação. E a Poesia Pau-Brasil, de exportação.

Houve um fenômeno de democratização estética nas cinco partes sábias do mundo. Instituíra-se o naturalismo. Copiar. Quadros de carneiros que não fosse lã mesmo, não prestava. A interpretação no dicionário oral das Escolas de Belas Artes queria dizer reproduzir igualzinho... Veio a pirogravura. As meninas de todos os lares ficaram artistas. Apareceu a máquina fotográfica. E com todas as prerrogativas do cabelo grande, da caspa e da misteriosa genialidade de olho virado - o artista fotógrafo.

Na música, o piano invadiu as saletas nuas, de folhinha na parede. Todas as meninas ficaram pianistas. Surgiu o piano de manivela, o piano de patas. A pleyela. E a ironia eslava compôs para a pleyela. Stravinski.

A estatuária andou atrás. As procissões saíram novinhas das fábricas.

Só não se inventou uma máquina de fazer versos - já havia o poeta parnasiano.

Ora, a revolução indicou apenas que a arte voltava para as elites. E as elites começaram desmanchando. Duas fases: 1º) a deformação através do impressionismo, a fragmentação, o caos voluntário. De Cézanne e Malmarmé, Rodin e Debussy até agora. 2º) o lirismo, a apresentação no templo, os materiais, a inocência construtiva.

O Brasil profiteur. O Brasil doutor. E a coincidência da primeira construção brasileira no movimento de reconstrução geral. Poesia Pau-Brasil.

Como a época é miraculosa, as leis nasceram do próprio rotamento dinâmico dos fatores destrutivos.

A síntese

O equilíbrio

O acabamento de carrosserie

A invenção

A surpresa

Uma nova perspectiva

Uma nova escala.

Qualquer esforço natural nesse sentido será bom. Poesia Pau-Brasil

O trabalho contra o detalhe naturalista - pela síntese; contra a morbidez romântica - pelo equilíbrio geométrico e pelo acabamento técnico; contra a cópia, pela invenção e pela surpresa.

Uma nova perspectiva.

A outra, a de Paolo Ucello criou o naturalismo de apogeu. Era uma ilusão ética. Os objetos distantes não diminuam. Era uma lei de aparência. Ora, o momento é de reação à aparência. Reação à cópia. Substituir a perspectiva visual e naturalista por uma perspectiva de outra ordem: sentimental, intelectual, irônica, ingênua.

Uma nova escala:

A outra, a de um mundo proporcionado e catalogado com letras nos livros, crianças nos colos. O redame produzindo letras maiores que torres. E as novas formas da indústria, da viação, da aviação. Postes. Gasômetros Rails.

Laboratórios e oficinas técnicas. Vozes e tics de fios e ondas e fulgurações. Estrelas familiarizadas com negativos fotográficos. O correspondente da surpresa física em arte.

A reação contra o assunto invasor, diverso da finalidade. A peça de tese era um arranjo monstruoso. O romance de idéias, uma mistura. O quadro histórico, uma aberração. A escultura eloquente, um pavor sem sentido.

Nossa época anuncia a volta ao sentido puro.

Um quadro são linhas e cores. A estatuária são volumes sob a luz.

A Poesia Pau-Brasil é uma sala de jantar domingueira, com passarinhos cantando na mata resumida das gaiolas, um sujeito magro compondo uma valsa para flauta e a Maricota lendo o jornal. No jornal anda todo o presente.

Nenhuma fórmula para a contemporânea expressão do mundo. Ver com olhos livres.

Temos a base dupla e presente - a floresta e a escola. A raça crédula e dualista e a geometria, a álgebra e a química logo depois da mamadeira e do chá de erva-doce. Um misto de "dorme nenê que o bicho vem pegá" e de equações.

Uma visão que bata nos cilindros dos moinhos, nas turbinas elétricas; nas usinas produtoras, nas questões cambiais, sem perder de vista o Museu Nacional. Pau-Brasil.

Obuses de elevadores, cubos de arranha-céus e a sábia preguiça solar. A reza. O Carnaval. A energia íntima. O sabiá. A hospitalidade um pouco sensual, amorosa. A saudade dos pajés e os campos de aviação militar. Pau-Brasil.

O trabalho da geração futurista foi ciclópico. Acertar o relógio império da literatura nacional.

Realizada essa etapa, o problema é outro. Ser regional e puro em sua época.

O estado de inocência substituindo o estado de graça que pode ser uma atitude do espírito.

O contrapeso da originalidade nativa para inutilizar a adesão acadêmica.

A reação contra todas as indigestões de sabedoria. O melhor de nossa tradição lírica. O melhor de nossa demonstração moderna.

Apenas brasileiros de nossa época. O necessário de química, de mecânica, de economia e de balística. Tudo digerido. Sem meeting cultural. Práticos. Experimentais. Poetas. Sem reminiscências livrescas. Sem comparações de apoio. Sem pesquisa etimológica. Sem ontologia.

Bárbaros, crédulos, pitorescos e meigos. Leitores de jornais. Pau-Brasil. A floresta e a escola. O Museu Nacional. A cozinha, o minério e a dança. A vegetação. Pau-Brasil."

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CORUMBÁ



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CORUMBÁ

O contato com relatórios sobre cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS no período de 2011 a 2015, aos professores de Língua Portuguesa que atuam no 6ª ao 9º ano do Ensino Fundamental, tem como finalidade coletar informações para a pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do *Campus* do Pantanal/UFMS pela mestranda Juliana Cláudia Teixeira Gomes Borges Amorim, sob a orientação da Profª Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari, intitulado provisoriamente: ‘Formação continuada de professores de língua portuguesa: olhar docente’. A pesquisa tem como objetivo analisar a visão do professor de Língua Portuguesa acerca da formação continuada, levando-se em conta a formação cultural. Para tanto, solicitamos autorização para acesso a relatórios e dados da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS referentes a cursos de formação continuada, realizados aos professores de Língua Portuguesa no período de 2011 a 2015.

À oportunidade reiteramos que nos comprometemos em disponibilizar os estudos e pesquisas realizados.

\_\_\_\_\_  
Juliana Cláudia Teixeira Gomes Borges Amorim  
Mestranda  
E-mail: [julictgomes@hotmail.com](mailto:julictgomes@hotmail.com)

---

#### AUTORIZAÇÃO

Declaro ter conhecimento dos objetivos da presente pesquisa e autorizo entrada nas escolas municipais de Corumbá-MS e acesso aos documentos junto ao Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa para fins exclusivos da pesquisa intitulada: **‘formação continuada de professores de língua portuguesa: olhar docente’**.

Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo

## APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS SECUNDÁRIOS



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**



### TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS SECUNDÁRIOS

**Título da Pesquisa:** Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: olhar docente

**Nome da Pesquisadora:** Juliana Cláudia Teixeira Gomes Borges Amorim

**Bases de dados a serem utilizados:** Relatórios de ações de Formação Continuada do Núcleo de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Corumbá (SEMED) do período de 2011 a 2015

---

Como pesquisadora supra qualificada comprometo-me com utilização das informações contidas nas bases de dados acima citadas, protegendo a imagem das pessoas envolvidas e a sua não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo ou das comunidades envolvidas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro.

Declaro ainda que estou ciente da necessidade de respeito à privacidade das pessoas envolvidas em conformidade com os dispostos legais citados\* e que os dados destas bases serão utilizados somente neste projeto, pelo qual se vinculam. Todo e qualquer outro uso que venha a ser necessário ou planejado, deverá ser objeto de novo projeto de pesquisa e que deverá, por sua vez, sofrer o trâmite legal institucional para o fim a que se destina.

Por ser esta a legítima expressão da verdade, firmo o presente Termo de Compromisso.

\*Constituição Federal Brasileira (1988) – art. 5º, incisos X e XIV

Código Civil – arts. 20-21

Código Penal – arts. 153-154

Código de Processo Civil – arts. 347, 363, 406

Código Defesa do Consumidor – arts. 43- 44

Medida Provisória – 2.200 – 2, de 24 de agosto de 2001

Resoluções da ANS (Lei nº 9.961 de 28/01/2000) em particular a RN nº 21

Corumbá,MS, 20 de junho de 2016.

---

Juliana Cláudia Teixeira Gomes Borges Amorim

**APÊNDICE C – ROTEIRO DA PRIMEIRA PARTE DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES, SUJEITOS DA PESQUISA**

1. Qual a sua idade? (em anos completos)
2. Em que cidade você mora?
3. Em qual cidade você nasceu? (*Nome da cidade e Estado*)
4. Sempre morou na mesma cidade? Caso tenha morado em outra(s) cidade(s), qual (is)?
5. Qual o seu estado civil?
6. Você tem filhos? Caso sim, quantos? Eles estão em idade escolar? Que tipo de estabelecimento de ensino eles frequentam? (público ou privado)
7. Você tem irmãos/irmãs? Caso sim, quantos?
8. Qual a posição de nascimento que você ocupa? Você é o 1º, 2º, 3º, ... filho(a)?
9. Quem vive em sua casa?
10. Quantas pessoas vivem em sua casa contando com você?
11. Quem é o principal provedor de sua família?
12. Qual é a renda mensal de sua família em salários mínimos? (R\$ 880,00)
13. Como você classifica o seu nível socioeconômico atualmente? Por quê?
14. Você considera atualmente a sua família pobre? Por quê?
15. Como você avalia a sua situação social e econômica hoje com relação à de seus pais quando você era criança?
16. Como é a sua moradia?
17. A sua família participava frequentemente de igreja e/ ou grupo religioso?
18. Você tinha acesso a livros, revistas e jornais frequentemente em sua família?
19. Você brincava frequentemente com jogos (quebra-cabeça, xadrez, damas)?
20. Você tinha contato com a leitura frequentemente?
21. Você brincava com palavras cruzadas frequentemente?
22. Você frequentava bibliotecas?
23. A sua família tinha condições financeiras de frequentar teatros, cinemas?
24. A sua família tinha condições financeiras de frequentar clubes?
25. A sua família tinha condições financeiras de comprar livros, revistas e jornais?
26. A sua família tinha condições financeiras de comprar jogos (quebra-cabeça, xadrez, damas)?
27. Em qual estabelecimento de ensino que você estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Fundamental e Ensino Médio? (público ou privado)
28. Em qual período que você estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Fundamental e Ensino Médio? (Matutino, vespertino ou noturno)

29. Em qual sistema de ensino que você estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Fundamental e Ensino Médio? (Sistema regular de ensino ou Sistema supletivo ou EJA)
30. Das disciplinas cursadas no Ensino Fundamental até o Médio, qual a que você mais gostava? E a que você não gostava?
31. Das disciplinas cursadas no Ensino Fundamental até o Médio, qual a que você tinha mais dificuldade? E a que você tinha muita facilidade?
32. Seus pais eram exigentes com relação à sua nota?
33. Você sempre estudou na cidade em que mora?
34. Você ficou retido em alguma série? Caso sim, em qual?
35. Que curso você fez no Ensino Superior?  
Instituição: \_\_\_\_\_  
Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_
36. Possui especialização? Caso sim – Nome do curso: \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_  
Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_
37. Possui Mestrado? Caso sim – Nome do curso: \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_  
Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_
38. Possui Doutorado? Caso sim – Nome do curso: \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_  
Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_
39. Você gostaria de ter feito outro curso de graduação diferente do que você cursou?  
Caso sim, qual? Por que não fez?
40. Na sua família há alguém que é professor? Caso sim, quem?
41. Alguém teve influência em sua opção pela docência? Caso sim, quem?
42. Ser professor foi sua opção? Por quê?
43. Você gostaria de estudar outras coisas? Caso sim, o quê?
44. Há quanto tempo você é professor (a) efetivo (a) na rede municipal de ensino?
45. Em qual (is) turmas do Ensino Fundamental você atua no momento: (\_\_\_\_\_)
46. Há quanto tempo você atua como professor de Língua Portuguesa? (em anos completos)
47. Em qual (is) turno(s) você trabalha?
48. Em qual (is) instituições de ensino você trabalha?

49. Você desempenha outra atividade remunerada além da docência? Caso sim, quais?
50. Se você fosse escolher uma profissão hoje, qual escolheria? Por quê?
51. Você assiste à televisão?
52. Que tipos de programas televisivos você mais assiste?
53. E quais os que você não assiste?
54. Qual o programa de TV que você mais assiste?
55. Ouve rádio?
56. Que tipo de programa de rádio você ouve mais?
57. E o que você não ouve?
58. Qual o nome do programa de rádio que você mais ouve?
59. Ouve música em sua casa?
60. Lê jornal? Caso sim, qual (is)?
61. Lê revistas? Caso sim, qual (is)?
62. Lê livro? Caso sim, qual (is)?
63. Escreve em seu computador?
64. Utiliza o correio eletrônico?
65. Navega na Internet?
66. Participa de listas de discussão na internet?
67. Utiliza aplicativos por celular?
68. Quanto tempo em média você gasta em redes sociais por dia?
69. Estuda ou toca algum instrumento musical. Caso sim, qual (is)?
70. Faz ginástica, esporte ou alguma atividade física. Caso sim, qual (is)?
71. Participa de seminários e eventos na cidade?
72. Tira fotografias?
73. Compra livros (não de estudo)?
74. Compra CDs?
75. Estuda teatro?
76. Lê literatura de ficção?
77. Grava música?
78. Pinta, esculpe ou está aprendendo?
79. Assiste às partidas de futebol na TV?
80. Frequenta biblioteca. Caso sim, qual (is)?
81. Estuda ou pratica idiomas estrangeiros. Caso sim, qual (is)?
82. Pratica ou aprende algum estilo de dança. Caso sim, qual (is)?
83. Estuda ou faz artesanato. Caso sim, qual (is)?

84. Participa de atividades literárias oferecidas na cidade ou outros locais? Caso sim, qual (is)?
85. Você tem condições econômicas para comprar com frequência:
- Livros?
  - Jornais?
  - Revistas?
  - CDs e DVDs originais?
  - Fotocópia de materiais?
86. Você tem condições econômicas para frequentar:
- Atividades culturais oferecidas na cidade? (*festivais, shows, teatros, exposições de arte, espetáculos de dança, circo*).
  - Locação de filmes em fitas de vídeo ou DVD?
  - Danceterias, bailes, bares com música ao vivo?
  - Estádios esportivos?
  - Exposições de arte?
  - Espetáculos de Dança?
87. Você frequenta associações ou instituições?
- Clube. Qual? \_\_\_\_\_
  - Instituição religiosa. Qual? \_\_\_\_\_
  - Comunidade de bairro?
  - Centro cultural?
  - Associação sindical?
  - Grêmios/Movimento Estudantil?
  - Partido político?
  - Associação de ecologistas ou de direitos humanos?
  - Associação de ajuda solidária (*Rotary Club, Lions, etc.*)?
  - Cooperativas?

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DA SEGUNDA PARTE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES, SUJEITOS DA PESQUISA**

### **PERCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

1. Para você, o que significa Formação Continuada?
2. Em sua opinião, existe diferença entre formação continuada e formação em serviço? Na escola em que você atua, acontece essa formação?
3. Com que frequência você tem participado desses cursos como professor (a) efetivo (a) da REME?

### **CONTRIBUIÇÕES E NECESSIDADES FORMATIVAS**

4. Quais os motivos que te levam a dar continuidade em sua formação, participando dos cursos de formação continuada?
5. Quais as necessidades de formação que você julga importante que os cursos de formação continuada contemplem?
6. Você já participou de cursos que não contribuíram ou não te interessaram? Por quê?
7. Você se lembra dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria municipal de Educação de Corumbá que você fez nos últimos anos (2011 a 2015)? Mencione os nomes dos quais você se lembra.
8. Especifique os cursos de formação continuada que tenha participado fora da rede municipal de ensino, indicando o nome, período e local (2011 a 2015):
9. Em que aspecto essas formações têm contribuído para a sua prática em sala de aula? O que mudou em sua forma de trabalhar?

### **DIFICULDADES E DESAFIOS**

10. Você encontra dificuldades para participar dos cursos oferecidos pela secretaria municipal de ensino? É obrigatória a participação?
11. Você considera que há dificuldades para dar continuidade em sua formação?
12. Deixe sua opinião sobre como deveriam ser os cursos de formação para realmente contribuir com o trabalho docente.

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PROFESSORES, SUJEITOS DA PESQUISA



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária da pesquisa intitulada ‘Formação continuada de professores de língua portuguesa: olhar docente’, que vem sendo realizada pela pesquisadora Juliana Cláudia Teixeira Gomes Borges Amorim, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Regina do Nascimento Sambugari junto ao Programa de Pós-graduação em Educação do *Campus* do Pantanal/UFMS, nível Mestrado.

Convidamos à leitura cuidadosa ao que se segue e pergunte à responsável pelo estudo qualquer dúvida que tiver e, caso concorde em participar da pesquisa, favor assinar ao final do documento, ficando com uma cópia para si. Caso ocorra algum problema referente à pesquisa ou deseje obter maiores informações, entre em contato com a pesquisadora pelo telefone (67) 99228-4443. Para perguntas sobre os seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187.

A finalidade desse estudo consiste em analisar a visão do professor de Língua Portuguesa acerca da formação continuada, levando-se em conta a formação cultural. Para esse estudo convidamos para participar professores de Língua Portuguesa, formados em Letras, que tenham participado de formação continuada e sejam do quadro efetivo ou contratados da rede municipal de Corumbá-MS, que possuem entre dois a cinco anos de atuação/formação (professores iniciantes) e entre 20 a 30 anos de formação/atuação (professor de final de carreira).

**AUTORIZO A GRAVAÇÃO DA ENTREVISTA** ( ) SIM ( ) NÃO

Nome do (a) Participante (em letra de forma): \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) Participante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

**Declaração da pesquisadora:** Declaro os dados pessoais coletados na pesquisa serão mantidos em sigilo e agradeço a colaboração.

Nome da Pesquisadora: Juliana Cláudia Teixeira Gomes Borges Amorim

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Como instrumento de coleta de dados convidamos para a realização de uma entrevista semiestruturada que será gravada com uma duração entre 30 (trinta) a 40 (quarenta) minutos e o que o (a) senhor (a) disser será registrado para a produção da pesquisa. Ao aceitar o convite para participar do estudo, o seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e em hipótese alguma serão divulgados nos resultados da pesquisa. Os riscos aos participantes dessa pesquisa referem-se ao tempo que cada participante destinará às entrevistas, assim como possíveis constrangimentos quanto à argumentação de respostas e/ou o desinteresse em responder a alguma questão. As entrevistas serão realizadas em local institucional, escolas onde atuam. Neste sentido, com relação ao tempo, é possível que os participantes deixem de executar suas atividades rotineiras e cotidianas durante o período da coleta de dados. Todavia ressaltamos que as entrevistas serão agendadas previamente, fazendo com que o impacto ao desvio das atividades dos sujeitos entrevistados seja o menor possível para cada um. Para a questão do constrangimento, esclareceremos, por meio da fala do entrevistador, que a qualquer momento o entrevistado poderá deixar de participar da entrevista, assim como tem o direito de não responder a quaisquer questões, e essa ação não representará dano algum ao entrevistado. Os benefícios da pesquisa têm o caráter de contribuir com os estudos sobre formação continuada.

Encerrada a pesquisa, caso queira receber uma cópia em formato digital favor indicar um endereço para o envio. As entrevistas, após o período de cinco anos serão descartadas bem como os áudios. Os resultados, que são de inteira responsabilidade da pesquisadora responsável e de sua respectiva orientadora, estarão disponíveis na biblioteca do *Campus* do Pantanal, da UFMS.

**Declaração de consentimento:** Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo a qualquer momento, sem perda de benefícios e sem qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

**AUTORIZO A GRAVAÇÃO DA ENTREVISTA** ( ) SIM ( ) NÃO

Nome do (a) Participante (em letra de forma): \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) Participante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

**Declaração da pesquisadora:** Declaro os dados pessoais coletados na pesquisa serão mantidos em sigilo e agradeço a colaboração.

Nome da Pesquisadora: Juliana Cláudia Teixeira Gomes Borges Amorim

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

**APÊNDICE F- LEVANTAMENTO DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS PELA SEMED DE CORUMBÁ (2011-2015)**

<b>Período</b>	<b>Nome do curso</b>	<b>Periodicidade</b>	<b>Número de participantes</b>	<b>Local de realização</b>	<b>Conteúdos abordados</b>
<b>2011</b>	1 . Formação Continuada em Serviço (início do ano letivo)	Uma vez ao ano, no início do ano letivo	1995 participantes	Anfiteatro Salomão Baruki (UFMS)	Organização geral do ano letivo; Calendário escolar; Prática de Ensino do professor em cada área do conhecimento; Elaboração das metas para o ano letivo
	2. Formação Continuada em Polo	Uma vez ao ano, no início do ano letivo	1995 participantes	Nas unidades escolares	Aprendizagem significativa; Desenvolvimento de oficinas por área do conhecimento
	3. Formação Continuada em Serviço (retorno das férias de julho)	Uma vez ao ano, no início do ano letivo	1995 participantes	Nas unidades escolares	Análise dos índices do 1º semestre; Readequação do planejamento do professor, conforme as principais dificuldades apontadas.
<b>2012</b>	1 . Formação Continuada em Serviço (início do ano letivo).	Uma vez ao ano, no início do ano letivo	1900	Salomão Baruki	Organização geral do ano letivo; calendário escolar; Metas para o ano letivo.
	2. Formação Continuada em Polo	Uma vez ao ano.	1900	Polo 1: Escola Municipal Experimental De Educação Integral Luiz Feitosa Rodrigues. Polo 2: Escola Municipal Professor Djalma Sampaio Brasil. Polo 3: Escola Municipal Barão Do Rio Branco. Polo 4: Escola Municipal	Leituras de Práticas Pedagógicas; Relatos de experiências; Oficinas pedagógicas, utilizando as Coletâneas Pedagógicas, Educopédia

				Almirante Tamandaré.	
	3. Formação Continuada em Serviço (retorno das férias de julho)	(Não obtivemos a informação)	1900	(Não obtivemos a informação)	Análise dos índices do 1º semestre; Estudo da Lei Complementar 150 /2012; Planejamento de metas para o 2º semestre.
	4. Núcleos de Estudos (Núcleo de LP)	Três vezes ao ano.	60	Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros e Espaço Educacional	Estudo da tipologia textual: <u>narração</u> , <u>argumentação</u> , <u>descrição</u> , <u>injunção</u> e <u>exposição</u> . Relato de experiências dos professores Estudo das coletâneas da Olimpíada Nacional de LP (Oficinas) e elaboração de planejamento para ser aplicado em sala.
	5. Formação da Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa	Uma vez ao ano	60	Sesc	Metodologia da Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa; Oficinas dos gêneros textuais Poema e Crônica
<b>2013</b>	1. Formação Continuada em Serviço (início do ano letivo)	Uma vez ao ano, no início do ano letivo	1900	Salomão Baruki	Organização geral do ano letivo; calendário escolar; Início da readequação da Diretriz Municipal de LP
	2. Formação Continuada em Polo		1900	Polo 1: E.M. Fernandes; Polo 2: E.M. Caic Polo 3: E.M. Fe De Barros; Polo 4: E.M. Clio	Resultado geral da 1ª etapa da Ação Educativa 2013; desenvolvimento de oficina sobre Avaliação; Apresentação da Proposta da Olimpíada Municipal de LP
	3. Formação Continuada em Serviço (retorno das férias de julho)	Uma vez ao ano	1900	Em cada unidade escolar	Reavaliando as metas para o 2º semestre; O papel da escola e do educar frente à aprendizagem do aluno: Metas do IDEB, como alcançá-las?
	4. Núcleos de Estudos (Núcleo de LP)	2 vezes ao ano	65	Espaço Educacional	Início da Readequação da Diretriz Municipal de LP; Elaboração de planejamento junto ao professor de

					LP com foco nos gêneros textuais
<b>2014</b>	1 . Formação Continuada em Serviço (início do ano letivo)	Uma vez ao ano, no início do ano letivo	Não obtivemos a informação	Salomão Baruki	Organização geral do ano letivo; calendário escolar;
	2. Formação Continuada em Polo	vez ao ano (os professores são divididos em grupos, conforme a localidade seu sua escola)	60	E.M. Pedro Paulo; E.M. Izabel Correa; E.M.R. Eutrópia Gomes; E.M. Barão Do Rio Branco; E.M. Cássio Leite E Barros	Abordagem sobre as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013); Comparativo entre as Diretrizes Nacionais e as Municipais; Estudo dos PCN's de LP;
	3. Formação Continuada em Serviço (retorno das férias de julho)			Em cada unidade escolar	Planejamento das metas para o 2º semestre; Análise dos índices do 1º semestre
	4. Núcleos de Estudos (Núcleo de LP)			Núcleo de Tecnologia Educacional	Descritores da Prova Brasil; Elaboração de tópicos a partir dos Descritores da Prova Brasil; Oficina de Correção de textos a partir da metodologia da Olimpíada Nacional de LP
	5. Formação da Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa	1 vez a cada 2 anos	60	Cenper	Metodologia da Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa; Oficinas dos gêneros textuais Poema e Memórias Literárias
<b>2015</b>	1 . Formação Continuada em Serviço (início do ano letivo)	Uma vez ao ano, no início do ano letivo	60	Salomão Baruki	Organização geral do ano letivo; calendário escolar;
	2. Formação Continuada em Polo	1 vez ao ano (os professores são divididos em grupos, conforme a localidade seu sua escola)	60	Em cada unidade escolar	Orientações para o trabalho com os gêneros extuais; Apresentação de sequências didáticas produzidas pelos professores
	3. Formação Continuada em Serviço	Uma vez ao ano,	1900	Em cada	Análise dos dados da escola (retirados do site

	(retorno das férias de julho)	no retorno das férias de julho		unidade escolar	<a href="http://www.qedu.org.br/">http://www.qedu.org.br/</a> ); Análise dos Resultados preliminares da ANA/2014; Análise e reflexão do rendimento dos alunos no 1º semestre; Retomada das metas do início do ano e verificar o que já foi alcançado (coletivamente); Definição das metas a serem alcançadas no 2º semestre por escola e por série/área;
	4. Núcleos de Estudos (Núcleo de LP)	Mensalmente (sempre em um dia da semana no qual o professor tinha H/A)	60	Núcleo de Tecnologia Educacional	Descritores da Prova Brasil de 5º e 9º ano; Elaboração de sequências didáticas a partir das dificuldades apontadas pelos professores